

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 7

Том 1



Одеса
2018

Редакційна колегія:

Ярошинська Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент

Хорошковська Ольга Назарівна – доктор педагогічних наук, професор

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Дмитренко Тамара Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор

Логвиновська Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Павлова Наталія – доктор хабілітований, професор

Петерсонс Андріс – доктор соціальних наук, професор

Стеценко Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Тереза Гіза – доктор хабілітований з соціальних наук

Фалько Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор

Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 10 від 29.10.2018 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук
відповідно до Наказу МОН України від 04.04.2018 № 326 (додаток 9)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано
Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 22897-12797P від 02.08.2017 року)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Воровка М.І. КЛАСИФІКАЦІЯ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ЯК ЕТАП ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	9
Кожокар М.В. ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	13
Кожокар М.В., Первухіна С.М. ЗАСАДНИЧІ СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ПОЛІЕТНІЧНИХ ТОВАРИСТВАХ ЧЕРНІВЕЦЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (1875 Р. – КІНЦЯ ХІХ СТ.).....	17
Кошляк М.А. КАТЕГОРІЯ «СОЦІАЛЬНА ЗРІЛІСТЬ»: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ.....	21
Модестова Т.В. ДО ПИТАННЯ ЦІЛІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ПОГЛЯД ЕКСПЕРТІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	25
Орищенко І.О. ВНЕСОК О.Я. ЄФИМЕНКО У СТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ В КОНТЕКСТІ ДЕРЖАВОТВОРЧИХ ПРОЦЕСІВ В УКРАЇНІ 1917–1920 РР.....	32
Терлецька Л.М. ЕТАПИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СЛУХАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УЧИЛИЩ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ.....	36
Хить Р.Г. ЕВОЛЮЦІЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ).....	41
Черкашин С.В. ЗМІНА ПАРАДИГМИ НІМЕЦЬКОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ І НАУКИ ЯК РЕЛЕВАНТНА ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	46
Шмоніна Т.А. ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА НАВЧАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ.....	52
Щербанік Х.О. СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ ІНТЕРЕСУ ДО ЗАНЯТЬ ТУРИЗМОМ В УМОВАХ ЛІТНЬОГО ОЗДОРОВЧОГО ТАБОРУ.....	56

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
(З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Багирова Улькер Шукюр кызы ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ.....	60
Бойченко А.В. МІНІ-ФУТБОЛ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	64
Бородіна К.І., Кмець А.М., Кріпак В.В. ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРИРОДНИЧИХ НАУКАХ І ТЕХНОЛОГІЯХ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «БІОЛОГІЯ І ЕКОЛОГІЯ».....	67
Гаврилюк О.Д. НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БАКАЛАВРІВ СТАТИСТИКИ ТА СТУДЕНТІВ СУМІЖНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	72
Глазова О.П., Дика Н.М. ЕСЕ ЯК АКТУАЛЬНИЙ ВИД НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	78

Даніліч-Скакун А.А. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	84
Єременко Т.Є., Трубіцина О.М., Лук'янченко І.О. ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ.....	88
Івершинь А.Г. ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	94
Мусаева Гюльшан Али кызы, Джалилова Севиндж Хазай кызы СИСТЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕРИАЛОВ О НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ФИЛОСОФОВ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ (VI–IX КЛАССОВ).....	98
Огарь Ю.В. НАВЧАЛЬНА СИТУАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 10–11 КЛАСІВ.....	106
Попович Н.Ф., Лешко Х.Ю. РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ СИНТАКСИСУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	111
Регуліч І.В., Степанюк А.В. ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ МУЗИКИ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	114
Даріуш Скальські РЕФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПОЛЬСЬКИХ ШКОЛАХ У КОНТЕКСТІ КРИТИЧНО-КОНСТРУКТИВІСТСЬКОГО ПІДХОДУ.....	118
Тамаркіна О.Л. РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА ВНЗ.....	122
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА	
Адамюк Н.Б., Дробот О.А., Замша А.В., Федоренко О.Ф. ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ КОНЦЕПЦІЇ БІМОДАЛЬНО-БІЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ГЛУХИХ І НАПІВГЛУХИХ ОСІБ.....	125
Боряк О.В. РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЦІЛІСНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	130
РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Базилевська О.О. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ.....	135
Галушко Н.А. ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	140
Колеснік А.Г. ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА-ФАХІВЦЯ.....	144
Литвин В.А. ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА».....	151
Пагута Т.І. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ.....	156
Полулященко Т.Л. ПРОБЛЕМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНИХ ЗАНЯТЬ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	160

Федь І.Є., Дем'яненко Д.І. РОДИННІ ВИХОВНІ ТРАДИЦІЇ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРАЦЕЛЮБСТВА.....	165
Шевченко Ю.М. ОСОБЛИВОСТІ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	169
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	174

CONTENTS

SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Vorovka M.I.CLASSIFICATION OF SOURCES AS A STAGE
OF HISTORICAL PEDAGOGICAL RESEARCH.....9**Kozhokar M.V.**THE CONTENT, FORMS AND METHODS OF EDUCATIONAL
WORK WITH THE STUDENTS YOUTH IN MODERN HIGHER SCHOOLS.....13**Kozhokar M.V., Pervukhina S.M.**THE BASIC STRUCTURAL COMPONENTS OF THE STUDENTS' EDUCATION
IN POLYETHNIC ORGANIZATIONS OF CHERNIVTSI UNIVERSITY
(1875 – LATE XIX CENTURY).....17**Koshliak M.A.**CATEGORY "SOCIAL MATURITY":
HISTORIOGRAPHIC ANALYSIS OF THE PROBLEM.....21**Modestova T.V.**TO THE ISSUE OF HOLISTIC APPROACH AT HIGHER SCHOOL:
THE UK EXPERTS' VIEW.....25**Oryshchenko I.O.**O.YA. YEFIMENKO'S CONTRIBUTION TO THE CREATION
OF UKRAINIAN SCHOOLBOOKS OF HISTORY IN THE CONTEXT
OF THE STATE-BUILDING PROCESSES IN UKRAINE IN 1917–1920.....32**Terletska L.M.**PERIODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE OF STUDENTS
OF PEDAGOGICAL SCHOOLS OF UKRAINE IN THE SECOND PART
OF XX CENTURY.....36**Khyt R.H.**EVOLUTION OF THE DEVELOPMENT OF TEACHERS
OF MATHEMATICS TRAINING IN PEDAGOGICAL STAFF
OF HIGHER EDUCATION OF UKRAINE
(IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY).....41**Cherkashyn S.V.**CHANGING THE PARADIGM OF GERMAN UNIVERSITY EDUCATION
AND SCIENCE AS A RELEVANT RESPONSE TO THE CHALLENGES
OF THE MODERN INFORMATION SOCIETY.....46**Shmonina T.A.**THE INFLUENCE OF INFORMATION TECHNOLOGY
ON THE TRAINING CHARACTERISTICS OF MODERN YOUTH.....52**Shcherbanik Kh.O.**STRUCTURE OF EDUCATIONAL-EXCELLENT MODEL
FORMING IN INTERVIEWERS TO VISIT TOURISM
IN THE CONDITIONS OF THE SUMMER HEALTH TABOR.....56SECTION 2. THEORY AND METHODS OF TEACHING
(BY DISCIPLINES)**Bahyrova Ulker Shukiur kyzy**THE USE OF PROBLEMATIC METHOD OF TEACHING
OF BIOLOGY IN SECONDARY SCHOOLS.....60**Boichenko A.V.**MINI-FOOTBALL AS A MEANS OF INCREASING THE MOTIVE ACTIVITY
OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS.....64**Borodina K.I., Kmets A.M., Kripak V.V.**PERSPECTIVES FOR DEVELOPMENT OF BASIC COMPETENCES
IN NATURAL SCIENCES AND TECHNOLOGIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS
IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE "BIOLOGY AND ECOLOGY".....67**Havryliuk O.D.**SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES
OF BACHELORS OF STATISTICS AND STUDENTS
OF ADJACENT SPECIALTIES IN THE NATIONAL LITERATURE.....72

Hlazova O.P., Dyka N.M. ESSAY AS THE ACTUAL VIEW OF LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITIES OF UKRAINIAN LANGUAGE LEARNERS.....	78
Danilich-Skakun A.A. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR PREPARING FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	84
Yeremenko T.Ye., Trubitsyna O.M., Lukianchenko I.O. TO THE PROBLEM OF PROSPECTIVE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' TRAINING IN REFLEXIVE MANAGEMENT.....	88
Ivershyn A.H. THE FEATURES OF ARTISTIC-CREATIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS OF FUTURE SCHOOLS EDUCATION IN ARTISTIC ACTIVITY.....	94
Musaeva Hiulshan Aly kyzy, Dzhalyllova Sevyndzh Khazai kyzy THE SYSTEM OF USING MATERIALS ABOUT THE SCIENTIFIC HERITAGE OF AZERBAIJANI PHILOSOPHERS IN TEACHING PHYSICS (VI-IX CLASSES).....	98
Ohar Yu.V. EDUCATIONAL SITUATION AS A PRACTICE OF IMPLEMENTATION OF A PERSONALLY ORIENTED APPROACH TO TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE OF 10-11 CLASSES.....	106
Popovych N.F., Leshko Kh.Yu. SPEECH DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN DURING STUDY OF ELEMENTS OF SYNTAX AT THE LESSONS OF UKRAINIAN LANGUAGE.....	111
Rehulich I.V., Stepaniuk A.V. PHILOSOPHICAL MEASUREMENT OF MUSIC AS NECESSARY CONDITIONS FOR THE CREATING PERSONALITY.....	114
Dariush Skalski REFORMING PHYSICAL EDUCATION IN POLISH SCHOOLS AT THE ANGLE OF CRITICAL CONSTRUCTIVIST APPROACH.....	118
Tamarkina O.L. THE TEACHER'S ROLE IN ORGANIZING SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS'.....	122
SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY	
Adamiuk N.B., Drobot O.A., Zamsha A.V., Fedorenko O.F. ISSUES TO DEVELOPMENT THE UKRAINIAN CONCEPTION OF BIMODAL-BILINGUAL APPROACH TO EDUCATION OF DEAF AND HARD-OF-HEARING.....	125
Boriak O.V. RESULTS OF IMPLEMENTATION OF A TOTAL SYSTEM OF FORMATION AND CORRECTION OF LINGUISTIC DEVELOPMENT CONCERNED BY SPECIALLY CHILDREN OF YOUNG SCHOOLS.....	130
SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION	
Bazylevska O.O. COMPETENCE APPROACH IN ART EDUCATION.....	135
Halushko N.A. THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS' HUMANISTIC CONCEPTION OF THE WORLD IN THE PROCESS OF HISTORY DISCIPLINES LEARNING.....	140
Kolesnik A.H. PROFESSIONAL SKILLS OF A SPECIALIST TEACHER.....	144
Lytvyn V.A. PEDAGOGY OF PARTNERSHIP AS A COMPONENT OF "NEW UKRAINIAN SCHOOL" CONCEPT.....	151
Pahuta T.I. RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE PROBLEM OF AESTHETIC EDUCATION: HISTORY AND MODERNITY.....	156

Poluliashchenko T.L.

PROBLEMS OF PHYSICAL EDUCATION OF PUPILS
IN SCHOOL IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR WORK
IN MODERN PSYCHOLOGY AND SCIENCE LITERATURE.....160

Fed I.Ye., Demianenko D.I.

FAMILY EDUCATIONAL TRADITIONS IN FORMING
THE CULTURE OF LABOR TRADITION.....165

Shevchenko Yu.M.

SPECIAL CHARACTERISTICS OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT
OF PRIMARY-AGED PUPILS IN MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....169

A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....174

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

КЛАСИФІКАЦІЯ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ЯК ЕТАП ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

CLASSIFICATION OF SOURCES AS A STAGE OF HISTORICAL PEDAGOGICAL RESEARCH

УДК 37-047.37:930.0

Воровка М.І.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

У статті розглядається важливість класифікації історичних джерел як однієї з проблем джерелознавства, що є обов'язковим етапом історичного й історико-педагогічного дослідження. Проаналізовано підходи до класифікації історико-педагогічних джерел вітчизняних і закордонних дослідників.

Ключові слова: джерельна база, історико-педагогічне джерело, класифікація історико-педагогічних джерел.

В статье рассматривается важность классификации исторических источников как одной из проблем источниковедения, что является обязательным этапом исторического и историко-педагогического исследования. Проанализированы подходы

к классификации историко-педагогических источников отечественных и зарубежных исследователей.

Ключевые слова: база источников, историко-педагогический источник, классификация историко-педагогических источников.

The author proves the importance of sources classification (as a problem of source studies) which is a required stage of historical and historical pedagogical researches. The author also analyses different approaches to historical pedagogical sources classification from both native and foreign researchers.

Key words: base of sources, historical pedagogical source, classification of historical pedagogical sources.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Успішне вирішення завдань історико-педагогічного дослідження вимагає від дослідника обізнаності з методами історичного джерелознавства як інструменту роботи з джерелами та широкого світогляду як передумови їх критичного осмислення й інтерпретації.

Важливою проблемою джерелознавства є класифікація історичних джерел, яка дозволяє повніше оцінити інформаційний потенціал джерел, досягнути повноти та цілісності джерельної бази, сприяє досягненню більшої автентичності та репрезентативності отриманих із неї знань, достовірності та доказовості висновків, а отже, є обов'язковим етапом історичного й історико-педагогічного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Загальні теоретико-методичні проблеми класифікації історичних джерел і джерелознавчої критики відображені в працях О. Богдашиної, М. Варшавчика, Н. Георгієвої, Я. Калакури, С. Павленко, Д. Раскіна, С. Шмідта й інших. Питання історико-педагогічного джерелознавства розробляли О. Адаменко, Л. Березівська, Л. Ваховський, Н. Гупан, Н. Дічек, Н. Коляда, Г. Корнетов, П. Лузан, О. Петренко, О. Сухомлинська тощо.

Мета статті – схарактеризувати класифікацію джерельної бази як етап історико-педагогічного дослідження, розглянути підходи до класифікації історико-педагогічних джерел.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомою є типологічна класифікація С. Шмідта, в основу якої покладена зовнішня ознака дже-

рела, пов'язана з використаною в ньому знаковою системою. Історик поділив історичні джерела на класи (типи) і підкласи: речові (від пам'яток археології до сучасних машин, предметів побуту), зображальні (художньо-зображальні, зображально-графічні, зображально-натуральні), словесні (розмовна мова, пам'ятки усного мовлення, письмові пам'ятки, фонодокументи), конвенційні (умовні, зображально-схематичні, символічні, графічні, інформація на машинних носіях), поведінкові (ті, що візуально спостерігаються чи відтворюються; звичаї й обряди); звукові, чи аудійні (звуки в широкому й вузькому музичному сенсі) [14, с. 21–22].

Домінуючими в історії, зокрема й в історії педагогіки, є писемні джерела, які поділяють на два великих роди (класи) – документальні й оповідні (описові чи наративні). Перші фіксують правові, юридичні норми, фінансові, майнові й інші операції у формі різних актів. Оповідні віддзеркалюють події та факти через призму їх сприйняття авторами [12, с. 138]. Оскільки розділити писемні джерела на документальні й оповідні можна лише дуже умовно, Я. Калакура пропонує більш детальну їх класифікацію:

– документальні джерела: опубліковані й архівні (збірники документів, конституційні, законодавчі, актові, дипломатичні, діловодні, статистичні, фінансові, судово-слідчі документи й офіційні протоколи, стенограми, звіти міжнародних організацій, органів державного управління, програми й матеріали політичних партій і громадських об'єднань та ін.);

Підходи до класифікації історико-педагогічних джерел

№	Автор	Підхід до класифікації
1	Д. Раскін [11, с. 90–91]	Історико-педагогічні джерела: – документальні (актові, діловодні статистичні); – дидактичні (підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації, навчальні плани, програми, розклади, звіти та записи викладачів, пов'язані з навчальним процесом, тощо); – розповідні (особисті, художні, публіцистичні, наукові історико-педагогічні твори)
2	Н. Гупан [5, с. 67–69]	Джерельна база історії педагогіки: 1) документальні джерела (матеріали органів влади й державного управління, Міністерства освіти та відомств освітніх і виховних установ тощо); 2) оповідні (опис діяльності авторських шкіл, конкретних авторських методик, досвіду роботи видатних педагогів та учителів-новаторів тощо); 3) особового походження (мемуари, спогади, щоденники, автобіографії, листування тощо); 4) масові (статистичні матеріали, довідники, періодична преса, педагогічні часописи тощо); 5) немасові (тексти промов державних і громадських діячів, педагогів; доповіді; некрологи, присвячені видатним педагогам, тощо); 6) історіографічні (аналітичні праці з висвітленням історико-педагогічного процесу; огляди педагогічної літератури, зроблені авторами в конкретно визначених хронологічних межах; ретроспективні рецензії на педагогічні праці тощо); 7) підручникотворення (підручники, посібники, хрестоматії, книги для читання, дидактичні матеріали, збірники вправ, задачник, поради, методичні матеріали для вчителів, література з теорії підручника, література з проблем книговидавничої діяльності, матеріали стандартизації навчальних книг тощо); 8) наочні (навчальні кінофільми, діафільми, слайди; фотоілюстрації та малюнки в навчальних книгах; таблиці; діаграми; схеми тощо); 9) електронні джерела (опредметнюються в електронних мережах (соціальних); електронні видання (зокрема фахові); освітні веб-портали, матеріали яких частково чи повністю не друкуються в масових виданнях; матеріали освітянських форумів тощо)
3	О. Адаменко [1, с. 11]	Джерельна база історико-педагогічних досліджень: 1) джерела, вивчення яких дозволяє обґрунтувати методологію дослідження; 2) джерела, які стають теоретичною основою дослідження (публікації й дисертації за проблемою дослідження); 3) автентичні джерела (першоджерела)
4	М. Басов [2, с. 31–33]	Джерела дослідження історії дитячого руху: 1) речові – місця й будівлі, на яких часто розміщуються пам'ятні дошки, символіка (значки, емблеми, краватки, прапорці, прапори й ін.) і атрибутика; обладнання тощо; 2) кінофотофонодокументи – насамперед документальні фільми, які дозволяють безпосередньо спостерігати демонстровані факти і явища педагогічної дійсності минулого. Із фотодокументів можна отримати інформацію про факти, що не були раніше відомі, чи уточнити вже відомі й т. д. До них можна віднести фотокопії історичних документів, різних речових пам'яток, фотографії, що відображають певні події та їх учасників; 3) зображальні (картини, гравюри, скульптури, плакати, листівки, поштові мініатюри й ін.); 4) писемні (документи партійних, молодіжних і дитячих організацій; висловлювання відомих державних і громадських діячів; матеріали статистики; періодична преса; документи навчально-виховних установ, навчальних закладів і органів народної освіти; спогади активних учасників, організаторів і керівників; міжнародні матеріали).
5	О. Петренко [10, с. 7]	Джерельна база історико-педагогічного дослідження гендерних підходів до освіти й виховання: 1) джерела нормативно-правового характеру; 2) документи й матеріали, які зберігаються в державних архівах України; 3) періодичні видання; 4) праці вітчизняних педагогів, психологів, педологів; 5) навчальні плани, навчальні програми, шкільні підручники та методична література для вчителів; 6) інтерпретаційні джерела (монографії, брошури, статті, присвячені досліджуваній темі чи дотичні до неї); 7) довідкова література та сучасні підручники й посібники для вищої школи.
6	Л. Тимчук [13, с. 8]	Джерельна база дослідження становлення та розвитку андрагогіки: 1) педагогічна література досліджуваного періоду; 2) навчальні програми, підручники й посібники для дорослих; 3) законодавчі й нормативні документи урядів Російської імперії, УНР, СРСР, УРСР, незалежної України; 4) архівні документи; 5) періодичні видання (фахові журнали та матеріали педагогічної преси); 6) монографії, дисертаційні дослідження, наукові публікації з історії освіти дорослих; 7) сучасна навчальна література; 8) міжнародні нормативно-правові документи.
7	М. Головка [4, с. 457]	Система джерельної бази історії методики навчання фізики: – джерела-факти (нормативно-правові акти, статистичні матеріали, документи, які фіксують факт певного педагогічного явища, зокрема такого, що відбувається вперше); – джерела-ідеї (педагогічні ідеї, які з часом були покладені в основу проектів освітніх реформ або розроблення нових методів і технологій навчання); – джерела-оцінки (історіографічні праці, рецензії, спогади); – джерела – продукти науково-освітньої діяльності (концепції фізичної освіти, стандарти, навчальні програми, підручники, методики, обладнання, електронні засоби навчального призначення, учнівські роботи).
8	О. Кірдан [8, с. 15–16]	Джерела дослідження управління закладами вищої освіти України: документальні джерела; навчально-методичні джерела; інтерпретаційні джерела; матеріали громадських обговорень, з'їздів, комісій і нарад; документальні ювілейні видання; додаткові, статистичні, немасові й електронні джерела; періодична преса.

– оповідні (наративні) джерела (друковані й рукописні): хроніки, літописи, статті, промови політичних і громадських діячів, твори політичної, наукової, навчальної, художньої літератури, публіцистика, трактати релігійного змісту;

– періодична преса (офіційна, неофіційна, нелегальна, альтернативна): газети, журнали;

– джерела особового походження: спогади (мемуари), щоденники, листи, автобіографії й ін.;

– масові джерела: матеріали переписів і обліку населення, анкетування, конкретно-соціологічних досліджень, листівки, прокламації [7, с. 196–197].

Зміст джерельної бази конкретного дослідження залежить від його проблеми та мети.

Особливості й різноманіття історико-педагогічних джерел зумовлені різнобічністю змісту й форм діяльності в галузі освіти й виховання, а також відносин, що виникають у процесі цієї діяльності між людьми. До специфічних документів і матеріалів досліджень з історії педагогіки можна віднести підручники й навчальні посібники, законодавчі акти з питань освіти, діловодну й навчальну документацію закладів системи освіти, педагогічну періодику та публіцистику, науково-теоретичну педагогічну літературу. Частина дослідників (Н. Дічек, Ю. Гайдученко, П. Лузан, О. Васюк тощо) відносить до історико-педагогічних джерел твори художньої літератури [6; 3; 9]. На відміну від документальних джерел і наукових текстів, ці твори є носіями не стільки фактологічного чи концептуального змісту, скільки аксіологічного (вони містять ідеали, моральні оцінки, відображають етичні й естетичні цінності, очікування та приписи тощо, що дозволяє, зокрема, простежити їх динаміку та виявити відбиття в педагогічному ідеалі).

Класифікація історико-педагогічних джерел здійснюється з урахуванням специфіки педагогічних досліджень і підходів, прийнятих в історичному джерелознавстві, як це продемонстровано в таблиці. Будь яка з пропонованих класифікацій має свої переваги й вади і є досить умовною, адже значну кількість історико-педагогічних джерел неможливо віднести до якоїсь однієї групи.

Так, Д. Раскін першим виділив дидактичні джерела в окрему групу, що віддзеркалює специфіку історико-педагогічних розвідок. Але оскільки до цієї групи можна відносити джерела, що не є власне «дидактичними» (скажімо, матеріали на допомогу класному керівнику, вожатому, шкільному чи соціальному педагогу тощо) або займають проміжний стан (наприклад, інструктивно-методичні листи міністерства, Стандарти освіти й т. ін.), назва цієї групи видається дещо невдалою. У пропонованій класифікації знайшли відображення лише писемні джерела, які, безперечно, переважають у загальній джерельній базі історії педагогіки, але не вичерпують її.

Цього недоліку позбавлена класифікація, пропонована Н. Гупаном. Вона є досить усеохоплю-

ючою, адже враховує всі типи джерел, які можуть бути використані в дослідженні з історії педагогіки й у своїй взаємодії утворюють ціле, що характеризується властивостями системи джерельної бази історії педагогіки. Проте в нас викликає сумнів відособлення групи електронних джерел, адже всі віднесені до неї матеріали можуть бути розподілені між кількома іншими групами. Заслугує на увагу підхід М. Басова, який включив до своєї класифікації також усі типи джерел. Однак уявляється штучним, що фотографії та зображення різного роду віднесені до різних груп джерел, як і те, що фотокопії історичних документів включені до групи кінофотодокументів, а не писемних джерел.

Привертає увагу відсутність у деяких класифікаціях (Д. Раскін, Н. Гупан, О. Адаменко, М. Басов, М. Головка, О. Кірдан) архівних джерел, що свідчить про зміну їх статусу в сучасному джерелознавстві від фактичної монополії до рівня одного з елементів джерельної бази. Н. Дічек пов'язує це з поступовим утвердженням в історичній науці погляду на фактаж лише як на одну зі складових частин процедури вивчення історії [6, с. 73]. Архівні джерела відрізняються не своїм змістом, а місцем зберігання, тому до них можна прикласти запропоновану дослідником загальну класифікацію.

Лише деякі з розглянутих авторів (М. Головка, Н. Гупан, Л. Тимчук) включили в класифікацію історіографічні джерела, що віддзеркалює тенденцію розділяти історіографічну та джерельну бази дослідження.

Незважаючи на все різноманіття підходів до класифікації історико-педагогічних джерел, не можна не погодитися з О. Адаменко [1], яка вказує, що всі історико-педагогічні дослідження мають спільні риси, а їх джерельна база – типову структуру, яка складається з трьох груп матеріалів: 1) джерела, вивчення яких дозволяє обґрунтувати методологію дослідження; 2) джерела, які стають теоретичною основою дослідження (публікації й дисертації за проблемою дослідження); 3) автентичні джерела (першоджерела).

Розкриття цілісності історико-педагогічного процесу потребує використання джерельної бази в різноманітті всіх її типів і видів, що, звичайно, не завжди можливо.

Висновки. Таким чином, класифікація історичних джерел, яка дозволяє повніше оцінити інформаційний потенціал джерел, досягнути повноти та цілісності джерельної бази, сприяє досягненню більшої автентичності та репрезентативності отриманих із неї знань, достовірності та доказовості висновків, є обов'язковим етапом історичного й історико-педагогічного дослідження. Зміст джерельної бази певного дослідження залежить від його предмета, мети, завдань і методів, які визначає науковець. Узагальнення різних підходів до класифікації історико-педагогічних джерел

дозволить нам виокремити типи джерел дослідження теорії й практики розвитку гендерної культури студентів вищих навчальних закладів України в 60-х роках ХХ – на початку ХХІ століття.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адаменко О. Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження. Педагогічний дискурс. 2013. Вип. 15. С. 10–13.
2. Басов Н. Научоведческие аспекты исследования истории детского движения в России: методология, историография, источниковедение (нач. ХХ в. – 90-е гг.): автореф. докт. пед. наук 13.00.01 – Общая педагогика. Москва, 1997. 48 с.
3. Гайдученко Ю. Історико-педагогічна інформативність та джерелознавчий потенціал художньої спадщини українських письменників у дослідженні проблем виховання дітей другої половини ХІХ ст. Педагогічний дискурс. 2013. Вип. 15. С. 129–135.
4. Головка М. Система джерельної бази історії методики навчання фізики в Україні. Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка / Інститут педагогіки НАПН України; гол. ред. В. Лабунець. Вип. 20 (1–2016). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 2016. С. 455–461.
5. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації. Рідна школа. № 8–9 (серпень-вересень). 2013. С. 67–70.
6. Дічек Н. Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історико-педагогічних досліджень. Педагогіка і психологія. 2014. № 2. С. 67–75.
7. Калакура Я. Класифікація джерел із всесвітньої історії як дослідницький метод. Україна-Європа-Світ. Міжнародний збірник наукових праць. Серія: Історія, міжнародні відносини. 2015. Вип. 15. С. 185–197.
8. Кірдан О. Джерельна база дослідження проблеми управління закладами вищої освіти України (1991–2017). Джерела та історіографія про трансформаційні процеси в освітньому просторі України (1991–2017): зб. матеріалів Всеукраїн. наук.-практ. семінару. Київ: ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського, 2018. С.14–16.
9. Лузан П., Васюк О. Історія педагогіки та освіти в Україні: навч. посіб. К.: ДАККіМ, 2010. 296 с.
10. Петренко О. Гендерні підходи до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (ХХ століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2011. 43 с.
11. Раскин Д. Классификация историко-педагогических источников. Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики: сб. науч. тр. / под ред. Э. Днепрова и О. Кошелевой. М., 1989. С. 85–98.
12. Замлинский В., Дмитриенко М., Балабушевич Т. и др. Специальные исторические дисциплины: учебное пособие. К.: НМК ВО, 1992. 324 с.
13. Тимчук Л. Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні (кінець ХІХ–ХХ століття): автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Тернопіль, 2016. 38 с.
14. Шмидт С. О классификации исторических источников. Вспомогательные исторические дисциплины. Вип. 16. Л., 1985. С. 3–24.

ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

THE CONTENT, FORMS AND METHODS OF EDUCATIONAL WORK WITH THE STUDENTS YOUTH IN MODERN HIGHER SCHOOLS

Належний рівень організації молодіжного руху є пріоритетною умовою утвердження демократичного устрою. Світова практика та вітчизняний досвід свідчать, що в житті країни, особливо в переломні моменти її історії, провідну роль відіграє молода генерація. Громадянське суспільство є певною системою самостійних і незалежних від держави суспільних інститутів, які забезпечують умови та можливості для самореалізації громадян, захисту їхніх інтересів і прав, впливу на владу та контролю за її діяльністю. Основними інститутами є громадські організації, особливо молодіжні. Сьогодні більшість молодіжних об'єднань в Україні показали себе активними поборниками позитивних змін, учасниками процесів, з думкою яких потрібно рахуватися на всіх рівнях державного управління і громадянського самоуправління.

Ключові слова: товариства, виховна діяльність, університет, Буковина, молодь.

Надлежащий уровень организации молодежного движения является приоритетным условием утверждения демократического устройства. Мировая практика и опыт свидетельствуют, что в жизни страны, особенно в переломные моменты ее истории, ведущую роль играет молодая генерация. Гражданское общество представляет собой определенную систему самостоятельных и независимых от государства общественных институтов, обеспечивающих условия и возможности для самореа-

лизации граждан, защиты их интересов и прав, влияния на власть и контроля за ее деятельностью. Основными институтами являются общественные организации, особенно молодежные. И сегодня большинство молодежных объединений в Украине показали себя активными поборниками положительных изменений, участниками процессов, с мнением которых нужно считаться на всех уровнях государственного управления и гражданского самоуправления.

Ключевые слова: общества, воспитательная деятельность, университет, Буковина, молодежь.

An adequate level of organization of the youth movement is a prerequisite for the establishment of a democratic system. World practice and domestic experience show that the young generation plays a leading role in the life of the country, especially in the critical moments of its history. Civil society is a system of independent and independent state institutions that provide conditions and opportunities for self-realization of citizens, protection of their interests and rights, influence on power and control over its activities. The main institutions are public organizations, especially youth. Today, the majority of youth associations in Ukraine have shown themselves to be active promoters of positive changes, participants in processes, which should be considered at all levels of government and civil governance.

Key words: societies, educational activity, university, Bukovina, youth.

УДК 378.015.31:172

Кожок М.В.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри фізичного виховання
Чернівецького національного
університету
імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нинішній навчально-виховний процес, наукова робота, професіоналізація та гуманітаризація освіти складають основу навчання студента сучасного закладу вищої освіти. Саме у цьому контексті здійснюється процес гуманітаризації освіти в університеті, основне завдання якої полягає у подоланні одновимірності молодого фахівця, зумовленої професійною підготовкою, та сприянні формування у нього основ гуманного світогляду. Тому назріла необхідність переходу від пасивної, виконавської життєвої настанови, яка нещодавно домінувала в масовій свідомості, до активної, самостійної позиції. На сучасну студентську молодь покладена відповідальна місія формувати «ядро української інтелігенції на основі національної ідеї» (Концепція національного виховання студентської молоді, 2009). Зважаючи на роль молоді у становленні громадянського суспільства та демократичному поступі країни, стає зрозумілою актуальність виховання молодих людей такими громадянами, які усвідомлювали б свої політичні, громадянські та соціальні права й обов'язки, бачили б себе носіями суверенітету, джерелом влади, свідомими суб'єктами політичної діяль-

ності, людьми, відповідальними за наслідки своїх дій, за майбутнє своєї країни і світової спільноти в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Для розв'язання проблем організації виховної роботи зі студентською молоддю через залучення її у молодіжні об'єднання є історичний досвід, перевірена часом практика.

Відомо, що діяльність студентських товариств і організацій є однією з яскравих сторінок української історії. Проведений аналіз праць дослідників українського громадського руху (Л. Березівської, Г. Білавич, В. Вихрущ, Т. Дудка, Д. Герцюка, І. Зуляк, О. Кін, О. Коновця, Б. Кришук, В. Мокляка, Р. Найди, І. Руснака, Н. Побірченко, Б. Савчука, К. Трибулькевич, С. Черкасової, І. Шоробури та ін.) доводить, що українські студентські товариства в різні часи були осередками наукового і товариського життя молоді з вищих навчальних закладів; організаціями, які відстоювали права й інтереси слухачів вищих навчальних закладів, дбали про покращення їхнього матеріального добробуту, підвищення культурно-освітнього рівня академічної молоді та широких народних мас. Студентські організації відіграли важливу роль у становленні

української національно свідомої інтелігенції, сприяли національному вихованню й формуванню чіткої ідейної позиції молоді.

Окремої уваги заслуговують студентські товариства Буковини. Сьогодні їх діяльність у різних сферах громадського життя краю є досить активною і помітною. По суті, це добровільні студентські об'єднання, що організовуються у ЗВО з метою залучення студентів до громадсько-виховної, спортивно-оздоровчої та науково-дослідної роботи; вони є важливим засобом підвищення якості підготовки і виховання спеціалістів, духовного та морально-етичного зростання молодого покоління.

Зазначимо, що досі не досліджено функціонування студентських товариств Буковини в педагогічному ракурсі. Окремі аспекти виховного й освітнього потенціалу студентських об'єднань краю фрагментарно висвітлено в контексті історико-педагогічних розвідок Н. Гнесь, І. Дутчак, Т. Завгородньої, В. Звоздецької, Л. Кобилянської, В. Мужичка, С. Осачука, Л. Платаш, І. Стражнікової, Б. Ступарика, Л. Тимчук, Ю. Тумака, Т. Шоліної, В. Филипчука, О. Цибанюк.

Гостро назріла потреба переосмислення сутності й сенсу виховної роботи зі студентською молоддю, вдосконалення освітнього процесу відповідно до сучасних вимог, розробки й апробації системного, науково обґрунтованого і довготермінового плану дій, результати якого стануть відчутними в близькій перспективі. Велику роль у питаннях виховання сучасного студентства дослідники відводять громадським організаціям (Е. Головаха, Т. Гребеник, В. Кулик, Л. Ніколенко, А. Панчук, С. Чернета, В. Філіпчук, Т. Ціпан, І. Ящук).

Окремі аспекти виховного потенціалу студентських об'єднань висвітлені в контексті історико-педагогічних розвідок (Т. Завгородня, Н. Гнесь, І. Дутчак, В. Звоздецька, Л. Кобилянська, С. Осачук, Л. Платаш, І. Стражнікова, Б. Ступарик, Л. Тимчук, Ю. Тумак, Т. Шоліна та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У сфері функціонування студентських товариств Буковини недостатньо уваги приділяється їх діяльності у різних аспектах громадського життя краю. Тому актуальним залишається завдання залучення студентів до громадсько-виховної, спортивно-оздоровчої та науково-дослідної роботи як засобу підвищення якості підготовки й виховання спеціалістів, духовного та морально-етичного зростання молодого покоління.

Мета статті – проаналізувати виховну роботу в студентських товариствах Чернівецького університету Буковини задля впровадження її в роботу сучасних студентських організацій ЗВО.

Виклад основного матеріалу. У Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федь-

ковича сформовано низку напрямів діяльності у системі гуманітарно-виховної політики, а саме: національно-патріотичний; культури, мистецтва і дозвілля; спортивно-оздоровчий; соціально-психологічної роботи та превентивного виховання; діяльності студентського парламенту і студентського профкому; туристичної діяльності та співпраці у рамках ЮНЕСКО; інформаційної діяльності та зв'язків із засобами масової інформації.

Аналізуючи звіт проректора з науково-педагогічної роботи з питань навчально-виховного процесу Т.В. Марусик за 2016–2017 н. р., визначаємо національно-патріотичний напрям як один із основних векторів діяльності університету у сфері гуманітаризації освіти [1; 2].

Проведення традиційного «Дня вишиванки» збіглося із днем депортації кримськотатарського народу, саме тому загальноуніверситетські святкові урочистості було переформатовано у заходи на факультетах та інститутах.

Участь студентів у акціях, ініційованих громадськими організаціями краю щодо підтримки буковинських військовослужбовців, які перебувають у зоні АТО, полягає у зборі благодійних внесків та участі в історичній військово-патріотичній грі «Квест Козацька Покрова», присвяченій Дню українського козацтва та Дню захисника України (22 жовтня 2016 р.). Кількість учасників патріотичного квесту становила 36 (!) студентів усіх закладів вищої освіти Буковини.

Кількість учасників саме таких заходів зростає з кожним роком – у конкурсах «Студент / студентка року», «Університет має талант», народної та естрадної пісні «Живиця», «Брейн-ринг» у 2017 р. взяли участь вдвічі більше студентів порівняно з 2010 р. Популярності серед дівчат набули конкурси «Міс Чернівці» та «Міс Західна Україна», студентська збірна КВК.

Серед рідкісних мистецьких дійств, проведених протягом 2015–2016 та 2016–2017 рр., – авторська програма кобзаря-лірника О. Тріуса, персональна виставка Народного художника України М. Отковича «Нація, історія, культура», презентація книги відомої буковинської писанкарки Н. Суруджій «Писанки наших бабусь», творча зустріч із лідером гурту «Антитіла», яка викликала неабиякий інтерес у студентів. Велику кількість учасників можна пояснити рекламою подій представниками студентського профкому і парламенту в гуртожитках.

В активізації спортивно-масової роботи університету значну роль відіграло зміцнення матеріальної бази: відкрито новий сучасний спортивний майданчик зі штучним покриттям, функціонують тенісний корт, шаховий і більярдний клуб, діє спортивний клуб «Університет».

Значну увагу приділено діяльності органів студентського самоврядування: студентським парламентом і профкому. Діяльність органів студентського

самоврядування базована на принципах добровільності, колегіальності, відкритості; виборності та звітності; рівності права студентів на участь у самоврядуванні; незалежності від впливу політичних партій тощо.

Проте підтримуємо думку соціологів, педагогів, психологів про те, що пріоритетною функцією сучасного студентського руху є лише розв'язання соціально-економічних проблем студентства, захист їхніх прав та інтересів [5].

Цей перелік можна умовно поділити на 2 групи положень, перша з яких найпотужніша – економічні переваги: користь, «зиск» від членства, дешевого літнього відпочинку, економія власних коштів за допомогою «Профспілкової ID-картки студента ЧНУ» тощо. Друга група презентує можливості пошуку роботи через «центр кар'єри» та «цікаве і незабутнє студентське життя» [1; 2; 7].

Типовими рисами сучасного студента вважаються самостійність і прагматичність у діях, бажання вчитися, здобувати вищу освіту задля певного соціального статусу, саморозвитку та самореалізації. Але його особливістю визнано зниження культурних запитів, нехтування ціннісними орієнтаціями, кризу життєвих ідеалів, втрату духовних орієнтирів. Ще однією знаковою рисою названо досить низький рівень соціальної активності й навіть втрату свідомої громадянської позиції [5; 6].

Отже, незважаючи на різноманітну і систематичну виховну діяльність, традиційно організовану Радою з гуманітарної освіти і виховання, відділом із виховної роботи та гуманітарної освіти, деканами факультетів і директорами інститутів, кураторами і викладачами, спостерігається недостатній рівень участі на добровільних засадах студентів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Причинами такого становища називаємо несформовану культуру громадської активності, прагнення студентів вирішувати лише особисті соціально-економічні проблеми, адресну зацікавленість у заходах лише спортивно-розважального характеру та необізнаність в історичних традиціях громадського руху студентів власного університету.

Упродовж досліджуваного періоду на Буковині накопичено значний досвід організації студентських товариств, вивірено часом низку організаційно-педагогічних засад виховної діяльності, спектр яких постійно розширювався. Чинниками змін ставали різні державно-політичні режими, регіональні особливості, вимоги суспільства до громадського руху взагалі тощо. Його зміст та ідеї заслуговують на узагальнення і творче використання в сучасній практиці виховання студентської молоді в умовах вищого навчального закладу.

Інтегрування ефективних історичних ідей організації виховного процесу в студентських спілках краю до функціонування органів студентського

самоврядування ЗВО під час круглих столів, прес-конференцій, програм студентського радіо і статей для студентської газети, оформлення стендів тощо розглядається нами як можливість стимулювання процесу формування саме добровільних засад активної участі у громадському студентському русі, власної соціальної позиції щодо подій, що відбуваються в світі, країні, регіоні, рідному університеті. З метою ознайомлення студентів з історією Чернівецького університету, з особливостями діяльності студентських формацій, у газеті «Newформат» представлена низка тематичних статей, підготовлених і розміщених на інформаційних стендах ілюстрований матеріал – «Корпорація студентів «Запороже» – школа виховання молодого покоління українських патріотів» [3; 4].

Практичні рекомендації щодо розвитку громадського студентського руху в системі освіти України, зокрема організації виховної діяльності в його мережі, охопили такі взаємопов'язані платформи: розвиток і вдосконалення змісту, методів, форм, засобів організації виховної діяльності студентських організацій у навчальних закладах України різного типу; підвищення ефективності керівництва й управління нею. Вищезазначене дає підстави вважати за доцільне: запровадження свідомої персональної відмови молоді від організації заходів розважального характеру в період ведення на території країни бойових дій, днів жалоби тощо. Прикладом такої громадської позиції було солідарне вето українського академічного товариства «Союз» на будь-які свята та розваги протягом сербсько-турецької війни (1876 р.); збереження та розвитку традиції активної участі в діяльності студентського громадського руху представників професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, але не з контролюючою функцією, а на засадах повноцінної співпраці; заохочення студентів-представників різних національностей до популяризації власних культурних традицій, об'єднання з цією метою у спілки та товариства, до співпраці етнічних громадських об'єднань краю; використання традиції наступності та нерозривності зв'язків дійсних і колишніх студентів-членів громадських організацій, що підтримувалася у товариствах університету досліджуваного періоду, зокрема етнічних корпорацій, збереження зв'язків між дійсними та почесними членами, заохочення їх до участі в заходах університетського, регіонального та державного масштабу.

Висновки. Дослідивши проблему, ми зробили висновок, що у виховній діяльності студентських товариств Чернівецького університету досліджуваного періоду визначено низку напрямів, притаманних саме етнічним спілкам, зокрема національно-пропагандистський, освітньо-виховний, культурно-мистецький, підготовку «товариських» кадрів.

Саме тому реалізація конкретних методів виховання здійснювалася шляхом організації лекцій, читань і курсів із національної історії та літератури; танцювальних, літературних і музичних вечорів; розважальних концертів, розваг і свят; екскурсій і прогулянок, спортивних змагань, турнірів та велопробігів, парадів; з'їздів тощо.

Отже, незважаючи на різноманітну і систематичну виховну діяльність, спостерігається недостатній рівень участі на добровільних засадах у заходах сучасної студентської молоді, визначено причини – несформовану культуру громадської активності, прагнення вирішувати власні соціально-економічні проблеми, адресну зацікавленість у спортивно-розважальних заходах.

Зазначене вище дає підстави стверджувати, що результати дослідження мають реальне практичне значення та перспективи використання в підготовці наукових досліджень, навчальної літератури з історії педагогіки, історії фізичної культури і спорту, з теорії і практики навчання й виховання, із соціальної педагогіки, політології, а також у викладанні відповідних навчальних дисциплін у педагогічних і фізкультурних ЗВО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Звіт про діяльність університету у гуманітарній сфері у 2015–2016 pp. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B7Bpv7uaLcJwZWR6NEVXa1lKNXM/view>.
2. Звіт про діяльність університету у гуманітарній сфері у 2016–2017 pp. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B1ffApaX3KANQ2oyRHZUdHJnRjQ/view>.
3. Кожокар М.В. Аспекти трансформації напрямів діяльності молодіжних товариств у нові студентські організації (Буковина, міжвоєнний період). Молодий вчений. Херсон, 2017. С. 163–166.
4. Кожокар М.В. Специфіка формування особистості в етнічних студентських товариствах Буковини Австро-Угорського та Румунського періодів. Педагогічні науки: теорія. Історія, інноваційні технології. Суми, 2017. № 5 (69). С. 105–121.
5. Кулик В. Сучасний організований молодіжний рух в Україні як об'єкт наукового дослідження. Humanitarians on XXI. URL: <http://varianty.org.ua/Humanitarians onXXI/Kulyk.htm>.
6. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 pp. Урядовий портал. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/250360515>.
7. Hnes Nataliya. Trends and perspectives in physical culture and sports: The VI-th Edition international scientific conference. Suceava: University “Ștefancel Mare”. P. 270–276.

ЗАСАДНИЧІ СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ПОЛІЕТНІЧНИХ ТОВАРИСТВАХ ЧЕРНІВЕЦЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (1875 Р. – КІНЦЯ XIX СТ.)

THE BASIC STRUCTURAL COMPONENTS OF THE STUDENTS' EDUCATION IN POLYETHNIC ORGANIZATIONS OF CHERNIVTSI UNIVERSITY (1875 – LATE XIX CENTURY)

У статті розглянуто основні структурні компоненти виховання в поліетнічних студентських товариствах Чернівецького університету. Дослідники аналізують виховання молоді в інтернаціональних об'єднаннях «Austria» й «Академічна читальня». Завданням діяльності товариств такого формату стало формування відданого короні, вихованого і дисциплінованого, елітного молодого представника австрійської нації. Автором зроблено висновок, що товариства виконували роль освітньо-розважального закладу із сучасною бібліотекою і загальною метою спілкування у затишній атмосфері. Але виховання як провідний напрям діяльності декларувалося лише в двох групах – академічних товариствах і студентських корпораціях. Водночас наголошено на тому, що товариства були організовані як поліетнічні або етнічні спілки.

Ключові слова: статут, мета, виховання, студенти, товариство, університет.

нации. Автором сделан вывод, что общества выполняли роль образовательно-развлекательного заведения с современной библиотекой и общей целью общения в уютной атмосфере. Но воспитание как ведущее направление деятельности декларировалось лишь в двух группах – академических обществах и студенческих корпорациях. В то же время отмечено, что общества были организованы как полиэтнические или этнические союзы.

Ключевые слова: устав, цели, воспитания, студенты, общество, университет.

The article deals with the main structural components of education in polyethnic student associations of Chernivtsi University. The researchers analyze the upbringing of youth in the international associations "Austrias" and "Academic Reading Room". The task of the societies of such a format was the formation of a devoted crown, educated and disciplined, elite young representative of the Austrian nation. The author concludes that the societies played the role of educational and entertainment institution with the modern library and the general purpose – communication in a cozy atmosphere. But education as a leading activity was mostly declared only in two groups – academic societies and student corporations. At the same time, it was stressed that societies were organized as polyethnic or ethnic unions.

Key words: statute, purpose, education, students, society, university.

УДК 378.4.015.31(477.85-25) «1875/1900»

Кожокар М.В.,

канд. пед. наук,
викладач кафедри фізичного виховання
Чернівецького національного
університету
імені Юрія Федьковича
Первухіна С.М.,
викладач кафедри фізичного виховання
Чернівецького національного
університету
імені Юрія Федьковича

В статье рассмотрены основные структурные компоненты воспитания в полиэтнических студенческих обществах Черновицкого университета. Исследователи анализируют воспитание молодежи в международных объединениях «Austria» и «Академическая читальня». Задачей деятельности обществ такого формата стало формирование преданного короне, воспитанного и дисциплинированного, элитного молодого представителя австрийской

Постановка проблема у загальному вигляді.

Розв'язання завдань національного виховання, набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої моральної та міжнаціональної культури особистості, формування рис громадянина української держави, розвиненого духовно, фізично досконалого, із високим рівнем моральної, естетичної, правової, трудової, екологічної культури вимагає докорінної перебудови виховної роботи у вищих закладах освіти.

Обізнаність із педагогічними ідеями, методами та формами організації виховної діяльності громадських організацій минулого і творче їх використання належить до найдієвіших чинників, що зумовлюють прогрес педагогічної теорії та практики. Використання творчих пошуків і знахідок попередників дозволяє поєднати сучасне з минулим, окреслити основні тенденції майбутнього розвитку, забезпечити єдність і наступність історико-педагогічного процесу, а також спрогнозувати функціонування у перспективі й уникнути помилок

минулого. Особливий інтерес становить період кінця XIX – першої третини XX ст., який характеризується інтенсивними соціально-економічними та культурними перетвореннями, великою кількістю реформаторських процесів у освітній галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Для досліджень громадського руху Буковини другої половини XIX – першої половини XX ст. характерною стала відмова від ідеологічної штучності щодо змісту діяльності різних громадських спільнот західноукраїнських земель, перегляду результатів їх діяльності тощо. Питання педагогічної діяльності молодіжних організацій університетів, зокрема на західноукраїнських землях XIX – XX ст. стали предметом зацікавлення сучасних науковців (О. Винничук, Т. Завгородня, В. Леник, В. Мокляк, Т. Палагнюк, Б. Савчук, І. Стражнікова, С. Черкасова, О. Юзик), щоправда, здебільшого ці дослідження територіально обмежувалися Галичиною.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналізу виховних аспектів громадського життя поліетнічних товариств краю

приділяється недостатньо уваги. Загальними особливостями виховної діяльності цих товариств були консерватизм і елітарність, відмова від пропаганди власної роботи, участь «на рівних» у спілках студентів і викладачів, відсутність офіційно задекларованих напрямів діяльності («Akademische Lesehalle», «Austria»). Тому актуальним залишалося завдання реалізації ідей і прагнень студентів і викладачів здійснювати виховну роботу зі студентами у формі лекцій і бесід, тематичних зустрічей і масових розважальних заходів.

Мета статті – проаналізувати виховну діяльність поліетнічних студентських організацій Чернівецького університету австро-угорського періоду.

Виклад основного матеріалу. Класифікація студентських товариств Чернівецького університету досліджуваного періоду, аналіз їх національної належності дають можливість зробити висновок про те, що поліетнічні спілки студентів належали до академічних організацій, а корпорації, навпаки, мали етнічний характер. Із 12 академічних студентських товариств Чернівецького університету досліджуваного періоду 5 були інтернаціональними [4, с. 131].

Зразком для створення всіх студентських товариств у Чернівецькому університеті стало об'єднання буковинських студентів Відня – «Bukowiner Studentenverein», яких об'єднав чернівецький німець Міхаель Кінпер [13; 15].

Крім того, з перших днів діяльності університету з'явилася та зберігалася тенденція появи академічних об'єднань, в організації та діяльності яких активно брали участь представники професорсько-викладацького складу. Такою стала перша організація, членами яких були студенти усіх національностей. Інтернаціональне консервативне об'єднання «Austria» було започатковано 17 жовтня 1875 р. Незважаючи на представництво викладачів і студентів у рядах спілки, консерватизм «Austria» проявлявся у чіткому розмежуванні членів. Товариство не розглядало за потрібне збільшувати кількість членів або пропагувати свою діяльність, мотивуючи це власною елітарністю. Засадничим завданням діяльності товариства стало формування «австрійського студента» – відданого короні, вихованого і дисциплінованого, елітного молодого представника нації. Під такими представниками розумілося все населення Австро-Угорської імперії, без національного обличчя, без власних звичаїв і традицій [3; 6; 14].

Учасниками «Austria» на першому етапі діяльності стала значна кількість студентів і викладачів, проте згодом їх число зменшилося внаслідок появи національних, більш демократичних організацій студентської молоді. Точного терміну існування нами не визначено, проте «Академічна читальня» і «Союз» систематично запрошували «австрійців» на свої заходи, залучали їх активістів

до організаційних груп і комітетів, співпрацювали у святкуванні державних свят. Щодо національних формувань Чернівецького університету «Austria» була холодно нейтральною, розглядаючи їх як «недолугих конкурентів».

Напрями діяльності «Austria» офіційно не були сформовані, проте аналіз змісту виховної роботи дозволяє виокремити провідним курсом культурно-просвітницьке спрямування. Виховання здійснювалося шляхом загальних лекцій і бесід з обов'язковим обговоренням теми доповіді, спільного святкування державних і релігійних свят із офіційною та розважальною частиною. В офіційну частину входили ті ж самі лекції: наприклад, з нагоди дня народження цісаря Франца-Йосифа в першій половині заходу була проведена урочиста промова во його славу і танцювальний вечір, запрошення на який роздавалися персонально. Серед учасниць були вихованки найзаможніших родин Буковини, викладачі мали змогу відвідати захід із дружинами. У такому контексті був проведений Новий рік, річниця діяльності «Austria», пасхальні свята тощо [7–9].

Отже, консерватизм та елітарність стали характеристиками інтернаціонального об'єднання «Austria». Виховна діяльність товариства здійснювалася за рахунок співпраці, спільної громадської роботи, дотичних ідей і прагнень студентів і викладачів, а його основними формами стали лекції та бесіди, тематичні зустрічі і масові розважальні заходи.

За ініціативи керівництва університету та всебічного сприяння ректора, професора К. Томащука, майже одразу після заснування університету 26 жовтня 1875 р. було організовано товариство «Академічна читальня» («Akademische Lesehalle») [2, арк. 60; 4].

Статут товариства визначав основною метою його діяльності виховання духовно збагачених, освічених, вірних громадян Австро-Угорської імперії, які визнають провідну роль німецької мови та культури, і проголошував рівні права всіх націй і конфесій. Будь-які національні аспекти розвитку товариства виключалися. Членами товариства стали студенти, викладачі та службовці університету, тим самим статут підкреслював демократичність і відкритість цього міжнаціонального об'єднання, яке мало сприяти мирному співіснуванню та гармонійним взаєминам у краї [18, с. 1–16].

Таким чином, статутні положення «Академічної читальні» віддзеркалювали стан «соціально-культурної умовної рівноваги» Буковини досліджуваного періоду – вільний розвиток всіх національностей краю та державні привілеї німецькій культурі.

Реалізація мети здійснювалася через напрямки діяльності, які статутно не були виокремлені, але впроваджувалися на практиці та були визначені як культурно-просвітницький і благодійний.

Звичайно, нейтральна «Читальня» одразу повернула до своїх лав активне студентство, тут були створені максимальні умови для результативного проведення часу, спілкування з викладачами, лекцій, обговорення статей, технологій, подій тощо для всіх без винятку студентів. Саме така демократична та позитивна позиція товариства сприяла вступу до його лав представників різних етносів. За різними даними, на час створення у «Читальні» згуртовувалися близько 70 студентів і викладачів університету (архівні джерела подають суперечливі дані без вказівки кількості студентів і викладачів) [10, с. 27].

Підтримка та сприяння керівництва університету відчувалася у матеріально-технічному забезпеченні читальні. Наприклад, через два роки товариство мало у своєму підпорядкуванні кімнату для доповідей, бібліотеку з фондами регіональних та іноземних газет і журналів, книг і рукописів, загалом 724 томи.

Студенти-члени товариства активно займалися благодійною діяльністю, зокрема визначаючи пріоритетною підтримку соціально та матеріально незахищених студентів. Така діяльність здійснювалася не лише як збір коштів і пожертв, а і як потужна допомога зі створення робочих місць. Задля надання можливості покращити матеріальний стан таких студентів силами членів товариства на літній період було винайдено 6 робочих місць: 2 – в редакції газети, 3 – на будівництві, 1 – у видавництві [12]. Крім того, студенти Шандро та Кауфф (?) (можливе неправильне читання внаслідок «сліпої» копії звіту в архіві – М. К., С. П.) були запрошені як лектори з оплатою на заходи «Німецького шкільного товариства» [1].

Але благодійність «Академічної читальні» не тільки не виокремлювалася, а й навіть не висвітлювалася радістю товариства. Інформацію про ці заходи ми отримали зі звітів інших студентських товариств університету досліджуваного періоду, що збереглися в державному архіві Чернівецької області й у фондах бібліотеки університету імені Юрія Федьковича [1; 2, арк. 14, 17, 34].

Дослідник історії німецького товариського руху Буковини досліджуваного періоду, описуючи атмосферу в Чернівецькому університеті, визначав загострення національних, конфесійних і соціальних протиріч, які не могли не віддзеркалюватися на найактивнішому прошарку – студентській молоді. Саме перші роки після заснування університету стали періодом національного протистояння. «Академічна читальня» була лояльною організацією до всіх націй, проте у 1879 р. загострилася конфронтація між національними та ліберальними таборами. Протиріччя всередині товариства мали не завжди позитивний характер, і керівництво університету неофіційно наказало «не допускати і стримувати войовничі настрої».

Газета «Чернівецькі хроніки» повідомляла про різке зменшення кількості членів «Читальні» – до 33 – на національному підґрунті [12].

На початку 1880-х рр. німецькі студенти, підбурені активістами академічної корпорації «Армінія» («Burschenschaft «Arminia»), виборили більшість в «Академічній читальні» і змінили її засади, виступаючи під націоналістичним гаслом «Німецькому університетові й «Академічній читальні» – німецький характер!» Саме тоді, у 1881 р. і протягом наступних років основною виховною формою діяльності товариства стали бесіди та дискусії, метою яких стало нівелювання національних непорозумінь і виховання «духу громадянина Австро-Угорської монархії». З дотичною метою в «Академічній читальні» протягом 1882 р. було проведено низку заходів із нагод визначних дат: 18 серпня – дня народження цісаря Франца-Йосифа, 7 травня – дня приєднання Буковини до Австрійської (Австро-Угорської) імперії тощо. Тимчасова німецька більшість у складі товариства та її позиція примусила інших активістів вступати до нього та відновити національний баланс [16, с. 14].

Отже, погоджуємося з негативною оцінкою С. Осачука спроби ректора К. Томащука створити громадський заклад виховання відданих цісареві, національно невизначених «австрійців» [5, с. 144].

Проаналізовані дані дозволяють зробити висновок, що товариства здебільшого виконували роль освітньо-розважального клубу із сучасною бібліотекою і певною загальною метою – спілкування з цікавими особистостями й обговорення подій у затишній атмосфері.

Висновки. Після створення Чернівецького університету у 1875 р. одразу ж розпочинається бурхливе товариське життя. Із 12 академічних студентських товариств Чернівецького університету досліджуваного періоду 5 були поліетнічними. Яскравими представниками таких організацій визначаємо інтернаціональне консервативне об'єднання «Austria» й «Akademische Lesehalle».

Членами товариства стали студенти, викладачі та службовці університету, тим самим статут підкреслював демократичність і відкритість цього міжнаціонального об'єднання, яке мало сприяти процесу мирного співіснування та гармонійних взаємин у краї.

Статутно ці товариства не виокремлювали напрями власної діяльності, проте аналіз дозволяє нам визначити один з основних структурних компонентів виховання студентів як громадянське виховання, культурно-просвітницький і благодійний напрям. Основним завданням діяльності таких спілок стало формування молодого «австрійського» громадянина, без національної самоідентифікації та з визнанням провідної ролі німецької мови та культури.

Формами роботи цих студентських товариств стали лекції, бесіди та дискусії, тематичні зустрічі, масові розважальні заходи, читання, масові святкові заходи тощо. Цікавою традицією, започаткованою саме цими товариствами і підтриманою надалі більшістю студентських організацій краю досліджуваного періоду, стали зустрічі з видатними особистостями: громадськими діячами, науковцями, практикуючими лікарями, музикантами і поетами.

До специфічних характеристик діяльності поліетнічних товариств відносно спільну участь у діяльності товариства студентів і викладачів, офіційну несформованість у статутах напрямів діяльності та систематичну допомогу зі створення робочих місць для власних членів.

У перспективі результати дослідження можуть бути використані для підготовки лекцій і семінарських занять, а також як тематика для засідання студентського наукового гуртка, як один із напрямків студентської конференції або «круглого столу» з представниками студентського самоврядування, лідерами молодіжних громадських спілок тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний архів Чернівецької області (ДАЧО). Ф. 3. Академічна корпорація «Austria» м. Чернівці. оп. 1. ед. хр. 11509. 1912. б/с.
2. Державний архів Чернівецької області (ДАЧО). Ф. 3. Академічна корпорація «Austria» м. Чернівці. оп. 2. ед. хр. 9828. 216 арк.
3. Завгородня Т. Освітньо-виховна діяльність українських товариств Галичини (1919–1939 рр.). Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX – XXI ст.). Т. 2. Діяльність громадських й культурно-освітніх товариств як чинник розвитку українського та польського шкільництва / за ред. Д. Герцюк і А. Гаратик. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. С. 13–26.
4. Кожокар М.В. Основні чинники розвитку виховної діяльності студентських організацій Чернівецького університету. Стратегічне управління розвитком фізичної культури і спорту в контексті 25-річчя незалежності України: зб. матеріалів IV регіональної наук.-практ. інтер.-конф. з міжнародною участю (м. Харків, 11–13 трав. 2016 р.). Харків: ХДАФК, 2016. С. 129–134.
5. Осачук С. Німці Буковини. Історія товариського руху (друга половина XIX – початок XX ст.). Чернівці: Золоті литаври, 2002. 288 с.
6. Стражнікова І. Вивчення історико-педагогічних аспектів фізичного виховання учнівської молоді в Західному регіоні України вітчизняними дослідниками в кінці XX – на початку XXI століття. Наукові записки Тернопільського національного пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2015. № 1. С. 8–13.
7. Тумак Ю.І. Діяльність фізкультурно-спортивних товариств Буковини культурно-освітнього спрямування (друга половина XIX століття). Вісник Прикарпат. нац. ун-ту. Педагогіка. 2011. Вип. XL. Ч. 2. С. 58–60.
8. Центральний архів зарубіжної україніки. Ф. 46. Документи видавничої комісії «Зелена Буковина». Оп. 1. спр. 24. О. Соколишин «Роль українського студентства в культурно-суспільним житті Буковини». 1953–1954. 19 арк.
9. Цибанюк О.О. Управління системою фізичного виховання школярів на Буковині (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Івано-Франківськ, 2008. 20 с.
10. Чернівецький університет. 1875–1995: Столітня історія. Чернівці: Пути, 1995. 208 с.
11. Akademische Lesehalle. Czernowitzer Chronik. 1882. 18 september.
12. Akademische Lesehalle. Czernowitzer Chronik. 1881. 18 december.
13. Allgemeines Verwaltungs Archiv. Politische Vereine. Faszikel 15. Zl. 5190-74.
14. Arminia. Osterreichisher Grenzbote. 1880. 9 august.
15. Dr. Michael Kipper. Bukowiner Bote. 1900. № 37.
16. Grünhaus S. Jubiläums-Festschrift der "Akademischen Lesehalle" anderk.k. Franz-Josephs-Universität in Czernowitz. Czernowitz, 1900. 45 s.
17. Kaindl R.F. Die Deutschen in Galizien und der Bukowina. Frankfurt / M., 1916. 172 s.
18. Statuten Akademische Lesehalle anderk. k. Franz Josefs-Universität zu Czernowitz. Czernowitz, 1889. 16 s.
19. Wagner R. Alma Mater Francisco Josephina die deutschsprachige Nationalitäten Universität in Czernowitz. Festschrift zum 100. Jahrestag ihrer Eröffnung 1875. München, 1979. 427 s.

КАТЕГОРІЯ «СОЦІАЛЬНА ЗРІЛІСТЬ»: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

CATEGORY "SOCIAL MATURITY": HISTORIOGRAPHIC ANALYSIS OF THE PROBLEM

У статті здійснено історіографічний аналіз досліджень категорії «соціальна зрілість». Високремлені ключові аспекти вивчення проблеми у сучасній теорії наукового знання. Як самостійний педагогічний феномен соціальна зрілість особистості починає вивчатися в розрізних дослідженнях останніх років. У багатьох із них визначаються лише загальні риси підходів до вивчення цього явища. Водночас з'явилися монографічні та дисертаційні дослідження, у яких термін «соціальна зрілість» використовується як самостійний предмет дослідження. Виходять вчені з того, що зрілість є важливим компонентом становлення особистості в суспільстві, віддзеркалює рівень розуміння особистістю свого місця в суспільстві, рівень відповідальності у ставленні до своїх обов'язків і вчинків. Подальшого розвитку набули аналіз і систематизація досліджень із цієї проблеми.

Ключові слова: соціальна зрілість, соціально-професійна зрілість, історіографія, педагогічні дослідження.

В статье осуществлен историографический анализ исследований категории «социальная зрелость». Выделены ключевые аспекты изучения проблем в современной теории научного знания. Как самостоятельный педагогический феномен социальная зрелость личности начинает изучаться в разрозненных исследованиях последних лет. Во многих из них определяются только общие черты подходов к изучению этого явления. Вместе с тем появились монографические и диссертационные исследования,

в которых термин «социальная зрелость» используется как самостоятельный предмет исследования. Выходят ученые из того, что зрелость является важным компонентом становления личности в обществе, отражает уровень понимания личностью своего места в обществе, уровень ответственности в отношении к своим обязанностям и поступкам. Дальнейшее развитие получили анализ и систематизация исследований по данной проблеме.

Ключевые слова: социальная зрелость, социально-профессиональная зрелость, историография, педагогические исследования.

The article deals with the historiographic analysis of research of the category "social maturity". The key aspects of studying problems in the modern theory of scientific knowledge have been emphasized. As an independent pedagogical phenomenon, the social maturity of a person is being studied in disparate researches of recent years. Many of them determine only the general features of approaches to studying this phenomenon. At the same time, monographs and dissertations have recently appeared, where the term "social maturity" is used as an independent subject of research. Scientists come from the fact that maturity is an important component of the formation of an individual in the society, it reflects the level of understanding of his personality in society, the level of responsibility in relation to his duties and actions. Further development on this problem has been analyzed and systematized.

Key words: social maturity, social-professional maturity, historiography, pedagogical researches.

УДК 371.124

Кошляк М.А.,
здобувач кафедри
педагогіки та освітнього менеджменту
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема формування соціально зрілої особистості має глибоке історичне коріння. Сьогодні до неї знову звертаються у зв'язку із впливом соціальних процесів на життєдіяльність людини, в т. ч. і дитини. Особистість навіть у ранньому дитячому віці піддається не тільки цілеспрямованому виховному впливу, а й впливам стрімко мінливого світу. Стає зрозумілим, що педагогічній науці необхідно не просто враховувати соціальні аспекти освіти особистості, але й зробити їх предметом спеціального наукового дослідження, втілюючи на практиці ідеї єдності особистісного та соціального становлення індивіда.

Витоки теоретичного обґрунтування соціального сенсу особистості сягають найдавнішої філософії, теології, історії, медицини та продовжують збагачуватися сучасними знаннями. У наукових дослідженнях соціальна зрілість визнається одним із сутнісних утворень особистості і пояснюється такими усталеними загальнонауковими категоріями, як буття, свідомість, діяльність,

середовище, культура. Глобальність проблеми і накопичення різноманітних методологічних ідей її тлумачення призводить до того, що вона починає активно поширюватися на всі діапазони спеціальних знань, знаходячи в них свій особливий прояв, специфічні способи збору й аналізу інформації. Дедалі очевиднішим стає суперечність і неоднозначність суті самого поняття «соціальна зрілість». Водночас у сучасній теорії наукового знання накопичені певні джерела осмислення сутності феномену «соціальна зрілість» і його значення.

Не залишається осторонь від загальної тенденції інноваційного усвідомлення проблеми розвитку соціальної особистості й педагогіка. Як галузь суспільного знання, вона з перших днів свого існування так чи інакше звертає увагу на соціальну сторону провідних об'єктів свого наукового дослідження – навчання і виховання. Власне перші філософсько-педагогічні дослідження присвячуються вирішенню глобальної суперечності: що є провідним – середовище чи виховання. Як теорії протиставлення «середовища» і «вихо-

вання», так і теорії їх взаємопроникнення відкривають ключові для педагогічної науки закони і закономірності: рушійні сили розвитку людини, вікові етапи освоєння навколишнього світу, індивідуальні особливості соціального пізнання, форми і методи розвитку суспільних відносин. У цьому ж контексті здійснюється розробка педагогічних теорій народності (К. Ушинський), педагогіки середовища (С. Шацький), соціокультурної ситуації розвитку (Л. Виготський), колективного виховання (А. Макаренко), громадського дитячого руху (Н. Крупська), соціального виховання (П. Блонський), теорії виховних систем і теорії виховного простору (Л. Новікова).

Саме як самостійний педагогічний феномен соціальна зрілість особистості постає в дослідженнях останніх років. Звичайно, поки що це розрізнені роботи, у яких визначаються лише загальні риси підходів до вивчення цього явища. Однак з'явилися монографічні дослідження, у яких термін «соціальна зрілість» не тільки виступає самостійним предметом аналізу, а й виноситься в назву монографій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема соціальної зрілості перебуває в полі зору Я. Галети [1], Т. Комар[5], М. Лебедика [7], В. Радула [15], М. Школьної [17] та ін. Різні аспекти формування соціальної зрілості розглядалися у дисертаційних дослідженнях О. Ганжі [3], О. Коптевої [6], О. Михайлова [10], С. Поліщук [12], Т. Хмуринської [16], Г. Яворської [18] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У теорії сучасного наукового знання виокремилися різні підходи до розуміння феномену «соціальна зрілість». Проте на нинішньому етапі розвитку педагогічної науки питання соціальної зрілості не набуло висвітлення в наукових дослідженнях.

Мета статті – здійснити історіографічний аналіз досліджень категорії «соціальна зрілість», виокремити ключові аспекти вивчення проблем у сучасній теорії наукового знання.

Виклад основного матеріалу. У Великій сучасній енциклопедії педагогіки «соціальна зрілість» визначається як рівень сформованості установок, знань, умінь і етичних якостей, що є достатнім для добровільного, умілого і відповідального виконання всієї сукупності соціальних ролей, властивих дорослому [11].

На думку М. Лебедика, поняття «соціальна зрілість особистості» співвідноситься з категоріями «соціалізація індивіда», «соціальність особистості» і «соціальний тип особи», який відображає конкретно-історичні і культурні умови розвитку суспільства і слугує еталоном тих соціальних якостей, які необхідно опановувати учням. Вчений вказує на те, що у процесі соціалізації формується і розвивається соціальність учня відповідно до «вимог»

і «цілей» суспільства, де соціальність припускає наявність колективності та загальних дій учнів, їх соціальних груп і колективів, які роблять їх здатними виступати суб'єктом суспільного виробництва, суб'єктом історії [7, с. 66]. Як зазначає М. Лебедик, «цілісність рівня соціальної зрілості учня й випускника досягається в процесі взаємодії трьох її елементів – соціального самовизначення, соціальної активності та соціальної відповідальності» [8, с. 118].

Заслужовує на увагу солідний науковий доробок із проблеми дослідження В. Радула [13; 14; 15 та ін.]. На думку вченого, «соціальна зрілість – це певний ступінь розвитку особистості, який сприяє творчому освоєнню різних видів культури, а також створює можливість найефективніше приносити користь оточуючим своєю участю у різних видах діяльності» [14, с. 23]. В. Радул, досліджуючи проблему соціальної зрілості молодого вчителя, до її змісту включає активну життєву позицію, досягнення єдності виховання та самовиховання, прагнення самої особистості до якомога швидшого досягнення соціальної зрілості. Моделлю соціальної зрілості, на його думку, є взаємозв'язок самореалізації та соціальної відповідальності [13].

Дослідник вважає, що цілісний розвиток людини й поетапне формування її зрілості можливі за певних психолого-педагогічних умов: зміст освіти будується як людинознавство, відображає в освітніх галузях ставлення людини до світу, інших людей; виховний процес підпорядкований створенню життєвої стратегії стійкого розвитку особистості в нестабільних умовах функціонування суспільства, розв'язанню життєвих проблем вихованця під час його взаємодії з вихователем; технології навчання піднімаються на якісно новий, акмеологічний рівень, забезпечуючи успіх і високі досягнення в навчанні кожного учня; у школі створюється освітнє середовище, що сприяє успіху, творчості, досягненню високих результатів, коли престижно добре навчатися й працювати, дотримуватися морально-правових норм взаємодії педагогів і вихованців; взаємодія з батьками спрямована на поетапне формування їх як суб'єктів педагогічного процесу, що передбачає інформаційне забезпечення, залучення до шкільних заходів, участь у батьківських зборах, творчу співпрацю в позакласній і навчальній роботі.

За В. Радулом, соціальна зрілість як рівень розвитку особистості визначається всією сукупністю її діяльності. Залежно від сфери прояву соціальна зрілість є певною здатністю особистості до взаємодії з соціальним середовищем, що дає їй змогу посідати відповідне місце в структурі первинних утворень [13, с. 16].

Т. Комар, аналізуючи соціальну зрілість у контексті становлення професійної спрямованості особистості, доходить висновку, що соціальна зрі-

лість є однією з основних соціально зумовлених підструктур особистості, тому ми можемо стверджувати, що вона здійснює значний вплив на формування професійної спрямованості та професійної зрілості особистості, яка за своєю суттю також є результатом соціалізації особистості, навчання, виховання, особистісного та професійного становлення [5, с. 205].

О. Михайлов, досліджуючи проблему соціально-професійної зрілості майбутнього соціального педагога, робить висновок, що соціально-професійна зрілість не зумовлюється одними лише знаннями, уміннями та навичками щодо вільної орієнтації у професійній діяльності. Вона також передбачає професійну творчість, прагнення внести в професійну діяльність щось нове, оригінальне, власне [10, с. 27–28].

Г. Яворська, аналізуючи феномен «соціально-професійна зрілість», зазначає, що професійна зрілість як властивість особистості виступає основою психологічною передумовою професійної майстерності. Вона так само означає оволодіння професійною культурою (загальнозначущими уміннями, на основі яких виконуються вимоги професії). Як якість особистості, професійна зрілість дозволяє структурувати, регулювати і управляти внутрішньою і зовнішньою власною життєдіяльністю, зберігати психологічну рівновагу; передбачає стійку мотиваційно-ціннісну професійну спрямованість і соціальну готовність до виконання багатoproфільної соціально-педагогічної діяльності [19, с. 142].

У низці робіт О. Ганжі [2; 3] це поняття представлено як «якість розвитку особистості, вершину акме соціально-професійного розвитку, яка сприяє найбільш ефективному досягненню очікуваних позитивних результатів» [2, с. 18]. Залежно від сфери виявлення, підкреслює дослідниця, соціально-професійна зрілість є певною здатністю особистості до взаємодії із середовищем, що дозволяє їй посідати відповідне місце у структурі первинних утворень [2, с. 18].

Розглядаючи сутнісні характеристики соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів, Т. Хмурина робить висновок, що соціально-професійна зрілість майбутнього соціального педагога є системним новоутворенням, яке складається під впливом інтегративної активності соціального педагога як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності; цілеспрямованого процесу професійної соціально-педагогічної підготовки і соціально-педагогічних вимог професійної діяльності [15, с. 179].

У дослідженні О. Коптевої на підставі теоретичного аналізу, узагальнень і систематизації запропоновано сучасний підхід до формування якісних характеристик особистості, основою якого є особистісний компонент, пов'язаний з ідеями

соціально-професійної зрілості особистості. Соціальну зрілість дослідниця розглядає як таку, що віддзеркалює рівень розуміння особистістю свого місця в суспільстві, межу відповідальності у виконанні своїх обов'язків і здійсненні вчинків, погляди й переконання та їх застосування в житті відповідно до засвоєних соціальних норм. На думку вченої, соціальна зрілість є «інтегральною характеристикою особистості, тому виражає певний якісний стан її розвитку, такий ступінь оволодіння людиною досвідом, що дозволяє їй виступати повноправним суб'єктом суспільно-практичної діяльності» [6, с. 4].

Я. Галета, розглядаючи соціальну зрілість особистості в умовах оновлення інформаційної культури суспільства, стверджує, що у педагогічних дослідженнях соціальну зрілість особистості вивчають у контексті теорії соціалізації, оскільки одним із пріоритетних завдань сучасної системи освіти є забезпечення ефективності протікання процесу соціалізації, а соціальна зрілість вважається результатом цього процесу [1, с. 201]. Поняття «соціальна зрілість особистості» є процесом і результатом впливу на особистість сукупності суспільних відносин, що призводять до становлення основних властивостей особистості, які принципово адекватно відбивають сутність сучасного суспільства. Наявність такого механізму дозволяє функціонувати системі зворотних зв'язків особистості і суспільства, що детермінуються рівнем розвитку суспільних відносин [1, с. 214].

Висновки. Отже, на основі аналізу наукових публікацій можна стверджувати, що у педагогічних дослідженнях соціальну зрілість особистості розглядають у контексті теорії соціалізації, оскільки одним із пріоритетних завдань сучасної системи освіти є забезпечення ефективності протікання процесу соціалізації, а соціальна зрілість вважається результатом цього процесу. Тому вважаємо, що результати роботи згаданих науковців разом з іншими джерелами є достатньою основою для проведення ґрунтовного історико-педагогічного дослідження з розвитку категорії «соціальна зрілість» у педагогічних працях. Подальшого розвитку набули аналіз і систематизація досліджень із цієї проблеми.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галета Я.В. Соціальна зрілість особистості в умовах оновлення інформаційної культури суспільства: монографія. Харків: Мачулін, 2018. 392 с.
2. Ганжа О.В. Формування соціально-професійної зрілості майбутнього вчителя історії у навчально-виховному середовищі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2011. 21 с.
3. Ганжа О.В. Соціально-професійна зрілість майбутнього вчителя історії. Кіровоград: Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2011. 78 с.

4. Гупан Н. Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень. Рідна школа. 2013. № 4/5. С. 53–56.
5. Комар Т.В. Соціальна зрілість особистості як чинник становлення професійної зрілості психолога. Проблеми сучасної психології. 2016. Вип. 34. С. 200–210.
6. Коптева О.М. Формування соціально-професійної зрілості учнів закладів професійно-технічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2018. 230 с.
7. Лебедик Н.П. Индекс социальной зрелости ученика как показатель результативности воспитания. Воспитательная работа в школе. 2012. № 6. С. 66–71.
8. Лебедик Н.П. Роль учебных занятий в становлении социальной зрелости личности. Педагогическое образование. М.: МГПИ, 1991. № 4. С. 118–123.
9. Методологічні засади педагогічного дослідження: кол. монографія / за заг. ред. В.С. Курила, Є.М. Хрикова; Держ. закл. «Луган. Нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ: вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. 248 с.
10. Михайлов О.В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2000. 190 с.
11. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. 720 с.
12. Поліщук С.П. Психологічні умови розвитку соціальної зрілості учнів вищого професійного училища: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007. 201 с.
13. Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість: монографія. Кіровоград: ПВЦ ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. 248 с.
14. Радул В.В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика): автореф. дис. ... док. пед. наук. К., 1998. 36 с.
15. Радул В.В. Соціальна зрілість особистості: монографія. Харків: Мачулін, 2017. 441 с.
16. Хмурина Т.О. Формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль. 2014. 23 с.
17. Школьна М.С. Визначення сутності поняття «соціальна зрілість» у педагогіці. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2016. Вип. 253. С. 322–327.
18. Яворська Г.Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України: монографія. Одеса: ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. 408 с.
19. Яворська Г.Х. Теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України): автореф. дис. ... док. пед. наук. К., 2006. 43 с.

ДО ПИТАННЯ ЦІЛІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ПОГЛЯД ЕКСПЕРТІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

TO THE ISSUE OF HOLISTIC APPROACH AT HIGHER SCHOOL: THE UK EXPERTS' VIEW

У статті розглянуто проблему цілісного розвитку студентів закладів вищої освіти. Досліджено історико-культурний контекст зазначеного питання у вищій школі Великої Британії. Схарактеризована сутність цілісного підходу у вищій школі з боку британських експертів. Визначено специфіку студентського віку як каталізатора особистісного розвитку в контексті перспектив імплементації цілісного підходу в університетах Великої Британії. Обґрунтовано доцільність ініціації міжнародного наукового дискурсу з означеної проблематики.

Ключові слова: цілісний підхід, вища освіта, вища школа Великої Британії, чесноти, моральні цінності.

раста как катализатора личностного развития в контексте перспектив имплементации целостного подхода в университетах Великобритании. Обоснована уместность инициации международного научного дискурса по указанной тематике.

Ключевые слова: целостный подход, высшее образование, высшая школа Великобритании, добродетели, моральные ценности.

The problem of holistic student development at higher educational establishments is considered in the article. The historical and cultural context of the mentioned issue has been studied. The essence of holistic approach at higher school based on British experts' view has been described. The peculiarities of student age have been identified as a catalyst for personal development in the context of the holistic approach implementation perspectives at the UK universities. The appropriateness of initiating international discourse on the topic has been justified.

Key words: holistic approach, higher education, the UK higher school, virtues, moral values.

УДК 378.112:303.823

Модестова Т.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
та професійної комунікації
Східноукраїнського національного
університету імені Володимира Даля

В статье рассмотрена проблема целостного развития студентов высших учебных заведений. Исследован историко-культурный контекст указанного вопроса в высшей школе Великобритании. Охарактеризована суть целостного подхода в высшей школе со стороны британских экспертов. Определена специфика студенческого воз-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На шляху до європейського майбутнього Україна сьогодні переживає складний трансформаційний період, що, перш за все, відбивається на галузі вищої освіти. Адже саме у вищій школі здійснюється фундаментальна підготовка фахівців, які мають гідно прийняти всі виклики сучасного висококонкурентного ринку праці. Конкретні кроки, впровадження яких потребує вища школа задля досягнення відповідності вимог суспільства, роботодавців, абітурієнтів та їхніх родин, запропоновані в Проекті стратегії реформування вищої освіти України до 2020 року [1]. Наприклад, у висновках до звіту підкреслюється пріоритетність розвитку сучасних технологій, підвищення ефективності навчальної та наукової діяльності, здатності студентів до самостійного навчання, готовності закладів вищої освіти до співпраці з бізнесом, інтернаціоналізації та фактично до переходу університетів на самоокупність. Підсумовуючи головний меседж викладених ініціатив, можна зробити висновок про те, що фокус уваги реформування вітчизняної галузі вищої освіти нині зосереджено на інструментально-економічному підході, що, з одного боку, безумовно, виправдано плачевним станом, в якому перебуває вітчизняна освітня галузь (про що детально йдеться у звіті). З іншого боку, на нашу думку, така позиція містить певні ризики для майбутнього українського суспільства.

У свою чергу провідні вітчизняні науковці попереджають про небезпеку надання переваги

суто інтелектуальному складнику в процесі формування особистості випускника вищої школи. Наприклад, дійсний член Академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор Шевченко Г.П., яка до того ж є директором Науково-дослідного інституту духовного розвитку людини та завідувачем кафедри педагогіки СНУ ім. В. Даля, доцільно зауважує те, що «освічена, але не вихована належним чином людина, без сформованих загальнолюдських та національних цінностей, духовності і культури є небезпечною в суспільстві». Автор також підкреслює те, що «виховання та освіта виконують у суспільстві людинотворчу, культуротворчу та духотворчу місію <...>, де виховання є смисловою основою освіти, яка, у свою чергу, є джерелом виховання інтелектуальної особистості» [2].

Тож важливість визначення правильних пріоритетів реформування освітньої галузі є надзвичайно вагомим питанням. Наприклад, наслідки впровадження економічно-орієнтованого підходу в освітній сфері вже відчула на собі вища освіта Великої Британії, де в умовах, коли студенти мають сплачувати підвищену платню за навчання, а влада вимагає жорсткішої підзвітності, суспільство очікує від університетів переконливого підтвердження їхньої соціальної цінності [3]. Як визнають британські експерти, огляд сучасного стану вищої школи Великої Британії засвідчує наявність практики визначення цінності освіти з погляду її економічного складника, де головними критеріями

виступають окупність інвестицій та успішне працевлаштування. Такий підхід слугує демомотиватором для освітян (багато з яких відчують розрив між особистими цінностями та панівними економічними пріоритетами сучасної системи Великої Британії) та перешкоджає реалізації потенціалу вищої освіти повною мірою, зокрема, в контексті важливого виховного та соціального внеску [4]. Тож останнім часом академічна спільнота вищої школи Великої Британії активно ініціює дискурс щодо пошуку потенційних можливостей і розроблення інноваційних підходів із метою сприяння цілісному розвитку випускників вищих навчальних закладів [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему цілісного підходу у вищій школі досліджували такі закордонні вчені, як Е. Паскарелла та П. Терензіні (у контексті вивчення цінностей студентства) [6], Е. Колбі, Т. Ерліх, Е. Бьюмонт, Дж. Стівенс, Е. Дей (у контексті особистої, соціальної та громадянської відповідальності) [7], Л. Браскамп, Л. Траутветер, К. Ворд (у контексті цілісності процесу розвитку студентів) [8], У. Саліван, М. Росін, Л. Шульман, Г. Фенстермачер (у контексті прийняття відповідальних рішень) [9], Р. Стернберг, А. Резницька, Л. Джарвін (у контексті формування освіченості студентів) [10], М. Біті, Д. Хенрі (у контексті формування моральних якостей) [11], К. Гаудіані, К. Хефернан, М. Хартлі, Дж. Солтмарш, П. Клейтон (у контексті навчання суспільно-корисній діяльності) [12].

Безпосередньо серед британських дослідників, які присвятили увагу ґрунтовному вивченню потенціалу вищої освіти Великої Британії не тільки в контексті інтелектуального, але й цілісного розвитку, варто виділити роботи Н. Максвела [13], Дж. Артура, К. Боліна [14], М. Волкер [15], Р. Барнета [16], Дж. Ніксона [17] та інших учених.

Серед останніх робіт вітчизняних науковців, які розробляють проблему цілісного розвитку у вищій школі, варто виокремити роботи О. Олексюк (у контексті міждисциплінарної інтеграції) [18], О. Максименко (у контексті впровадження інноваційних педагогічних технологій) [19], С. Коломієць (у контексті дослідження перспектив реформування вищої освіти України) [20], С. Клепка (у контексті розвитку демократичної культури) [21], О. Лучанінової (як фактора духовної безпеки студентської молоді) [22] та багатьох інших дослідників.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість ґрунтовних праць, присвячених різним аспектам всебічного розвитку студентів, вивчення позиції світових експертів в контексті визначення перспектив реалізації цілісного підходу у вищій школі в період трансформаційних змін потребує подальшого дослідження.

Метою статті визначено таке: дослідити позицію експертів у галузі вищої освіти Великої Британії щодо перспектив цілісного розвитку випускників вищої школи.

Для досягнення поставленої мети потрібно виконати такі **завдання**:

1. Розглянути історико-культурний контекст зазначеної проблеми у вищій школі Великої Британії.

2. Схарактеризувати сутність цілісного підходу у вищій школі з боку експертів вищої освіти Великої Британії.

3. Визначити специфіку періоду здобуття вищої освіти як каталізатора особистісного розвитку студентів у контексті забезпечення цілісного підходу в закладах вищої освіти Великої Британії.

Виклад основного матеріалу. Проблема всебічного розвитку особистості в історії вищої освіти Великої Британії, починаючи з другої половини XX століття, розглядалася в контексті підкреслення важливої ролі вищої освіти в процесі формування характеру (що було окреслено в кожному із звітів Національної комісії з фінансування закладів вищої освіти у 1948, 1952 та 1964 роках) [14]. У 1997 році у звіті Національної комісії з питань вищої освіти було визначено розвиток людини та створення суспільства, що навчається, як головні завдання вищої освіти (хоча й опосередкованою мовою) [23]. У сучасному періоді такі терміни, як «характер» і «мораль», як і раніше, зрідка використовуються в контексті вищої школи тому, що традиційно в історії педагогіки Великої Британії оперування цими поняттями більш притаманне початковій і середній освітнім ланкам. І лише на початку XXI століття британські дослідники почали приділяти більше уваги окультурюючій ролі вищої освіти в цивілізованому суспільстві [24; 25]. Наприклад, професор Рональд Барнет, екс-декан відділу професійного розвитку в коледжі Лондонського інституту освіти, та професор Келлі Коутс, заступник проректора з виховання та роботи зі студентами Сасекського університету, зауважують, що моральні та соціальні цілі вищої освіти Великої Британії відійшли на другий план через приділення занадто великої уваги інструментальним та економічним завданням, зокрема розвитку навичок, що сприяють більш вдалому працевлаштуванню та суто професійній підготовці [26].

У свою чергу, у 2011 році в передмові до звіту щодо перспектив розвитку цілісного підходу у вищій школі голова Академії вищої освіти Великої Британії професор Крейг Магоні підкреслив вчасність запровадження відповідних ініціатив і визначив головним завданням закладів вищої освіти забезпечення опанування знаннями разом із особистим розвитком студентів, де в центрі уваги – особистість, готова до здобуття освіти протягом усього життя, яка володіє не тільки академічними

знаннями та демонструє навички інформаційної грамотності високого рівня, але й відмінно володіє м'якими навичками та має відповідні якості випускника вищої школи. Також він звертає увагу на те, що вища школа має ясно усвідомлювати власну роль у процесі побудови відносин студента із суспільством, в якому він існує [5].

На шляху до досягнення мети одним із викликів британські експерти вбачають необхідність зміни вектора докладання зусиль зі створення образу університету як бізнес-бренду для забезпечення можливості надання закладам вищої освіти щиро сповідувати базові інституційні цінності, що, у свою чергу, допоможе їм визначитися з тим, як саме сучасна вища освіта може допомогти студенту зробити його життя більш наповненим, поєднати «прагнення розуму та відчуття серця». Концентрація уваги на цілісному підході також сприятиме вдосконаленню морального обліку освітян. Створення середовища, сфокусованого на всебічному розвитку особистості, дасть змогу науково-викладацькому складу університетів повернутися до фундаментальних цінностей і мотивів, що спонукали їх обрати науково-педагогічну кар'єру і, відповідно, об'єднатися навколо спільної мети. Наприклад, відомий американський дослідник і практик у галузі вищої освіти Патрік Палмер убачає можливість «відродження» для академічної спільноти у впровадженні інтегративного підходу, що має на меті допомогти студенту «стати більш високо та всебічно розвиненою людською істотою» [27]. Потенціал для реалізації відповідних змін автор бачить у запровадженні практики колегіальних обговорень. Адже спілкування як ключовий вид діяльності освітньої галузі має надзвичайно потужний гуманістичний вплив. У Великій Британії одним із найдавніших прибічників цілісного підходу у вищій школі вважають Ніколаса Максвела, який стверджував, що академічна діяльність має спрямовуватися на «встановлення зв'язку розуму і серця для того, щоб ми могли зростити щирий розум і чуйне серце» [28].

Означена потреба сучасного контексту вищої освіти Великої Британії не востаннє зумовлена її історико-культурною спадщиною. Адже впродовж досить тривалого періоду класична університетська освіта поєднувалася із релігійним фундаментом. Наприклад, в епоху Середньовіччя необхідний мінімум освіченої людини складався не тільки з латини, філософії та теології, але й з таких наук (так званих «вільних мистецтв»), як риторика, логіка, граматики, арифметика, геометрія, астрономія та музика. Це давало можливість британським випускникам надалі обіймати високі світські та церковні посади, вести теологічні диспути та вступати на законодавчу службу. Тож ставка на фундаментальну вищу освіту, яка колись була привілеєм еліти, на думку британських експер-

тів, дасть можливість сучасним закладам вищої освіти Великої Британії продемонструвати відданість інтересам студентства. На підтвердження цієї думки К. Магоні звертає увагу на успішний досвід США щодо впровадження цілісного підходу у вищій школі. Зокрема, на приклад маленьких закладів вищої освіти, які, запровадивши означений підхід, створили нову нішу та стандарти на висококонкурентному освітньому ринку Америки. Конкретні приклади можна знайти у відомій роботі американського експерта в галузі вищої освіти Лорена Поупа [29]. Автор оспівує 40 коледжів, які «змінюють життя» та виділені в його дослідженні за їхню роль у прищеплюванні цінностей і концентрацію зусиль на особистісному розвитку студентства. За результатами дослідження вченого виявилось, що ідея цілісного підходу до розвитку молоді є дуже привабливою як для самих студентів, так і для їхніх родин. Отримані висновки також підтверджуються іншими дослідженнями в США та Європі [30]. Зокрема, виявилось, що вибір батьків щодо вступу до сучасних релігійно-орієнтованих освітніх закладів переважно зумовлений не релігійними переконаннями, а міцним фундаментом для всебічного розвитку, який закладається через відданість чітко сформульованим основоположним цінностям.

Тож наявний історико-культурний контекст вищої освіти Великої Британії зумовлює специфіку сучасного погляду на сутність терміна «цілісний розвиток студента» британською академічною спільнотою. Зокрема, професор Кетлін Квінлен, голова відділу з розвитку освіти університету м. Оксфорд, надає визначення поняттю «цілісного розвитку» студента як безпосередньо академічне навчання, розвиток таких навичок, як вміння вирішувати проблеми та аналіз, а також інші характеристики особистості, яка зростає і досягає емоційної та моральної зрілості [5]. Також у світовій практиці з означеним підходом тісно пов'язані такі терміни, як «виховання характеру», «формування цінностей», «моральне виховання», «виховання громадянськості», «моральне виховання», «виховання особистості та соціальної відповідальності», а також «цілісна освіта». Отже, педагогічні дослідження цілісного підходу у вищій школі охоплюють широке коло питань – цінності, відношення, переконання, чесноти, характер, мораль, духовний та емоційний аспекти розвитку студентства тощо. При цьому потрібно зауважити, що деякі з наведених понять досі не отримали широкого використання в галузі вищої освіти Великої Британії. Тож вони певною мірою резонують із традиційними підходами до опису теорії та практики британської вищої школи. Наприклад, моральне вдосконалення зазвичай асоціюється з релігійним становленням, і тому традиційно більш широко використовується в стінах релігійних навчальних

закладів. Формування цінностей також дуже тісно асоціюється з релігійною освітою та більш притаманне термінології середньої освіти Великої Британії. А, наприклад, цілісний розвиток за Л. Браскампом передбачає фізичне здоров'я, віру в Бога, духовність і релігійні переконання [8].

Незважаючи на відмінності та нюанси у тлумаченні, можна визначити узагальнюючі принципи, що об'єднують окреслене термінологічне поле в контексті нашого дослідження. По-перше, всі наведені поняття підкреслюють необхідність виходу за межі здобуття вузькокваліфікаційних знань і навичок, наголошуючи на більш широких аспектах, притаманних особистості, яка існує в суспільстві. По-друге, більшість підходів до вивчення феномена цілісності в контексті вищої освіти пропонують інтегративний підхід, акцентуючи увагу на наявних взаємозв'язках між мисленням, почуттями та дією, та не відділяють когнітивний компонент від морального та емоційного складників. Нарешті, всі вищезазначені підходи виокремлюють моральний складник вищої освіти, наголошуючи на тому, що обов'язком вищої школи є спрямування студента в процесі розвитку його особистості та соціальної відповідальності. На підтримку більш широкого погляду на освітній процес у вищій школі автори вищенаведених досліджень прямо або опосередковано піддають сумніву та іноді відкрито висловлюють протест проти економічної та адміністративної політики, що проводиться у галузі вищої освіти. Адже, на думку деяких представників академічної спільноти Великої Британії, такий підхід перетворює здобувача вищої освіти на споживача або продукт із певним набором специфікацій («якостей випускника») [5]. На підтримку вищевикладеної позиції та продовжуючи думку британських дослідників, хотілося б наголосити на тому, що фокусування уваги лише на успішному працевлаштуванні унеможливлює ставлення до студента як до унікальної особистості, роблячи такий підхід не досить ефективним і навіть певною мірою загрозливим. До того ж навіть із вузькопрофесійного погляду цілісний підхід сприяє підвищенню конкурентоздатності випускників закладів вищої освіти через розвиток їхніх м'яких навичок. Підбиваючи проміжний підсумок, хотілося б підкреслити основну ідею, яка пронизує полеміку академічної спільноти вищої школи Великої Британії в окресленому контексті, – підвищення відповідальності закладів вищої освіти за результати власної діяльності перед суспільством передбачає надання пріоритету формуванню особистості та соціальної відповідальності випускників університетів попереду економічного складника, що й відображає ідея цілісного підходу.

Як уже було зазначено раніше, зазначений підхід користується більшою підтримкою в початковій і середній школі Великої Британії. І у цього є низка

причин. Зокрема, через те, що соціалізуючий вплив освіти здається більш очевидним під час роботи з дітьми, ніж із дорослими. Але, погоджувачись із позицією певної частини академічної спільноти Великої Британії, вважаємо доцільним зауважити, що потенціал вищої освіти у зазначеному контексті незаслужено недооцінений. Зазвичай на підкріплення цієї думки закордонні дослідники звертаються до широкого кола суспільних потреб і глобальних соціальних проблем (починаючи зі злиднів та війн і завершуючи зміною клімату та соціальною несправедливістю) [31–33]. Основна ж думка полягає в тому, що випускники закладів вищої освіти – майбутні керівники у різних галузях. Тож сучасний світ потребує лідерів, які будуть діяти «на благо».

Період здобуття вищої освіти – це час змін для студента. І ці зміни відбуваються поступово. Видатний американський психолог Ерік Еріксон описує цей період життя як «пошук власної ідентичності та глибокого пізнання самого себе» [34]. А відомий дослідник проблеми розвитку студентів Марсія Бакстер Маголда підкреслює важливість цього процесу через трансформації, що спонукають студента рухатися «від звички покладатися на інших до самотворення» [35]. Також під час спілкування зі студентами з відмінним походженням здобувач вищої освіти знайомиться з новими ідеями та способами мислення. Звичайно, можна казати про певну ступінь зрілості особистості на будь-якому з етапів розвитку. Але, незважаючи на те, наскільки людина вже є сформованою, вступаючи до закладу вищої освіти, вона все одно проходить через турбулентний процес змін, під час якого наявні погляди піддаються сумніву, а особистісна індивідуальність зазнає змін. Дійсно, навчання у вищому навчальному закладі є серйозним «руйнівним» періодом. Адже зазвичай студенти вступають до університету, вже здійснивши значні попередні інвестиції (часові, енергетичні, фінансові тощо), що вже певною мірою зумовило їхній життєвий вибір і переконання. Незважаючи на вік, концентрація уваги на розвитку критичного мислення в традиції західної освітньої системи підштовхує студента піддати сумніву отримані знання, включно із системою цінностей, яку вони отримали в родині та якій слідували раніше у своєму колі спілкування.

Отже, період студентства – це час, коли людина має не лише наново віднайти сенс життя та шляхи його створення, але й відбудувати відчуття цілі власного існування, яка б поєднувала широкі перспективи та світогляд [36]. У цьому контексті також виникає питання духовності, яке розглядається в розрізі цілісного підходу у вищій школі Великої Британії як поєднання із чимось більшим за саму людину. Нарешті, вища освіта впливає на формування системи цінностей незалежно

від того, чи визнаємо ми це відкрито чи ні. Адже кожна дисципліна передбачає власний набір робочих припущень і стандартів, які визначають, що таке «добре» та «погано», вагоме або ні з погляду цієї дисципліни. Тож, на думку британських експертів, нині є нагальна потреба ініціювання відкритого обговорення щодо узгодження цінностей, які потрібно прищеплювати студентській молоді. Адже, як доцільно зауважує професор Інституту Гріфіта, що входить до складу університету м. Оксфорд, Пітер Грутенбоер, наявність відповідних пріоритетів є невід'ємним складником освітньої системи [37].

Спираючись на вищевикладене, вважаємо доцільним згадати про те, що проблема цінностей у галузі вищої освіти часто провокує дискусію серед учених тому, що може здаватися, що такий підхід передбачає нав'язування студентам єдиного правильного способу дії або стилю мислення. З погляду цілісного підходу таке припущення є контрверсійним, тому що, по-перше, повага до плюралізму та культурного різноманіття, які є пріоритетом західної освітньої системи, робить складним надання переваги однієї цінності над іншою. По-друге, нав'язування ідей протирічить принципу розвитку критичного мислення, яке є основою вищої освіти. До того ж деякі освітні філософи зауважують, що моральне повчання не є синонімом індоктринації [38; 39].

Тож, розмірковуючи про моральний розвиток у вищій школі, Джон Ніксон, професор Мідлсекського університету (Велика Британія) та університету м. Гонконг (Китай), каже про те, що етика добра є більш продуктивним способом, ніж вивчення набору правил, принципів або стандартів поведінки [17]. Продовжуючи цю думку, професор Університету м. Брістол Брюс Макфарлейн дає визначення поняттю «чесноти» як відображенню «зосередженості на характері індивідуума, його досконалості, що, у свою чергу, дає людині можливість досягти щасливого життя» [40]. Отже, узагальнено терміни «чесноти» або «переваги характеру» розуміються як людські якості та відбивають головну ідею цілісного підходу у вищій школі. Зокрема, за результатами дослідження команди британських науковців під керівництвом професора Університету м. Бірмінгем, Джеймса Артура, на думку британських випускників і роботодавців, «гарний характер» передбачає «високі моральні якості та відповідну поведінку», а також розуміється як такі чесноти, як емпатія, толерантність, турбота про інших, здатність товаришувати, порядність, надійність, щирість і доброчесність [41]. Зі свого боку американські дослідники Крістофер Пітерсон і Мартін Селігман сформували такий узагальнений перелік чеснот, що найчастіше зустрічається в головних світових релігіях і філософських підходах: мудрість і знання, хоробрість,

любов і гуманність, справедливість, стриманість, духовність і трансцендентність. Автори пояснюють, що кожна з вищезазначених ідей у широкому сенсі передбачає слідування певним шляхом, за допомогою чого можна розвинути власні чесноти (як їх ще називають – сильні сторони характеру). Це – моральні якості, що передбачають розвиток, є вимірюваними та відображають результат нашого добровільного вибору [42].

Тож, спираючись на вищевикладене, можна зробити висновок про те, що вища освіта має реальний потенціал впливу на розвиток відповідних якостей. Наприклад, розглядаючи особисту та соціальну відповідальність як один із головних здобутків навчання в закладах вищої освіти, що є необхідним випускникам у XXI столітті, Асоціація американських коледжів та університетів (AACU) вимагає від студентів дотримання відповідних положень, а саме:

1. *Прагнення до досконалості* – розвиток неохитної професійної етики та усвідомленості щодо потреби в докладанні всіх зусиль в означеному контексті.

2. *Розвиток особистої та академічної доброчесності* – визнання та дії на засадах порядності, починаючи з міжособистісних відносин і завершуючи принциповим дотриманням офіційного академічного кодексу честі.

3. *Внесок у справи спільноти* – визнання та дії за дорученням освітньої спільноти або більш широкого об'єднання на місцевому, національному та світовому рівнях.

4. *Повага до відмінностей інших* – визнання та дії з відповідальністю за формування власних суджень, залучення відмінностей і конкуруючих думок як ресурсу для навчання, професійної діяльності та формування громадянськості.

5. *Розвиток компетентності в етичних і моральних судженнях та діях* шляхом дотримання вищезазначених пунктів і застосування відповідної аргументації у навчанні та повсякденному житті [43].

Підбиваючи підсумок, варто зазначити, що підходи до визначення поняття цілісного розвитку студента, наведені у представленому дослідженні, переважно співвідносяться із категоріями моралі, духовності, позитивних рис характеру та етики. На нашу думку, це дає змогу більшою мірою конкретизувати розуміння того, як має виглядати людина із вищою освітою у XXI столітті. З одного боку, зрозумілим є те, що феномен цілісності та цілісного розвитку – це широке питання та комплексна проблема, що передбачає огляд і врахування численних аспектів, пов'язаних із особистісним становленням студента вищого навчального закладу, а отже, природно, що не може обмежуватися лише запропонованою думкою. З іншого боку, погоджуючись зі П. Палмером

[27], вважаємо, що зупинка на занадто вузькому визначенні провокує контрпродуктивний ефект у контексті пошуку альтернативних шляхів концептуалізації ролі вищої освіти щодо студентів у період значних трансформаційних змін, які відбуваються сьогодні в галузі вищої освіти. Тож певною мірою узагальнений підхід, представлений у дослідженні, на нашу думку, дасть змогу надалі обрати ті концепти та специфічну термінологію, що найкращим чином зможуть відобразити цінності та пріоритети академічної спільноти в контексті адаптації представлених ідей до потреб вітчизняних закладів вищої освіти, зокрема, з урахуванням регіональних особливостей.

Висновки. Унаслідок проведеного дослідження позиції академічної спільноти Великої Британії щодо проблеми цілісного підходу у вищій школі:

1. *З'ясовано*, що історико-культурний контекст Великої Британії зумовлює нагальну потребу в ініціації дискурсу щодо впровадження цілісного підходу у вищій школі. Зокрема, через вимогу британського суспільства до університетів щодо підтвердження їхньої соціальної цінності в період складних трансформаційних змін; недостатню увагу вивченню означеної проблеми в контексті вищої освіти в період з другої половини XX століття до початку XXI століття в галузі вищої освіти Великої Британії; історичні передумови, що тривалий період часу характеризували британську вищу школу як осередок виховання європейської церковної та світської еліти; потребу у «відродженні духу» та «відданості спільній справі» академічної спільноти Великої Британії.

2. *Схарактеризовано* сутність цілісного підходу в контексті вищої школи як багатоаспектний феномен, що базується на таких узагальнюючих принципах: необхідність виходу за межі здобуття вузькокваліфікаційних знань і навичок; приділення уваги більш широким аспектам, притаманним особистості, яка існує в суспільстві; забезпечення взаємозв'язку між мисленням, почуттями та дією, де когнітивний компонент не відокремлюється від морального та емоційного складників; наголос на моральній складовій вищої освіти, коли обов'язком вищої школи є спрямування студента в процесі розвитку його особистості та соціальної відповідальності.

3. *Визначено* період здобуття вищої освіти як каталізатора особистісного становлення студента в контексті формування особистості та соціальної відповідальності, коли в процесі переживання досвіду «дорослого життя» ключовими завданнями постає переосмислення сенсу життя та пріоритетів, перебудова системи цінностей і духовне вдосконалення особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект). URL: http://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE_Reforms_Strategy_11_11_2014.pdf (дата звернення: 07.11.2018).
2. Шевченко Г.П. Одухотворений образ людини культури XXI століття: процес його виховання у вищій школі. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. № 5 (68). С. 213–225.
3. UK Higher Education: Students at the Heart of the System. Department for Business, Innovation and Skills. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/31384/11-944-higher-education-students-at-heart-of-system.pdf (дата звернення: 07.11.2018).
4. Bolden R., Jones S., Davis H., Gentle P. Developing and Sustaining Shared Leadership in Higher Education: stimulus paper. URL: http://eprints.uwe.ac.uk/27175/1/LFHE_SP_Bolden_final.pdf (дата звернення: 07.11.2018).
5. Quinlan K. Developing the Whole Student: Leading Higher Education Initiatives that Integrate Mind and Heart: stimulus paper. URL: https://www.learning.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/oxford-learninginstitute/documents/overview/research/publications/Quinlan_Developing_2011.pdf (дата звернення: 07.11.2018).
6. Pascarella E., Terenzini P. How College Affects Student. URL: https://www.researchgate.net/publication/236788652_How_College_Affects_Students_Vol_2_A_Third_Decade_of_Research_review (дата звернення: 07.11.2018).
7. Colby A., Ehrlich T., Beaumont E., Stephens J. Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility. San Francisco CA: Jossey-Bass, 2003. 332 p.
8. Braskamp L., Trautvetter L., Ward K. Putting Students First: Promoting Lives of Purpose and Meaning. *About Campus*. 2008. № 13 (1). P. 26–32.
9. Sullivan W., Rosin M. A New Agenda for Higher Education: Shaping a Life of the Mind for Practice. San Francisco CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Jossey-Bass, 2008. 272 p.
10. Sternberg R., Reznitskaya A., Jarvin L. Teaching for Wisdom: What Matters is not Just What Students Know, but How They Use It. London: Routledge, 2008. P. 47–62.
11. Beaty M., Henry D. The Schooled Heart: Moral Formation in American Higher Education. Waco TX: Baylor University Press, 2007. 230 p.
12. Gaudiani C. Catalyzing Community: The College as a Model of Civil Society. *Educational Record*. 1997. № 78 (3–4). P. 80–86.
13. Maxwell N. From Knowledge to Wisdom: a Revolution for Science and the Humanities. URL: https://www.researchgate.net/publication/268521343_From_Knowledge_to_Wisdom_A_Revolution_for_Science_and_the_Humanities (дата звернення: 07.11.2018).

14. Arthur J., Bohlin K. *Citizenship and Higher Education: the Role of Universities in Communities and Society*. London: Routledge Falmer, 2005. P. 6–24.
15. Walker M. *Higher Education Pedagogies: A Capabilities Approach*. Maidenhead: Open University Press, 2006. 164 p.
16. Barnett R. *A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty*. – Maidenhead: Open University Press, 2007. 199 p.
17. Nixon J. *Towards the Virtuous University: the Moral Bases of Academic Practice*. London: Routledge, 2009. 158 p.
18. Олексюк О.М. Цілісність особистості в контексті міждисциплінарної інтеграції у вищій мистецькій освіті. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14: «Теорія і методика мистецької освіти». 2017. № 22 (27). С. 8–12.
19. Максименко О.В. Інноваційні технології в системі вищої професійної освіти. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. 2015. № 130. С. 60–63.
20. Коломієць С.В. До питання реформування вищої освіти в умовах інформаційного суспільства. URL: http://uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Kolomiets_001.pdf (дата звернення: 07.11.2018).
21. Клепко С.Ф. Чи сприяє система освіти Україні розвитку демократичної культури? URL: https://books.google.com.ua/books?id=AuxIDwAAQBAJ&dq=%D1%86%D1%96%D0%B%D1%96%D1%81%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C+%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%BE%D1%97+%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8&hl=ru&source=gbp_navlinks_s (дата звернення: 07.11.2018).
22. Лучанінова О.П. Освітньо-виховний простір закладу вищої освіти як фактор духовної безпеки студентської молоді. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. (за матеріалами IX Міжнар. наук.-практ. конф. «Культурна особистість у світлі виховання, освіти і духовної безпеки» (23 травня 2018 р., м. Київ); частина 1 / Гол. ред. Г.П. Шевченко. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. Вип. № 2 (83). С. 86–97.
23. Dearing R. *Higher Education in the Learning Society: Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html> (дата звернення: 07.11.2018).
24. Browne L. *Securing a Sustainable Future for Higher Education: an Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance*. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2010-browne-report.pdf> (дата звернення: 07.11.2018).
25. *Higher Ambitions: the Future of Universities in a Knowledge Economy*. Department for Business, Innovation and Skills. URL: <https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/bis-higherambitions-summary-nov2009.pdf> (дата звернення: 07.11.2018).
26. Barnett R., Coates K. *Engaging the Curriculum in Higher Education*. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8527.2008.00402_3.x (дата звернення: 07.11.2018).
27. Palmer P., Zajonc A. *The Heart of Higher Education: a Call to Renewal*. San Francisco CA: Jossey-Bass, 2010. 256 p.
28. Maxwell N. *What's Wrong with Science?: Towards a People's Rational Science of Delight and Compassion*. London: Pentire Press, 2009. 308 p.
29. Pope L. *Colleges That Change Lives: 40 Schools that will Change the Way You Think about Colleges*. New York: Penguin Books, 2006. 352 p.
30. Glenn C. *Universities of Character. Citizenship and Higher Education: the Role of Universities in Communities and Societies*. London: Routledge, 2005. 208 p.
31. Jones S., Abes E. *Enduring Influences of Service-Learning on College Students' Identity Development*. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.477.3331&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 07.11.2018).
32. Nash R. *A Personal Reflection on Educating for Meaning*. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1002/abc.248?journalCode=acaa> (дата звернення: 07.11.2018).
33. Temple J., Ylitalo J. *Promoting Inclusive (and Dialogic) Leadership in Higher Education Institutions*. URL: www.researchgate.net/publication/240343064_Promoting_Inclusive_and_Dialogic_Leadership_in_Higher_Education_Institutions (дата звернення: 07.11.2018).
34. Erikson E. *Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press, 1959. 142 p.
35. Baxter Magolda M. *The Activity of Meaning Making: A Holistic Perspective on College Student Development*. URL: <http://transitions.gmu.edu/wp-content/uploads/The-Activity-of-Meaning-Making-A-Holistic-Perspective-on-College-Student-Development1.pdf> (дата звернення: 07.11.2018).
36. Parks S. *Big Questions, Worthy Dreams: Mentoring Young Adults in Their Search for Meaning, Purpose, and Faith*. San Francisco CA: Jossey-Bass, 2011. 352 p.
37. Grootenboer P. *Affective Development in University Education*. *Higher Education Research & Development*. 2010. № 29 (6). P. 723–737.
38. Merry M. *Indoctrination, Moral Instruction, and Non-rational Belief: a Place for Autonomy*. *Educational Theory*. 2005. № 55(4). P. 399–420.
39. Tan C. *Michael Hand, Indoctrination and the Inculcation of Belief*. *Journal of Philosophy of Education*. 2004. № 38(2). P. 257–267.
40. Macfarlane B. *Teaching with Integrity: the Ethics of Higher Education Practice*. London: Routledge Falmer, 2004. 196 p.
41. Arthur J., Wilson K., Godfrey R., Gray B., Newton N. *Values and Character: Higher Education and Graduate Employment*. URL: http://www.academia.edu/1602223/Graduates_of_Character (дата звернення: 07.11.2018).
42. Peterson C., Seligman M. *Character Strengths and Virtues: a handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press, 2004. 800 p.
43. Dey E. and Associates. *Should Colleges Focus More on Personal and Social Responsibility?* URL: https://www.aacu.org/sites/default/files/files/core_commitments/psrri_findings_april2008.pdf (дата звернення: 07.11.2018).

ВНЕСОК О.Я. ЄФИМЕНКО У СТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ В КОНТЕКСТІ ДЕРЖАВОТВОРЧИХ ПРОЦЕСІВ В УКРАЇНІ 1917–1920 РР.

O.YA. YEFIMENKO'S CONTRIBUTION TO THE CREATION OF UKRAINIAN SCHOOLBOOKS OF HISTORY IN THE CONTEXT OF THE STATE-BUILDING PROCESSES IN UKRAINE IN 1917–1920

У статті розглянуто біографію вченої і педагога Олександри Яківни Єфименко, її внесок у створення українських шкільних підручників з історії на прикладі посібника її авторства з фонду Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В.О. Сухомлинського. Окреслено суспільно-політичні реалії, на фоні яких відбувалося формування О.Я. Єфименко як науковця, визначено місце дослідниці у тогочасній науково-викладачій спільноті, охарактеризовано її погляди на українську історію та методологію викладання. Здійснено джерелознавчий аналіз «Початкового підручника українсько-московської історії: для шкіл народніх»

Ключові слова: О.Я. Єфименко, підручник, історія України, народні школи.

происходило формирование А.Я. Ефименко как исследователя в научно-исследовательском сообществе того времени, охарактеризованы ее взгляды на украинскую историю и методологию преподавания. Проанализирован «Начальный учебник украинско-московской истории: для школ народных» как источник для проведения исследований в истории и педагогике.

Ключевые слова: А.Я. Ефименко, учебник, история Украины, народные школы.

The article deals with the biography of the scientist and teacher Oleksandra Yakivna Efimenko, her contribution to the creation of Ukrainian school textbooks on history, on the example of the manual of its authorship from the Fund of the State Scientific-Pedagogical Library named after V.O. Sukhomlynsky. The socio-political realities are outlined, on the background of which O.Y. Efimenko was formed as a scientist, the place of the researcher in the scientific and teaching community was determined, and her views on Ukrainian history and methodology of her teaching were described.

Key words: O.Y. Efimenko, textbook, history of Ukraine, folk schools.

УДК 37.091.64:655.3.066.11]:94(477)

Орищенко І.О.,
канд. іст. наук,
старший науковий співробітник
відділу наукової організації
та зберігання фонду
Державної науково-педагогічної
бібліотеки
імені В.О. Сухомлинського

В статье рассматриваются факты биографии ученой и педагога Александры Яковлевны Ефименко, ее вклад в создание украинских школьных учебников по истории на примере учебного пособия ее авторства из фонда Государственной научно-педагогической библиотеки Украины имени В.А. Сухомлинского. Очерчены общественно-политические реалии, на фоне которых

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У ході еволюції процесів національного самовизначення українського народу переломним моментом і початком чергового і досить важливого етапу державотворення України став 1917 рік. Розбудова власної державності стала рушієм не лише політичних, але й культурно-освітніх процесів, оскільки очільники урядів чітко усвідомлювали, що чим нижчий рівень освіченості нації, тим менше у неї шансів зберегти власну ідентичність і самостійність. Сьогодні в умовах масштабного реформування освітньої системи важливим є вивчення здобутків і прорахунків реформ освіти, а також досвіду педагогів та освітян 1917–1921 рр.

У фонді Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В.О. Сухомлинського зберігається підручник для учнів народних шкіл, написаний Олександром Яківною Єфименко, етнографом і дослідницею історії українських земель, побуту та звичаїв українського народу. Україномовні шкільні підручники, особливо з української мови та історії, були у цей період досить дефіцитними, оскільки домінування російської мови та імперської ідеології практично не залишало вченим і освітянам можливості складати навчальну літературу з відходом від вимог цензури. Суспільно-політичні та культурно-освітні процеси, що розпочалися в

Україні з березня 1917 р. (утворення Центральної Ради, освітні реформи тощо), сприяли переосмисленню поглядів на шкільне навчання та вимоги до навчально-методичної літератури. Російська імперія мала досить розгалужену систему освіти, окремі ланки якої були слабко пов'язані, а то й взагалі відокремлені одна від одної, мали власні програми та різні методики викладання (початкові та середні, світські та духовні, чоловічі та жіночі заклади освіти). Тому «Початковий підручник українсько-московської історії для шкіл народніх» О.Я. Єфименко є цікавим в аспекті розуміння поглядів авторки на методику вивчення історії у школах і викладу навчального матеріалу [6] і недостатньо висвітленим у спеціальних дослідженнях. Ще одним цікавим джерелом, що ілюструє позицію авторки щодо становища історичної освіти до 1917 р. та її впливу на самосвідомість української інтелігенції, є її «Листи з хутора», датовані 1918 р. та опубліковані у ювілейній статті «Українського історичного журналу» [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

До цієї проблематики неодноразово зверталися дослідники. Актуальні питання реформування освіти зазначеного періоду висвітлено у статті Л.Д. Березівської [2], В. Купрійчука [9]. Особливості створення підручників для українських шкіл

і стан забезпечення ними учнів досліджували В. Калабська [7] та І.Ю. Лебідь [11]. До особистості О.Я. Єфименко зверталися науковці як у радянські часи, так і в сучасні. Зокрема, у статті дослідниці О.Ф. Скакун, хоч і з дещо тенденційними ремарками, визнано значні здобутки О.Я. Єфименко як історика [17]. До біографії подружжя Єфименків звертаються статті Я. Сурман [20], Г.М. Старикова [19], А. Капелер [8]. У вступній статті до публікації «Листа з хутора», написаного О.Я. Єфименко у 1918 р., О. Ясь наголошує на народницькому спрямуванні дослідниці: здійснювати просвітницьку діяльність, робити освіту доступною для більшості [1, с. 174–179].

Виклад основного матеріалу. Насамперед варто звернутися до особистості Олександри Яківни Єфименко. Вона народилася 30 травня 1848 р. в с. Варзуги Кольського повіту Архангельської губернії у родині дрібного службовця Я.І. Ставровського. Закінчила жіночу гімназію в Архангельську, вчителювала у містечку Холмогори Архангельської губернії, де і познайомилася зі своїм майбутнім чоловіком, П.С. Єфименком [19, с. 51]. Українець за походженням, етнограф, за участь у студентському русі заарештований і відправлений у заслання у м. Холмогори, де продовжив збирання й обробку етнографічного матеріалу, друкував праці, присвячені побуту та звичаям населення півночі Росії, і зумів зацікавити науковою діяльністю Олександрю Яківну [19, с. 53]. Як дружина політичного в'язня, вона втратила право на вчителювання і стала помічницею чоловіка у його дослідженнях, пов'язаних із побутом і традиціями народів Півночі [8, с. 54]. У 1877 р. подружжя переїхало до України: спочатку до Чернігова, далі – до Харкова. О.Я. Єфименко вважала своїм обов'язком присвятити себе вивченню побуту та звичаїв українського населення так само, як її чоловік раніше займався вивченням етнографії її батьківщини [19, с. 53], співпрацювала з Імператорським російським географічним товариством, Харківським історико-філологічним товариством, Харківським товариством грамотності, Полтавською вченою архівною комісією, виступала з доповідями та друкувала наукові праці у тогочасних часописах [8, с. 55–56]. Були спроби налагодити наукові зв'язки з Товариством імені Шевченка, але О.Я. Єфименко відмовили у членстві, хоча М.С. Грушевський визнавав її заслуги як дослідниці української історії. А. Капелер вбачає причину відмови не стільки у відсутності у вченої вищої історичної освіти, скільки у ґендерному питанні. На його думку, Товариство імені Шевченка виявилось більш консервативним, ніж ряд інших культурно-просвітницьких організацій (як, наприклад, Харківське історико-філологічне товариство), і передбачало членство лише науковців-чоловіків [8, с. 55–56].

Дослідниця брала участь у конкурсі на написання української історії, оголошеному часописом «Киевская старина» (1896 р.) і, хоча виявилася єдиним претендентом на премію у 1 000 карбованців, її праця була розкритикована. О.Я. Єфименко поставили вимогу: допрацювати текст згідно з вимогами конкурсної комісії, але справа затяглася, й ображена на організаторів конкурсу Олександра Яківна у 1906 р. надрукувала своє дослідження самостійно [8, с. 56–57]. У 1990 р. її праця була перевидана у рамках серії «Пам'ятки історичної думки України» [4].

У цій праці дослідниця намагалася дотримуватися принципу об'єктивності висвітлення історичних подій, процесів та особистостей, хоч і припускалася, на думку В.А. Смолія, деяких неточностей [18]. О.Я. Єфименко вважала кочові племена часів Великого переселення народів носіями культуртрегерської місії [4, с. 15–16]. Говорячи про період Київської Русі, дослідниця наголошує на етнічній ідентичності населення українських земель (південноросійських за текстом), лінгвістичних відмінностях мови та культури, сформованих у ході культурного синтезу, що відбувався на цих територіях впродовж II – XIII ст. [4, с. 5–6]. Вона зазначає, що «автором» давньоруської історії було саме «малоросійське плем'я», тобто українське населення. А твердження імперської науки щодо повного припинення суспільно-політичного життя на територіях, що зазнали руйнування під час монголо-татарської навали і, відповідно, заміщення корінного населення прийшлим, «малоросійським», базується лише на тому, що ці землі на деякий час припинили зовнішньополітичну діяльність [4, с. 88–89]. Висвітлення історичних подій, суспільного, економічного та культурного життя населення українських земель від найдавніших часів до другої половини XIX ст. не має вираженої тенденційності чи великоросійської позиції. Навпаки, простежуються симпатії до «південно-руської», «малоросійської» людності. Відповідно, є підстави вважати працю досить об'єктивною, наскільки це було можливо на межі XIX – XX ст.

У 1907 р., отримавши запрошення від керівництва Вищих Бестужевських жіночих курсів у Петербурзі, О.Я. Єфименко з родиною переїхала до Петербурга, де впродовж десяти років читала лекції та проводила практичні заняття, створила український гурток і бібліотеку. Крім того, дослідниця ставила перед собою мету написання підручника з історії для народних училищ і закладів середньої освіти (видавався впродовж 1912–1914 рр.). У 1910 р. Харківським університетом за визначні наукові досягнення їй було присвоєно ступінь доктора історії та звання професора. У 1917 р. О.Я. Єфименко повернулася до України, на хутір Любочка Вовчанського повіту, що на Харківщині, де продовжувала науково-дослідницьку роботу,

незважаючи на матеріальні складнощі, викликані революційними подіями [18, с. 413–414], надсилала наукові статті до журналів. У лютому 1918 р. надіслала Д.І. Багалію рукопис підручника з українсько-московської історії, який і став головним об'єктом дослідження цієї статті. Дослідниця мала значні творчі плани, насамперед щодо популяризації української історії, однак у ніч з 17 на 18 грудня 1918 р. загинула під час нападу бандитів на хутір, де вона проживала [1, с. 178].

Революційні суспільно-політичні процеси, що розпочалися у Російській імперії у 1917 р., стали поштовхом до переходу національно свідомої української інтелігенції до активних дій, зокрема в галузі освіти. Вже на Першому селянському з'їзді, що відбувся у Києві впродовж 28 травня – 2 червня 1917 р., було прийнято резолюцію «Про народну освіту». Цей документ відображав прагнення учасників з'їзду до запровадження україномовного навчання у закладах освіти всіх рівнів і призначення на керівні посади українців. Створений у червні того ж року Генеральний секретаріат освіти закликав вчителів до написання власне українських підручників [2, с. 41].

Станом на 1918 р. народні школи Харківщини, та і всієї України загалом, опинилися у досить складній ситуації, насамперед у сфері викладання української мови й української історії. Оскільки до революційних подій 1917 р. таких предметів за міністерськими нормами не існувало взагалі, то підручники з історії України були явищем дефіцитним. О.Я. Єфименко упорядкувала підручник для початкових шкіл Харківщини, який би сприяв формуванню у дитини політичної свідомості, відчуття громадянства [6]. Відсутність власне національної традиції написання підручників з історії ускладнювала завдання, яке поставила перед собою О.Я. Єфименко. П. Дженовезі у своєму дослідженні, присвяченому проблемам викладу матеріалу в підручнику з історії, зазначає, що надмірна об'єктивність і нагромадження незаперечних фактів саме по собі не гарантує об'єктивності та відсутності будь-якого маніпулювання свідомістю та громадською думкою [3, с. 104]. Тим не менше, підручник з історії, а особливо національної, має мету не лише ознайомлення з подіями й історичними явищами, але і виховання національної свідомості, патріотизму, почуття національної ідентичності. О.Я. Єфименко у одному з т. зв. «листів із хутора» наголошує на тому, що стосовно питань української історії є значні труднощі у дотриманні принципу об'єктивності. Насамперед через те, що частини етнічних українських земель перебували у складі іноземних держав, жодна з яких не визнавала права підпорядкованих територій на мовну чи історичну окремішність. Таким чином, стверджує дослідниця, ні учень, ні вчитель не має змоги про-

вести чітку межу між власною історією та великодержавною [5, с. 11–13].

Про мовне питання та погляди Олександрі Єфименко на початкову освіту можна робити висновки, виходячи з міркувань, викладених у її публікаціях. Зокрема, А. Капелер у своїй статті наводить думку дослідниці про те, що впродовж перших років діти мають навчатися рідною мовою. Ґрунтуючись на досвіді власного вчителювання, О.Я. Єфименко говорить, що неможливо ліквідувати неписьменність населення, якщо діти не розуміють того, що їм говорять, і тим більше недоцільно надавати мовному питанню політичного забарвлення [8, с. 57].

Автор наполягає на необхідності врахування під час написання підручника та під час обробки навчального матеріалу політичних особливостей регіону. За зразок та інформативно-методичну основу було взято «Історію Слобідської України», видану професором Д. Багалієм [6, с. 3–4].

Матеріал підручника поділено на розділи, присвячені історії Слобожанщини, Наддніпрянської України, Московської держави, Київської Русі. Причиною саме такого розташування змістових частин є впевненість О.Я. Єфименко у необхідності розпочинати вивчення предмету з історії рідного для дітей Харківщини краю, далі розглядати досить близьку за суспільно-політичними й економічними ознаками Наддніпрянщину. Ознайомлення з російською історією, на думку автора, надає учням змогу глибше зрозуміти спільні та відмінні риси російської й української державотворчої, ментальної, соціокультурної традиції. Нарешті, винесення у кінець курсу історії Київської Русі О.Я. Єфименко вважає природним, оскільки дітям, мало знайомим з особливостями викладу історичних процесів, складніше зрозуміти події, віддалені від них у часі [6, с. 90]. Такий висновок О.Я. Єфименко дозволяв зробити досвід вчителювання під час її проживання у м. Холмогорах Архангельської губернії.

У підручнику коротко розглянуто походження назви регіону (Слобожанщина), причини початку переселення людей на Схід, особливості управління, суспільно-економічного устрою та співвідношення повноважень місцевої та імперської адміністрації. У вміщеній наприкінці підручника статті О.Г. Панадьяді зазначено, що О.Я. Єфименко зуміла поєднати глибоку наукову ерудицію з правильним підходом до психології учня початкової школи [6, с. 90]. Пояснення причин і наслідків історичних подій та процесів враховує вікові особливості сприйняття інформації, має образний характер. Авторка дотримувалася у викладі матеріалу принципу доступності стилю наукової праці, особливо історичної, для пересічного читача і вважала, що заради цього можна відійти від ретельного переліку дрібних фактів. Як зазначає А. Капеллер, ця ідея була однією з причин кон-

флікту з редакцією часопису «Киевская старина» та рядом вчених-істориків, зокрема з В.Б. Антоновичем, щодо конкурсної праці з історії українських земель [8, с. 47–51].

Висновки. Олександра Яківна Єфименко залишила помітний слід у розвитку українського культурно-просвітницького руху та наукової думки. Як історик та етнограф, вона приділила значну увагу побуту та звичаям українського населення, стала автором історії українських земель. Не маючи вищої спеціалізованої освіти, вона власними досягненнями здобула звання почесного професора (і стала першою жінкою Російської імперії, якій цей статус було надано). Як педагог, здійснила внесок у підготовку шкільного підручника з української історії, у якому використала власний підхід до розташування навчального матеріалу. Висловлюючи думку про те, що через багатовіковий тиск, який здійснювався на все українське, навіть національно свідома інтелігенція не знає власної мови та історії, О.Я. Єфименко вважала справою першочергової важливості створення підручників, доступних розумінню та сприйняттю дитини, та написання історичних праць, зрозумілих не лише для спеціаліста-історика, але й для широкого загалу читачів. Цій непересічній постаті приділялося чимало уваги у вітчизняній історіографії, однак у її біографії та науковій діяльності ще багато моментів, які чекають на свого дослідника.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Александра Ефименко. Письма из хутора. Об украинской истории (До 170-річчя О. Єфименко та 100-ліття першої публікації її допису) (вступна стаття О. Яся). Український історичний журнал. 2018. № 1. С. 174–183. URL: http://shron1.chtyvo.org.ua/Yas_Oleksii/Vstupna_stattia_do_rozvidky_O_Yefymenko_Pysma_yz_khutora_Ob_ukraynskoj_ystoryy_Do_170-richchia_O_Yef.pdf.
2. Березівська Л.Д. Реформа шкільної освіти в добу Центральної Ради як перший національний досвід. Шлях освіти. 2006. № 2. С. 40–46.
3. Дженовезі П. Підступна привабливість досконалого підручника з історії: італійський випадок. Україна модерна (Онлайн). 2012. № 19. С. 104–120.
4. Ефименко А.Я. История украинского народа / сост. В.А. Смолий; примеч. Н.Н. Яковенко. Киев: Либидь, 1990. 512 с.
5. Ефименко А.Я. Письма из хутора. Внешкольное Просвещение: двухнедельный иллюстрированный журнал. Харьков: Изд. объединенного культ.-просв. бюро кооперативн. и обществ. организаций, 1918. № 3. С. 11–17.
6. Ефименко О.Я. Початковий підручник українсько-московської історії: для шкіл народних / авт. післям. О.Г. Панадьяді. Харків: Союз, 1919. 90 с.
7. Калабська В. Принцип народності у змісті підручників для учнів початкових шкіл Наддніпрянщини (II пол. XIX – початок XX ст.). Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки». Чернівці: ЧДПУ, 2010. Вип. 79. С. 156–161. URL: <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=15327&chapter=1>.
8. Капелер А. Самоучка, жінка, кацапка: Олександра Єфименко та Київська історична школа. Україна Модерна. К., 2010. С. 46–76. URL: http://uamoderna.com/images/archiv/17/3_UM_17_Statti_Kappeler.pdf.
9. Купрійчук В. Реалізація політики українських урядів у сфері культури в період національно-визвольної боротьби 1917–1920 рр. URL: [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2012/2012_02\(13\)/12kvmnvb.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2012/2012_02(13)/12kvmnvb.pdf).
10. Купрійчук В. Розвиток освітніх процесів у період Української національної революції 1917–1920 років. Збірник наукових праць Національної академії державного управління при Президентові України. 2011. Вип. 2. С. 237–245. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnadu_2011_2_25.
11. Лебідь І.Ю. Стан забезпечення підручниками початкової освіти в Україні (1917–1920 рр.). Педагогічна освіта: теорія і практика. 2012. Вип. 12. С. 489–493. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpno_2012_12_94.
12. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): хрестоматія / упоряд.: Л.Д. Березівська та ін.; наук. ред. О.В. Сухомлинська. Київ: Науковий світ, 2003. 418 с.
13. Марков П.Г. А.Я. Ефименко – историк Украины. К.: Изд-во КГУ, 1966.
14. Місько Н.А. І. Джиджора як дослідник української історіографії: О. Єфименко та її творчість в оцінці дослідника. Вопросы духовной культуры. Исторические науки. 2007. С. 137–140. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/108007/36-Misko.pdf?sequence=1>.
15. Нариси історії української революції 1917–1921 років: у 2 кн. / редкол.: В.А. Смолий та ін.; Нац. акад. наук України, Ін-т історії України. К.: Наукова думка, 2011. Кн. 1. 390 с.
16. Платонов С.Ф. Александра Яковлевна Ефименко: Некролог. Дела и дни. 1920. Кн. 1. С. 617–620. URL: http://qwerqus.narod.ru/efimenko_bio.htm.
17. Скакун О.Ф. Історичні погляди О.Я. Єфименко. Український історичний журнал. 1967. № 1. С. 22–30.
18. Смолий В.А. А.Я. Ефименко: очерк жизни и научного творчества. Ефименко А.Я. История украинского народа. К.: Либидь, 1990, С. 403–426.
19. Стариков Г.М. Матеріали до біографій Петра та Олександри Єфименків. Сумський історико-архівний журнал. 2009. № VI-II. С. 36–61.
20. Сурман Я. Александра і Петро Єфименки: імперські біографії та histoire croisée. Україна Модерна (Онлайн). 15 березня 2014.

ЕТАПИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СЛУХАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УЧИЛИЩ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

PERIODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SCHOOLS OF UKRAINE IN THE SECOND PART OF XX CENTURY

У статті вказано етапи іншомовної підготовки слухачів педагогічних училищ із характерними особливостями кожного відповідно до розвитку освітньої системи України. В основу покладено історичні, соціальні та політичні фактори, які впливали на процес навчання іноземних мов; зміни у самій методичній науці, пов'язані з появою нових методичних ідей, цілей, змісту, методів і засобів навчання; здобутки зарубіжної методики навчання іноземних мов.

Ключові слова: іншомовна підготовка, педагогічне училище, навчання, іноземні мови, етап, реформа.

языкам; изменения в методической науке, связанные с появлением новых идей, целей, содержания, методов и средств обучения; достижения зарубежной методики обучения иностранных языков.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, педагогическое училище, обучение, иностранные языки, этап, реформа.

The periods of teaching foreign languages of students of pedagogical schools are considered in the article. Characteristic features of each stage are given in accordance with development of the educational system of Ukraine. Historical, social and political factors that influenced on the process of studies of foreign languages are fixed in basis; changes in methodical science, related to appearance of new methodical ideas, aims, maintenance, methods and facilities of studies; achievements of foreign methodology of studies of foreign languages.

Key words: teaching foreign languages, pedagogical schools education, reform, stages.

УДК 37.377.377.8

Терлецька Л.М.,
аспірант кафедри педагогіки
факультету психології
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

В статье указаны этапы обучения иностранным языкам слушателей педагогических училищ с характерными особенностями каждого в соответствии с развитием образовательной системы Украины. Основой стали исторические, социальные и политические факторы, которые влияли на процесс обучения иностранным

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У контексті сучасних процесів загальноєвропейської інтеграції знання іноземних мов та їхнє навчання в загальноосвітніх навчальних закладах визначаються як один із пріоритетних напрямів освітньої політики світових держав, адже знання іноземних мов – це ключ до успіху в сучасному світі, де спілкування іноземними мовами, отримання та осмислення великих обсягів інформації набуває дедалі більшого значення. Освіта перебуває здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політико-правові, економічні та ідеологічні процеси. На думку Л.С. Панової, саме іноземні мови впливають на освітню політику, функціонування освіти й виступають фундаментом для розвитку навчальних закладів [8, с. 3].

Інтерес до вивчення мов традиційно великий, бо, перефразовуючи відомий вислів, можна сміливо сказати, що той, хто володіє мовами, володіє світом. Людина, яка володіє мовами, – різнобічно розвинута особистість, володіє кращими здібностями до вивчення нового, більш впевнена у спілкуванні з іншими людьми.

Іншомовна підготовка, у свою чергу, – це теоретико-практичне володіння мовними одиницями та лексичним запасом іноземної мови, вміння вдало використовувати іншомовні одиниці у щоденному спілкуванні. Навчання іноземній мові проводиться в освітніх закладах різних типів – від дошкільної до вищої освіти. Це вимагає постійного оновлення змісту іншомовної освіти, вдосконалення програм з іноземної мови та розроблення підручників, що

зможуть забезпечити ефективне оволодіння іноземною мовою на належному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Зміст іншомовної освіти у навчальних закладах перебуває в центрі уваги сучасної педагогічної науки. Дослідження науковців стосуються визначення принципів формування змісту освіти (С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, С.У. Гончаренко, О.К. Корсакова, В.В. Краєвський, Еміль Страчар та інші); аналізу компонентів змісту навчання іноземної мови (О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Б.А. Лапідус, С.Ю. Ніколаєва, В.М. Плахотник, Г.В. Рогова, Ф.М. Рабінович, О.Я. Савченко, Т.Є. Сахарова, Е.І. Соловцова, О.В. Хоменко та інші). Серед досліджень, які стосуються навчання іноземної мови на різних етапах розвитку освіти, можна виділити ті, що розглядають цю проблему переважно в межах свого історичного часу. Наприклад, проблему практичного оволодіння іноземною мовою вивчали В.Д. Аракін, І.Л. Бім, І.О. Грузинська, А.А. Любарська, О.О. Миролюбов, А.В. Монігетті, О.І. Москальська, Ю.І. Пасов, І.В. Рахманов, О.М. Соловійова, В.С. Цетлін. Н.І. Теннова досліджувала виховний потенціал іноземної мови, Л.В.Щерба – загальноосвітній рівень володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю, І.М. Верещагіна, Р.П. Мільруд і Г.В. Рогова – розвивальну роль вивчення іноземної мови.

Висвітленню питань підготовки вчителів в Україні присвячені дослідження Н.М. Дем'яненко, А.М. Алексюка, Н.П. Калениченко, А.А. Марушкевич, Л.М. Попової, В.В. Сагарди, В.К. Майборода,

В.Б. Євтуха. Навчання іноземних мов у педагогічних училищах України в другій половині ХХ століття в історії педагогіки залишається зовсім не висвітленим, хоча є певні практичні розробки. Питанням навчання студентів педагогічних училищ і формування у них умінь і навичок присвячені дисертаційні роботи багатьох авторів, зокрема С.О. Борисюк у дослідженні «Формування в учнів педагогічних училищ умінь навчати дітей вчитись» (1994) проаналізовано основні вимоги до знань, умінь і навичок учнів педагогічних училищ; Т.М. Шкваріна в дослідженні «Підготовка студентів педагогічних училищ до навчання дошкільників англійської мови» (2000) зосередила увагу на підготовці дошкільників і подала програмові вимоги з іноземної мови для дошкільнят; А.В. Штифурак у роботі «Формування професійних інтересів студентів педагогічних училищ в процесі вивчення іноземних мов» (2005) розглянув і проаналізував природу інтересу, етапи формування професійного педагогічного інтересу.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Навчання іноземної мови у загальноосвітніх і середніх спеціальних навчальних закладах України в другій половині ХХ століття – явище складне і багатогранне, тому необхідно звернутися до історичних джерел для детальнішого вивчення освітніх процесів в Україні цього періоду та для виділення етапів іншомовної підготовки слухачів педагогічних училищ України.

Мета статті – аналіз історичних даних щодо іншомовної підготовки слухачів педагогічних училищ, встановлення етапів у навчанні іноземних мов другої половини ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Багато українських і вітчизняних науковців, учених, педагогів, методистів, істориків займалися розробленням періодизації освітнього процесу в Україні в ХХ столітті.

О.В. Сухомлинська у статті «Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру» виділяє такі етапи в розвитку вітчизняної освіти ХХ століття:

- 1) 1920–1933 роки – етап експериментування та новаторства;
- 2) 1930–1950-і роки – українська педагогіка як складник «російсько-радянської культури»;
- 3) 1958–1985 роки – українська педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток;
- 4) 1985–1991 роки – становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу;
- 5) з 1991 року – розвиток педагогіки та школи в Українській державі [9, с. 54].

На початку 30-х років ХХ століття відбувалась русифікація навчальних закладів України, управління якими здійснювалось із Москви. В Україні використовувались навчальні програми та під-

ручники, які єдині для всіх закладів Радянського Союзу. Національна педагогіка занепадала як така спочатку теоретично, а згодом – і практично, адже українська школа і педагогіка стають частиною «радянської культури», а саме – «російсько-радянської» [9, с. 50].

У 1958 році вийшов Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР», головною метою якого була зміна школи, в якій навчають, на школу трудову з виробничим навчанням. У грудні 1964 року постановою АН СРСР та АПН СРСР було створено комісію з провідних учених, педагогів, методистів, вчителів для розроблення нових навчальних планів і програм. Протягом двох наступних років були розроблені програми для всіх навчальних предметів загальноосвітньої школи. Однак у них було багато недоліків: навчальний матеріал був перенасичений теорією, підручники занадто політизовані, на уроках переважали репродуктивні методи навчання (відтворення і повторення за завданнями вчителя є їхньою головною ознакою). У 1983 роки вийшла постанова «Про додаткові заходи щодо вдосконалення вивчення російської мови в загальноосвітніх навчальних закладах УРСР», згідно з якою для вивчення російської мови створювались значно кращі умови, ніж для української. На початку 1985 року в країні починали відбуватися зміни, що проходили під гаслом перебудови. Було створено загальносоюзне педагогічне об'єднання під назвою «Педагогіка співробітництва». У ньому брали участь, зокрема, українські педагоги – О.А. Захаренко, В.Ф. Шаталов, М.П. Гузик, Т.Л. Сірик та інші, які прагнули змінити підхід до навчання дітей у школі, критикували існуючу систему освіти, висували вимоги щодо індивідуального підходу до кожної дитини та зміни авторитарного стилю на співпрацю вчителя та учнів тощо.

З 1991 року, із проголошенням незалежності України, національна освіта і наука набуває швидких темпів розвитку, розроблення, змін і реформування. Створено українську національну систему загальноосвітніх навчальних закладів, до здобутків вітчизняних педагогів додалися ще й питання національного виховання підростаючого покоління та питання української освіти.

В.Й. Борисенко виділяє такі етапи в історії народної освіти ХХ століття: 1-ий (30-і – 50-і роки) – період тоталітарної системи; 2-ий (середина 50-х – 60-і роки) – часткова демократизація українського суспільства; 3-ій (70–80-і роки) – економічна та суспільно-політична кризи; 4-ий (90-і роки) – становлення української незалежної держави [2, с. 3].

М.В. Левківський пропонує таку періодизацію розвитку освіти та педагогічної думки у радянський період (20–80-і роки ХХ століття):

1) становлення національної освіти у 20-х роках – створення оригінальної освітньої системи, впровадження комплексної системи навчання, розвиток педології (О.С. Залужний, І.О. Соколянський, В.П. Протопопов, А.В. Володимирський, Я.Ф. Чепіга, С.Ф. Русова);

2) уніфікація загальної освіти у 30-і роки – упровадження нових навчальних планів і програм на основі вивчення учнями загальноосвітніх дисциплін та основ виробництва;

3) становлення освіти у післявоєнний час (кінець 40-х – 50-і роки) – відновлення роботи загальноосвітніх закладів України, запроваджено загальну обов'язкову восьмирічну освіту та встановлено нову систему шкільної освіти: загальна обов'язкова восьмирічна школа для дітей віком 7–15(16) років, повна середня – для підлітків і молоді 15–18 років, школи-інтернати, технікуми, середні спеціальні і вищі навчальні заклади. У школах упроваджено нову цифрову п'ятибальну систему оцінки успішності та поведінки учнів;

4) 60-і роки – перехід школи на новий зміст освіти, зміна терміну навчання в школі (стало 10 років замість 11);

5) школа і педагогіка періоду застою (70–80-і роки) – запроваджується атестація вчителів, звертається увага на тісний взаємозв'язок розумового, трудового та морального виховання підростаючого покоління та поєднання навчання з виробничою працею;

6) освіта в Україні на сучасному етапі духовного та національного відродження – навчально-виховний процес спрямований на всебічний розвиток людини, демократизація школи, реформування освіти [6, с. 162–180].

У педагогіці та методиці навчання іноземних мов є велика кількість досліджень, присвячених опануванню іншомовним мовленням у навчальних закладах. О.О. Миролубов, О.О. Першукова, Х.Ш. Бахтіярова, О.М. Щукін, Н.В. Борисова, О.Є. Мисечко, Т.В. Литньова, Л.В. Кравчук, А.Ю. Долапчі, Н.Д. Гальскова та інші науковці досліджували різні історико-педагогічні аспекти навчання іноземної мови. Відомий вітчизняний академік і методист іноземної мови О.О. Миролубов запропонував таку періодизацію навчання іноземних мов у загальноосвітніх закладах у ХХ столітті: 1) 1917–1930 роки; 2) 1930–1941 роки; 3) 1941–1950-і роки; 4) 1960-і роки; 5) 1970–1980 роки [7]. Ця періодизація побудована на освітніх реформах у методиці іноземних мов і стосується виключно навчання іноземних мов у школі.

Л.В. Кравчук виділяє 4 етапи іншомовної підготовки учнів загальноосвітньої школи України в другій половині ХХ століття:

1) 1949–1959 роки – навчання іноземних мов в умовах розбудови системи освіти в повоєнний період.

2) 1960–1970 роки – навчання іноземних мов в умовах реформи школи;

3) 1971–1990 роки – навчання іноземних мов в умовах посилення психологічного складника в цій галузі;

4) 1991–2001 роки – навчання іноземних мов в умовах державної незалежності України [5, с. 38].

Педагогічні училища – це заклади середньої спеціальної освіти педагогічного напрямку з терміном навчання 3(4) роки, що готували вчителів початкової школи, вихователів дитячих садків, піонервожатих, керівників музичного гуртка, вчителів креслення і малювання для загальноосвітньої школи, вчителів фізичної культури.

Узагальнюючи результати історико-педагогічного пошуку, вивчення та аналізу низки публікацій вітчизняних та українських науковців, досліджень у педагогіці та методиці навчання іноземних мов, на нашу думку, треба виділити такі етапи іншомовної підготовки учнів педагогічних училищ України в другій половині ХХ століття:

Перший етап (1950–1958 роки). На час закінчення Другої світової війни система педагогічної освіти в Україні (тоді Українській Республіці Радянського Союзу) була повністю відновлена та все ж перше післявоєнне п'ятиріччя за складністю завдань було особливим. У найкоротший строк необхідно було відновити зруйновану війною шкільну мережу, відбудувати навчально-матеріальну базу і головне – укомплектувати школу кваліфікованими вчителями. У 1947 році була прийнята постанова Ради Міністрів СРСР «Об улучшении изучения иностранных языков», в якій передбачалась велика кількість дій: розширення мережі вищих навчальних закладів із підготовки вчителів іноземної мови, збільшення випуску навчальних і методичних посібників, відкриття шкіл із навчанням ряду предметів іноземною мовою.

У цей період основна мета іншомовної підготовки – розвиток навичок і вмінь читання за збереження деякого об'єму репродуктивних навичок. Нахил у бік оволодіння читанням і вивчення граматики посилювався після дискусії з питань мовознавства на початку 50-х років. Педагогічні училища перейшли на чотирирічний термін навчання, встановлено семестрову систему [7, с. 276].

До середини 50-х років настає надмірна теоретизація процесу навчання іноземних мов у педагогічних училищах, відбувається повна відмова від навчання усного мовлення і заміна цієї мети «конструювання питань і відповідей». У цей час різко погіршуються умови навчання іноземних мов: зменшується кількість годин або частково припиняється вивчення цього предмета.

Другий етап (1958–1971 роки). У 1958 році виходить Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР», в якому далі розвивалось

марксистсько-ленінське вчення про комуністичне виховання і навчання підростаючого покоління. Педагогічні училища в 1958–1960 роках працювали за новими навчальними планами, розробленими управлінням підготовки вчителів відповідно до Закону про школу, затвердженим Міністерством вищої та спеціальної середньої освіти СРСР. Постанова Ради Міністрів СРСР «Об улучшении изучения иностранных языков» від 27 травня 1961 року стала рушійною силою змін у вивченні іноземних мов у загальноосвітніх школах і середніх спеціальних навчальних закладах, а саме: 1) навчальні заклади все ще були погано забезпечені вчителями іноземних мов; 2) методика навчання іноземних мов та існуючі навчальні програми, плани, підручники не відповідали новій меті навчання – практичному оволодінню учнями усім іншомовним мовленням та безперекладним читанням; 3) схильність більшості вчителів іноземної мови застосовувати лише «перекладний метод» на заняттях. У 1959–1960 роках створено нову систему керівництва вищими навчальними закладами, технікумами та училищами. У союзних республіках створено міністерства вищої та середньої спеціальної освіти, педагогічні училища отримали нові програми, навчальні плани з іноземних мов. Підручників не вистачало всім учням, рівень володіння іноземною мовою був низьким.

Третій етап (1972–1980-ті роки) характеризується продовженням реформування освітньої системи України (тоді УРСР). Основним здобутком цього періоду було надання такої ж важливості іншомовному письму, як і іншим видам мовленнєвої діяльності. До цього часу письмо виступало як засіб навчання на уроках (заняттях) з іноземної мови в загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладах. С.Ф. Шатілов (1974), І.Л. Бім (1976), О.В. Лазаркевич (1972) у своїх теоретичних дослідженнях розглядали письмо як мету і як один із видів іншомовної мовленнєвої діяльності. Змінюються підходи до структурування іншомовної освіти, іноземну мову почали розглядати як засіб всебічного розвитку підростаючого покоління.

Четвертий етап (1980-і – 1990-і роки). У 80-х роках ХХ століття значно поширились міжнародні зв'язки в різних сферах науки, тому практичне володіння іноземною мовою набувало все більшого значення. Відповідно до «Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984), у навчальних програмах з іноземних мов для загальноосвітніх і середніх спеціальних навчальних закладів України вже була визначена комунікативна мета іншомовного навчання, яка стала передумовою розроблення комунікативних методів навчання іноземних мов. У другій половині 80-х років ХХ століття з метою зміцнення зв'язку навчальних закладів педагогічного профілю із

загальноосвітньою школою та подолання кадрового дефіциту вчителів було прийнято цілу низку постанов, які повинні були:

- стати поштовхом для реформування освітніх закладів усіх типів у сфері підготовки педагогічних кадрів;
- усунути перевантаження навчальних програм і підручників;
- посилити практичну спрямованість навчання майбутніх педагогів;
- зміцнити матеріально-технічну базу;
- покращити матеріально-побутові умови педагогічних працівників і підвищити заробітну плату [1, с. 4].

Освітні реформи в галузі навчання іноземних мов сприяли появі нових методик, ідей, розробок і стали основою для подальшого реформування та модернізації іншомовної освіти в загальноосвітніх і середніх спеціальних педагогічних закладах України.

П'ятий етап (1991–2000-і роки). 1991 рік став визначальним в історії України, адже наша держава вийшла зі складу Радянського Союзу і стала незалежною. У системі загальноосвітньої та середньої спеціальної педагогічної освіти відбулися суттєві зміни, а саме на початку 90-х років (1992–1995 роки) з'являються нові типи навчальних закладів, значна кількість педагогічних училищ реформуються в коледжі гуманітарно-педагогічного або професійно-педагогічного профілю. Відповідно, ускладнились програми та навчальні плани з іноземних мов, підвищились вимоги щодо рівня знань учнів з іноземної мови. На заняттях обов'язковим стає розвиток усіх 4 видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письмо), запроваджено комунікативний метод навчання іноземних мов.

У 1993 році було розроблено Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття») для забезпечення розвитку освіти як пріоритетного засобу розбудови Української держави. Головною метою програми було визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективи ХХІ століття, створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації [3].

У 1998 році розроблено Державний освітній стандарт з іноземної мови для закладів загальної середньої освіти, який визначає структуру змісту іншомовної підготовки, обов'язковий мінімум змісту навчання з іноземних мов, базовий навчальний план, обов'язкові результати іншомовного навчання (визначено базовий рівень володіння іншомовним спілкуванням, досягнення якого

є обов'язковим для всіх учнів певного загальноосвітнього начального закладу) [4].

Висновки. Виділені нами етапи іншомовної підготовки учнів педагогічних училищ допоможуть сформувати цілісне системне уявлення про іншомовну освіту в Україні другої половини XX століття, визначити співвідношення між попереднім і наступними етапами розвитку іншомовної освіти, встановити наступність між ними та специфічні риси кожного з етапів.

Незважаючи на складний історичний період другої половини XX століття, педагогічні училища залишались навчальним закладом середньої спеціальної освіти педагогічного профілю, які забезпечували кадрами початкові школи та дошкільні навчальні заклади, осередком учительства в Україні.

Отже, проаналізувавши історичні дані щодо іншомовної підготовки учнів педагогічних училищ, ми дійшли висновку, що:

- кожен етап характеризується позитивними змінами щодо навчання іноземних мов у середніх педагогічних закладах України;

- іншомовна підготовка в педагогічних училищах проводилась відповідно до вимог щодо володіння учнями іноземною мовою з врахуванням змін в освітній політиці держави певного історичного періоду.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безлюдна В.В. Підготовка вчителя іноземних мов у 80-і роки XX століття. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/7230/1/Pidgotovka_vchutelya_inozenuh_mov.pdf.
2. Борисенко В.Й. Курс української історії: з найдавніших часів до XX століття. К., 1996. 356 с.
3. Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття. К.: «Райдуга», 1994. 61 с.
4. Державний стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) V–IX класи / Керівн. автор. колективу С.Ю. Ніколаєва. К.: «Ленвіт», 1998. 32 с.
5. Кравчук Л.В. Навчання іноземних мов у загальноосвітній школі України (друга половина XX століття): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Тернопіль, 2013.
6. Левківський М.В. Історія педагогіки: навч.-метод. посібник. 4-е вид. К.: Центр учбової літератури, 2011. 190 с.
7. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. 448 с.
8. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе. К.: «Рад. школа», 1989. 142 с.
9. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. Ч. 1. Харків: «ОВС», 2002. 640 с.

ЕВОЛЮЦІЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ)

EVOLUTION OF THE DEVELOPMENT OF TEACHERS OF MATHEMATICS TRAINING IN PEDAGOGICAL STAFF OF HIGHER EDUCATION OF UKRAINE (IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY)

У статті розкрито зміст та основні історичні етапи становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів математики, у педагогічних закладах вищої освіти України. Розкрито особливості розвитку математики як навчальної дисципліни у педагогічних інститутах та університетах нашої держави протягом другої половини ХХ ст. Узагальнено й систематизовано історико-педагогічні умови і фактори підготовки фахівців із математики. У статті також простежено еволюцію підготовки вчителів математики упродовж визначеного історичного періоду. Визначено основні етапи розвитку математичної освіти у навчальних закладах України.
Ключові слова: вчителі математики, вища педагогічна освіта, підготовка вчителя, заклад вищої освіти, історико-педагогічні умови, еволюція, етапи, фахівці з математики.

В статье раскрыто содержание и основные исторические этапы становления и развития системы подготовки педагогических кадров, в том числе учителей математики, в педагогических учреждениях высшего образования Украины. Раскрыты особенности развития математики как учебной дисциплины в педагогических институтах и университетах нашего государства в течение второй половины ХХ в. Обобщены и систематизированы историко-педагогические условия и факторы подготовки специалистов по математике. В статье

также прослежена эволюция подготовки учителей математики в течение определенного исторического периода. Определены основные этапы развития математического образования в учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: учителя математики, высшее педагогическое образование, подготовка учителя, учреждение высшего образования, историко-педагогические условия, эволюция, этапы, специалисты по математике.

The article describes the content and main historical stages of the formation and development of a training system for teaching staff, in particular teachers of mathematics, in pedagogical institutions of higher education of Ukraine. The peculiarities of the development of mathematics as a discipline in pedagogical institutes and universities of our state during the second half of the XX century are revealed. The historical and pedagogical conditions and factors of preparation of specialists in mathematics are generalized and systematized. The article also traces the evolution of the training of mathematics teachers during a definite historical period. The basic stages of development of mathematical education in educational institutions of Ukraine are determined.

Key words: teachers of mathematics, higher pedagogical education, training of teacher, pedagogical higher educational establishments, historical and pedagogical conditions, evolution, stages, specialists in mathematics.

УДК 37.01

Хить Р.Г.

аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні вища педагогічна освіта України завершує еволюцію від соціалістичної тоталітарної моделі до демократичної європейської. Активізуються певні реформи: заклади вищої освіти отримали значно більший рівень автономії, підвищується рівень та якість освітніх послуг, переглядається номенклатура спеціальностей, посилюється акцент на професіоналізмі, загальній культурі, відповідальності педагогів. Педагогічна освіта стає самостійним видом фахової підготовки (має свої концепції, освітні кваліфікації, академічні ступені, перелік спеціальностей). За таких умов гостро постає питання про вдосконалення системи підготовки вчителів, зокрема фахівців із математики, у педагогічних закладах вищої освіти. Для кращого вирішення цієї проблеми значною мірою служить аналіз історії вищої педагогічної школи України.

Тому задля кращого висвітлення і дослідження будемо звертатись до історичних відомостей

у підготовці вчителів математики, а зокрема під час розгляду досліджуваної проблеми не можемо оминати офіційні документи партійних органів влади, зокрема закони, накази, збірники інструктивних матеріалів із питань вищої освіти та організації навчально-виховного процесу в педагогічних інститутах. Тож можемо об'єктивно оцінювати стан та умови, в яких існувала вища педагогічна освіта, а також встановлення та розвиток підготовки фахівців із математики в закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У роботах історико-педагогічного характеру проблема становлення та розвитку вищої освіти в Україні розглядалися С. Вишневським, Л. Тимчук, О. Онопченко, Л. Шинкаренко, Л. Курило, О. Кобрій, О. Костюком, О. Москальовою, Н. Бойко, Н. Гупаном та іншими дослідниками. Крім того, в останні роки з'явилася низка досліджень, присвячених проблемі історії розвитку освіти в Україні. Зокрема, на особливу увагу заслуговують праці Г. Єфіменка,

Л. Баженова, Л. Дімідовіч, І. Лікарчука, Л. Місінкевича, Л. Якубової, В. Шарпато, Ю. Шаповала та інших учених. Досвід роботи освітніх закладів в Україні у різні історичні періоди досліджували В. Курило, О. Пометун, Г. Пустовіт, О. Сухомлинська, С. Сірополко, В. Шепотько та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема підготовки вчителів математики у педагогічних закладах вищої освіти впродовж другої половини ХХ ст., де б визначалися і досліджувалися підходи до побудови її змісту, організації навчально-виховної роботи, спрямованих на підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх випускників відповідно до нової парадигми професійної освіти в Україні, залишається відкритою і недостатньо вивченою. Еволюція підготовки вчителів математики має свої особливості, а також певні історичні закономірності та принципи, які потребують аналізу вітчизняного педагогічного досвіду.

Мета статті. Актуальність проблеми, її недостатнє наукове опрацювання передбачають узагальнення й систематизацію історико-педагогічних умов і факторів, які сприяли розвитку підготовки вчителів математики в педагогічних ЗВО України. Досягнення мети дослідження ми бачимо у вирішенні ряду завдань: огляд історичних досліджень щодо особливостей розвитку та підготовки вчителів математики у педагогічних вищих школах України з різних кутів зору – еволюції мети вивчення навчальної дисципліни, зміни її структури та змістового наповнення, матеріального та науково-методичного забезпечення, впливу соціальних та економічних процесів у державі на педагогічні заклади; визначення основних етапів розвитку підготовки фахівців до математичної діяльності у вищих педагогічних освітніх закладах нашої держави протягом визначеного історичного періоду.

Виклад основного матеріалу. Проектування шляхів покращення підготовки майбутніх учителів математики на сучасному етапі розвитку вітчизняної системи вищої освіти неможливе без детального вивчення історії їх підготовки у ХХ ст. Друга половина ХХ ст. була складним і суперечливим періодом для України. Розвиток освіти й педагогічної думки проходив у період Великої Вітчизняної війни.

Розвиток історико-педагогічної думки в Україні – це тривалий і складний процес. Навіть якщо зробити спробу проаналізувати цей процес тільки в ХХ ст., потрібно починати це з ретельної періодизації вітчизняної історико-педагогічної науки. Як описав Н. Гупан у своїй науковій статті, «... періодизація є обов'язковим засобом пізнання будь-яких історичних явищ і прогнозування можливостей їхнього розвитку в майбутньому» [2, с. 45–46]. Зазначимо, що О. Кобрій у своїй праці [5] на основі вивчення філософських, історичних науково-педагогічних джерел та архівних матеріалів здійснює теоретичний та історико-методологічний аналіз вітчизняного педагогічного досвіду. На основі соціального замовлення та виявлення структурних елементів змісту педагогічних дисциплін дослідник розкриває стратегію і концептуальні засади його формування, накреслює шляхи реалізації та вплив на становлення майбутнього вчителя, а також обґрунтовує тенденції, еволюцію розвитку та історичні етапи конструювання змісту педагогічних дисциплін протягом досліджуваного періоду [5].

Встановлюючи періодизацію історії та основних історичних етапів української вищої школи та підготовки вчителя математики, візьмемо до уваги певні особливості історико-педагогічного процесу, встановлені Н. Гупаном [2] та О. Сухомлинською [9; 10]:

1917–1920 – революційні перетворення в системі педагогічної освіти;

1921–1931 – розвиток школи й педагогіки в Українській РСР;

1931–1941 – освіта й педагогічна наука в Україні в період розгорнутого будівництва соціалізму;

1945–1950 – розвиток освіти в період Великої Вітчизняної війни;

1950–1970 – багатопрофільна підготовка вчителів математики на фізико-математичних і природничих факультетах із терміном навчання п'ять років;

1971–1984 – створення самостійних загально-технічних факультетів; оновлення матеріально-технічної бази;

1985–1991 – введення нових навчальних планів на спеціальності «вчитель математики загально-освітньої середньої школи»; поява додаткових спеціальностей: «інформатика», «основи економіки»

Таблиця 1

Факультети Харківського університету	Кількість студентів	Факультети Українського університету в Кам'янці	Кількість студентів
Історично-філологічний	202	Богословський	40
Фізично-математичний		Історично-філологічний	338
відділ математичний	215	Фізико-математичний	478
відділ природничий	436	Правничий	310
Правничий	1048	Сільськогосподарський	235
Медичний	1101		
Разом:	3002	Разом:	1401

Великим недоліком в освітньому процесі початку ХХ ст. була неузгодженість математичної освіти з математичною підготовкою в університетах. Всеросійські з'їзди викладачів математики мали встановити наступність в освіті. Наприклад, I і II Всеросійські з'їзди були скликані на стику 1912–1913 рр. та 1913–1914 рр., своєю роботою звернули увагу на основні ідеї реформи викладання математики в школі і відповідної цьому підготовки учителя. Науковці та вчителі математики вперше мали можливість, зібравшись разом, проаналізувати найважливіші проблеми математичної освіти та окреслити шляхи її реформування [6, с. 58].

Згідно із статистичними даними (табл. 1), які опублікував С. Сірополко [8, с. 438, 470] про кількість студентства Харківського університету та в Кам'янці на Поділлі, з розподілом студентів за факультетами і станом на 1913–1918 рр., можемо стверджувати про те, що фахівців на фізико-математичних спеціальностях була достатня кількість, порівняно з іншими відділеннями.

У постанові ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. йдеться про те, що в навчальних програмах у середній і навчальній школах основними недоліками залишаються перезавантаження програм навчальним матеріалом, що призводить до того, що ряд навчальних дисциплін проходять швидко, а знання і навички не засвоюються і не закріплюються, особливо з математики; недостатність і навіть відсутність зв'язків між окремими програмами, особливо між програмою з математики і письмом, а також – із математики, фізики, хімії і програмою з парці і так далі. Але навіть за таких умов ЦК запропонувало керуватися такими правилами: провести внутрішній перерозподіл навчального матеріалу програм із математики, фізики і так далі для кожної групи дітей, враховуючи об'єм і характер навчального матеріалу цих програм у повній відповідності з віковими особливостями дітей кожної із складених груп. Але най-

основнішим пунктом вказаної установи було те, щоб збільшити кількість годин на математику, побудувавши цей курс у навчальній і середній школах так, щоб забезпечити перехід до наступних ступенів професійної освіти [4, с. 420–421].

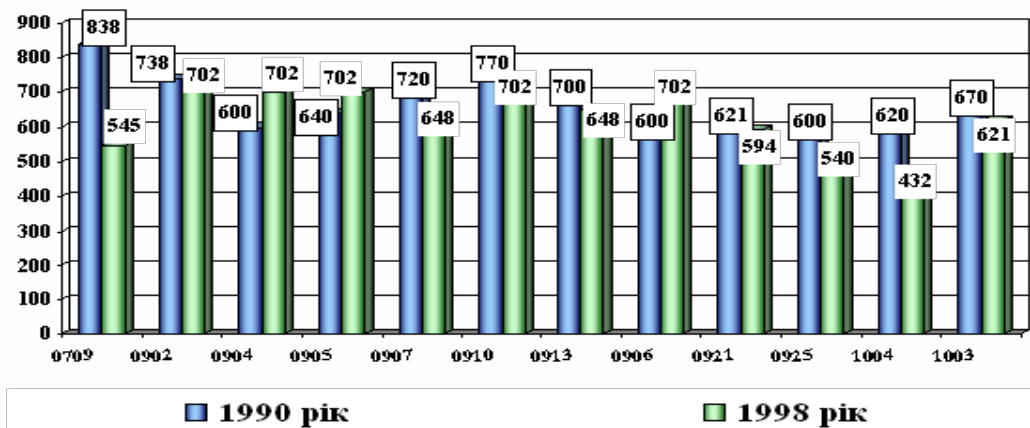
Вже у постанові ЦК ВКП(б) від 12 січня 1933 р. йшлося про те, що «...навчання в школі не дає достатнього об'єму всезагальних знань і незадовільно вирішує завдання підготовки для технікумів і вищої школи повною мірою грамотних людей, які добре б володіли основними науками (фізика, хімія, математика та інші) [12, с. 425].

І лише в Українській РСР головним завданням (стаття 57) вищих навчальних закладів була підготовка висококваліфікованих спеціалістів, які володіли глибокими теоретичними і практичними навичками зі спеціальності [12, с. 506].

У 50–60-х рр. стан вищої школи України як складника загальносоюзного механізму розглядав С. Сірополко [8, с. 438, 470]. У його працях проаналізовано кількісні зміни студентів, показано мережу вищих навчальних закладів, висвітлено досягнення освітньої галузі. Проте не завжди йшлося про дискримінацію, русифікацію освіти, рівень матеріального забезпечення студентської молоді, переоцінювалося значення багатьох постанов, замовчувалася надмірна заполітизованість і заідеологізованість діяльності вищої школи. План прийому у педагогічних навчальних закладах України на 1959 р. був таким: «математика, креслення» – 1240 осіб [12, с. 3–12].

Протягом 60-х – на початку 70-х рр. ХХ століття у зв'язку зі «зростаючими вимогами партії та уряду» продовжується ідеологізація та політехнізація змісту навчання і виховання [5, с. 44].

Міністерству вищої і середньої спеціальної освіти УРСР давалося доручення організувати починаючи з 1985 р. в педагогічних інститутах, на педагогічних факультетах (відділеннях) університетів та інженерно-педагогічних факультетах вищих навчальних закладів підготовку вчителів



Діаграма 1. Обсяги навчального часу викладання математики (інженерно-технічні напрями, 1990/1998 роки)

математики, фізики й викладачів інших предметів за другою спеціальністю «Інформатика і обчислювальна техніка»; здійснити прискорену підготовку вчителів математики, фізики й викладачів інших дисциплін за додатковою спеціальністю «Інформатика і обчислювальна техніка» на старших курсах фізико-математичних факультетів педагогічних інститутів, університетів та інженерно-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів; забезпечити починаючи з 1985 р. курсову підготовку вчителів математики, фізики та інших викладачів середніх навчальних закладів з інформатики і обчислювальної техніки [7].

У доповіді міністра освіти І. Вакарчука [3] проаналізовано стан фізико-математичної освіти за 1990–1998 рр. і вказано, що «...кількість годин на вивчення математики і фізики за такими напрямками підготовки фахівців із вищою освітою коливається від 90 до 648 годин математики та від 90 до 540 годин фізики. Загрозливого зниження обсягів часу на вивчення математики не відбулося, а за окремими напрямками вони навіть зросли».

У спадщину від СРСР незалежній Україні дісталася досить розвинена і розгалужена система вищих освітніх закладів із кваліфікованим персоналом, певною матеріально-технічною базою та орієнтацією на обслуговування централізованої планової економіки.

Здобуття Україною самостійності та незалежності у 1991 р. поставило її перед необхідністю вирішити «низку вкрай складних, нагальних про-

blem, що стосувалися освітньої сфери. Підготовка вчителя, згідно з новим соціальним замовленням, мала би стати тим важелем, який би допоміг вивести країну з кризи і виховати нову людину – людину-патріота, людину громадянина нового демократичного суспільства [1, с. 106].

На кінець 2000 р. система вищої освіти України містила 979 закладів усіх рівнів акредитації та форм власності. Зокрема, функціонувало 315 вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, а саме – 223 державної та 92 інших форм власності. Серед них – 101 університет, 55 академій та 157 інститутів, де навчається 1285 тис. студентів, що у розрахунку на 10 тис. населення України становить 285 студентів. У вищих навчальних закладах цієї групи здобувають вищу професійну освіту 1142,4 тис. студентів віком 17–24 роки включно (89 % від загального числа студентів цієї групи закладів). Статус національного мали 37 університетів та академій.

До числа вищих навчальних закладів входять також 664 вищі навчальні заклади I–II рівнів акредитації, зокрема 593 державної і 71 інших форм власності, де навчається 503,7 тис. студентів. Ця частина мережі забезпечує навчання 107 студентів на 10 тис. населення України. Серед них 487,5 тис. мають вік 14–23 роки включно (83% від загального числа студентів цієї групи закладів) [11].

Серед основних критеріїв, які потрібно враховувати для успішного функціонування, виокремлено державну систему підготовки учителів мате-

Таблиця 2

Узагальнення й систематизація процесу професійно-педагогічної підготовки вчителів у ЗВО

№	Цілі	Характеристика	Основне завдання
1.	Глобальні цілі підготовки вчителів	Модель особистості майбутнього фахівця описується в Державних педагогічних освітніх стандартах і є логічно упорядкованою кількістю вимог до рівня компетентності фахівця. Загальна мета освіти – формування професійних і особистісних якостей випускника ЗВО.	Діагностика якостей педагогічних технологій, тобто стандартизація рівня професійних і особистісних якостей випускника ЗВО.
2.	Цілі на історичних етапах підготовки фахівця з математики	Поділ загальної мети на частини, що характеризують поетапний історичний процес формування (навчання і виховання) особистості в часі (навчальні плани, навчальні програми дисциплін для конкретної спеціальності тощо).	Поточний контроль за якістю підготовки фахівця.
3.	Цілі вивчення розвитку математики як навчальної дисципліни.	Розроблення педагогічних технологій для досягнення загальної мети, проведення навчально-дослідницької і науково-дослідної діяльності студента, педагогічних практик тощо.	Оперативний контроль – засвоєння знань, поведінка студентів.

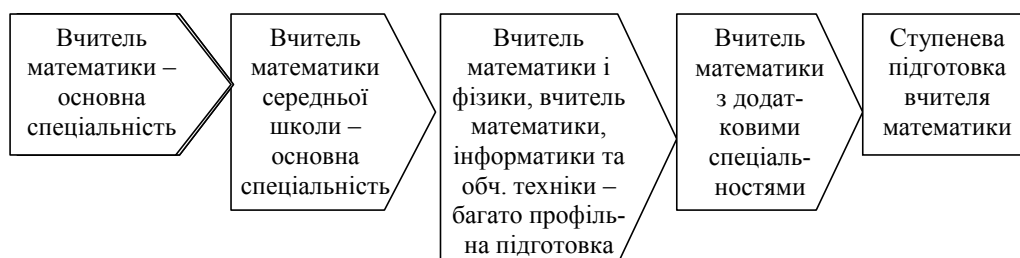


Рис. 1. Еволюція підготовки вчителя математики

матики, організацію наукових центрів відповідного профілю, видання різноманітних посібників і методичних матеріалів для учителів та учнів.

Підготовка майбутнього вчителя визначається на рівні педагогічної підготовки університету чи факультету, забезпечення відповідних цілей, проєктувальних, контрольно-регулювальних, оцінно-результативних, організаційних компонентів тощо. Як відомо, зміст професійної освіти формується через навчальні плани спеціальності, навчальні програми кожної дисципліни. Водночас зробимо узагальнення й систематизацію професійної підготовки, зокрема вчителів математики, адже проблема цілей є однією з найважливіших як для визначення змісту навчання і планування процесу, так і для перевірки оволодіння навчальним матеріалом (табл. 2).

Отже, зважаючи на все вищесказане, можна стверджувати, що підготовка вчителів математики у другій половині ХХ ст. визначалася потребами тогочасної освітньої системи. Але, попри всякі труднощі та негативний розвиток, еволюція підготовки вчителів математики змінилася і набула якісно нової тенденції (рис. 2). На кожному етапі розвитку вищої педагогічної освіти у досліджуваний нами період розвиток вищої педагогічної освіти вона позитивно розвивалася, відповідно відтворюючи всі психолого-педагогічні, фізико-математичні та методичні досягнення свого часу.

Висновки. Основним прикладом для сучасників повинно стати те, що крізь призму історичних та архівних документів здобута вища освіта у закладах вищої освіти пройшла через буремні роки лихоліття війни та суспільних потрясінь, а також успішною була підготовка вчителів. На виклик часу з'явилися нові спеціальності, нові кваліфікації.

Особливий статус в умовах означеної підготовки вчителів має такий предмет, як математика. Сьогодні загальноновизнано, що молодь, вступаючи у життя, повинна мати належну природничо-математичну підготовку. У програмах навчальних дисциплін природничо-математичного циклу вміщено матеріал, що розкриває взаємозв'язок науки, технології та суспільства.

Зміст вищої математичної освіти формується під впливом досягнень математичної науки. Втім, підґрунтя змісту вищої математичної освіти, наповнення навчальних програм із математики у вищій школі неодмінно повинні бути апробовані часом і досвідом не одного покоління педагогів.

Проведений нами аналіз дає змогу стверджувати, що система підготовки вчителя математики

у другій половині ХХ ст. формувалася впродовж досить тривалого часу та будувалася за основними цілями, змістовно та поетапно. Дослідження не вичерпує означеної проблеми і передбачає здійснення наступних кроків, спрямованих на вивчення змістовного та більш глибокого наповнення етапів підготовки вчителів математики в Україні не тільки у вказаний період, але і до сучасного розвитку математичної підготовки у ЗВО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кремень В., Скотна Н. Вища педагогічна освіта і наука України: історії, сьогодення та перспективи розвитку. Львівська область: монографія. Київ, 2012. 267 с.
2. Гупан Н. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні. Шлях освіти. 1999. № 1. С. 45–49.
3. Доповідь міністра освіти Вакарчука І.О. «Сучасна фізико-математична освіта і наука: тенденції та перспективи». 2008. URL: <http://www.ostriv.in.ua/publication/code-2861dbeb0e9d2/list-b407a47b26>.
4. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / Упоряд. О. Любар; За ред. В. Кременя. Київ, 2003. 766 с.
5. Кобрій О. Формування змісту педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах України (друга половини ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. 2-е вид., доп. 276 с.
6. Коржова О. Питання професійної підготовки на Всеросійських з'їздах викладачів математики (кінець ХІХ – початок ХХ століття). Історико-педагогічний альманах. Умань, 2009. Вип. 2. С. 58–61.
7. Постанова Ради Міністрів УРСР від 30 травня 1985 р. № 185 «Про заходи із забезпечення комп'ютерної грамотності учнів середніх навчальних закладів та широкого впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/185-85-%D0%BF>.
8. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Підгот. Ю. Вільчинський. 2-е вид. Львів: «Афіша», 2001. 664 с.
9. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки України. Шлях освіти. 1999. № 1. С. 41–45.
10. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ, 2003. 68 с.
11. Фінніков Т. Загальний огляд системи вищої освіти України. URL: www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_333_ua_hegfv.doc.
12. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 2523 (Навчальні плани педагогічних інститутів, розроблені управлінням і затверджені Міністерством освіти УРСР на 1959 р.). 36 арк.

ЗМІНА ПАРАДИГМИ НІМЕЦЬКОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ І НАУКИ ЯК РЕЛЕВАНТНА ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

CHANGING THE PARADIGM OF GERMAN UNIVERSITY EDUCATION AND SCIENCE AS A RELEVANT RESPONSE TO THE CHALLENGES OF THE MODERN INFORMATION SOCIETY

Автор зазначає, що гарантією від небезпеки технологізації університетської освіти в умовах сучасного інформаційного суспільства є збереження епістемологічних засад освіти, зокрема антропологізації знання та його дискурсивності. Віг наполягає на тому, що дисциплінарна розпорошеність знання заважає індивіду, котрий здійснює когнітивну діяльність, визначити зворотні зв'язки. Завдання освіти полягає в тому, щоб навчити студентів контекстуалізувати одержані ними знання, бачити взаємозалежність частин і цілого. Такий підхід має допомогти індивіду прояснити складність і різноманітність світу, в якому він існує. Щоб вижити, зберегти свою сутність, національно-культурну ідентичність і певну елітарність, німецький університет повинен пристосуватись до умов сучасного складного світу і повернутись до свого старого, проте водночас головного принципу діяльності – здійснювати безкінечний пошук істини шляхом його сумісного створення обома головними суб'єктами освітнього процесу.

Ключові слова: об'єктивна реальність, суспільство знань, інформаційне суспільство, руйнація університетської освіти, екзистенціальні ризики, парадигма університетської освіти, диверсифікація, вертикальна стратифікація, когнітивна діяльність, перформативність вчення.

Автор отмечает, что гарантией предотвращения опасности технологизации университетского образования в условиях современного информационного общества является сохранение эпистемологических основ образования, в частности антропологизации знания и его дискурсивности. Он настаивает на том, что дисциплинарная разобщенность знания мешает индивиду, который осуществляет когнитивную деятельность, определить обратные связи между явлениями познаваемого им мира. Задача образования заключается в том, чтобы научить студентов контекстуализировать полученные ими знания, видеть взаимозависимость частей и целого. Такой подход должен помочь индивиду прояснить сложность и многообразие мира, в котором он существует. Чтобы выжить, сохранить свою сущность, национально-культурную

идентичность и определённую элитарность, немецкий университет должен приспособиться к условиям современного сложного мира и вернуться к своему старому, но в то же время главному принципу деятельности – осуществлять бесконечный поиск истины путём его совместного создания обоими главными субъектами образовательного процесса.

Ключевые слова: объективная реальность, общество знаний, информационное общество, разрушение университетского образования, экзистенциальные риски, парадигма университетского образования, диверсификация, вертикальная стратификация, когнитивная деятельность, перформативность учения.

The author notes that the guarantee of the technological innovation of university education in the conditions of the modern information society is the preservation of the epistemological foundations of education, in particular the anthropologization and discursiveness of knowledge. Disciplinary dispersion of knowledge prevents an individual who is engaged in cognitive activity, to identify feedback. The task of education is to teach students to contextualize their knowledge, to see the interdependence of parts and the whole. Such an approach should help an individual to clarify the complexity and diversity of the world in which he exists. Such a methodological and ideological shift is connected with the introduction of the subject to the reality interpretation: the individual acts not merely as a subject who, together with others, forms a picture of the world, but also acts as an active participant in all social and natural processes, is a starting point in any knowledge of the world. In order to survive, preserve its essence, national-cultural identity and certain elitism, the German university must adapt to the conditions of the modern complex world and return to its old, but at the same time, main principle of activity – carrying out infinite search for truth through its joint creation by both the main subjects of the educational process.

Key words: objective reality, society of knowledge, information society, destruction of university education, existential risks, paradigm of university education, diversification, vertical stratification, cognitive activity, performance of teaching.

УДК 378

Черкашин С.В.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри німецької філології
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нині спостерігається суттєва зміна у ставленні суспільства до знань та науки, що вказує також на глибокі зміни, котрі відбуваються в самому суспільстві і суттєво впливають на розроблення і вибір концепцій освіти, на еволюцію ідеї університету і на характер наукових досліджень і процес викладання. Після розчинення старої європейської

концепції істини у сприйнятті індивідів, котрі здійснюють когнітивну діяльність, розчиняються також уявлення про об'єктивний світ [11, с. 30]. В умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій, їх проникнення у всі сфери життя суспільства, зокрема у сферу університетської освіти та науки, відбувається текстуалізація явищ і об'єктів навколишнього світу. Інтегруючи об'єктивна реальність,

котра існує для всіх індивідуумів рівною мірою, сприймається як наслідок певної форми когнітивної діяльності та діяльності освітньої галузі, адаптованої до цієї форми. Ця онтологічна форма знання, пов'язана з епістемологічною концепцією уявлення про навколишній світ, має властивість уможливлювати розуміння індивідуумів у необхідності набуття знань. До розуміння такої необхідності особи приходять через певне коло міркувань і через свій досвід практичної діяльності.

Західне суспільство позиціонує себе як «інформаційне суспільство», або суспільство знань. Самий концепт «суспільство знань» акцентує пріоритетність знань та освітніх концепцій, проте на тлі абсолютизації інформаційних технологій, котрі пронизують усі сфери життя модерного суспільства, виникає загроза або втрати знань, або їх руйнівного впливу на суспільство загалом і на університетську освіту зокрема. Існування такої загрози створює ситуацію невизначеності та нестабільності в суспільстві або навіть його деградації. Як відомо, обсяг знань постійно зростає, а самі вони дуже швидко застарівають, що призводить до ускладнення їхньої структури та змісту. Таке ускладнення відбивається безпосередньо на галузі університетської освіти, що вимушує спільноту науковців і викладачів усвідомлювати гостру необхідність у трансформації та постійному реформуванні галузі освіти з метою приведення її можливостей у відповідність до вимог суспільства.

Проте започаткована сьогодні технократична трансформація університетської освіти та науки у рамках Болонського процесу підвищує ризик руйнації університетської освіти, зокрема класичної, через поширення, наприклад, дистанційного навчання. Його форсоване впровадження посилює небезпеку перетворення університетів виключно у постачальників навчального матеріалу і тестових завдань для студентів в режимі он-лайн і до витискання з цієї сфери процесів викладання і наукових досліджень. У цьому контексті перед університетом як соціокультурним освітнім закладом постає проблема прогнозування і запобігання можливим екзистенціальним ризикам. Для запобігання цим можливим негативним тенденціям розвитку університет мусить або радикально змінити свою концепцію, або побудувати нову парадигму університетської освіти, хоча такі різкі зміни теж приховують у собі небезпеку загибелі європейського університету як освітнього закладу через занадто інтенсивну уніфікацію діяльності цих вишів і втрату ними національної ідентичності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роздуми про подальшу долю німецьких університетів у контексті створення єдиного європейського простору посідають вагоме місце в працях сучасних німецьких науковців, котрі працюють у галузі педагогіки, філософії освіти та соціології. Ці праці при-

свячені проблемі збереження університетською освітою свого наукового характеру [2], наслідкам Болонського процесу для університетської науки [5], аналізу сучасних концепцій університетської освіти і можливостям їх практичної реалізації [7], умовам досягнення високої якості університетської освіти [6], змінам у вищій освіті Німеччини і професіоналізації закладів вищої освіти [8].

У багатьох вищеперелічених студіях німецьких науковців ідеться про необхідність формування у Німеччині досить різноманітного університетського ландшафту. Ця потреба викликана актуальною ситуацією у німецькій університетській освіті, яка характеризується хронічним недофінансуванням цієї сфери і неможливістю досягнення всіма державними університетами вищих показників ефективності. Цей різноманітний університетський ландшафт мають утворити досконалі (елітні або висококласні) університети міжнародного рівня, дослідницькі університети національного рівня, а також навчальні університети й галузеві ЗВО з переважно регіональними функціями. Створення такого складного простору вищої освіти може забезпечити її диверсифікацію та вертикальну стратифікацію, чого саме й потребує німецька система вищої освіти для покращення свого актуального стану і підвищення своєї конкурентоздатності на глобальному рівні.

Проте в умовах інформаційного суспільства та в контексті Болонського процесу, котрий має на меті стандартизацію й уніфікацію європейської університетської освіти, виникає небезпека розчинення університету у новому ландшафті наднаціональної вищої освіти та втрати німецьким університетом свого особливого елітарного статусу у системі німецької вищої освіти, що може призвести також до втрати Німеччиною її цивілізаційно-культурної ідентичності. Створення уніфікованих і стандартизованих наднаціональних форм життя (так звана «макдональдизація»), зокрема, у сфері вищої освіти відбувається на базі принципу вузькотехнологічного детермінізму. Цей принцип є базовим для технократичної концепції створення ідеальної моделі суспільства, зокрема ідеальної системи освіти. Проте надмірна уніфікація і стандартизація, посилена утилітарна орієнтація університетської освіти і науки та їх меркантилізація переслідують інтереси не людей, а міжнародних корпорацій. Ці процеси можуть призвести до вихолощення наукового характеру університетської освіти, до втрати її гуманістичної спрямованості та руйнації різноманіття освітнього простору як гарантії сталого розвитку цієї галузі в європейських і світових масштабах.

Мета статті. У контексті інформаційного суспільства перетворення університету на транслятора виключно технологічних знань є одним із найбільш серйозних ризиків для руйнації європейської

університетської освіти. Мета статті полягає у поверненні уваги вітчизняних науковців до можливих наслідків впровадження технократичної за своїм характером реформи університетської освіти і в стимулюванні дискусії щодо запобігання надмірній уніфікації європейської освіти, можливості та необхідності збереження різноманіття її форм для задоволення різноманітних освітніх потреб громадян і суспільства загалом.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, знання має ефект суб'єктивізації, оскільки, з одного боку, індивідууми у процесі своєї когнітивної діяльності підкоряються знанням і самі навчаються знаходити своє місце в них, з іншого боку, вони рятують себе від такої об'єктивізації самих себе [9]. Це відбувається через те, що індивіди як суб'єкти пізнання діють як носії суджень у процесі обґрунтування та перевірки своєї значущості, користуючись своєю свободою й автономією. Це уможливорює формування і функціонування змісту знання, котрий не мусить бути догмою або банальною думкою.

В умовах індустріального суспільства цінність знань полягала в тому, що вони сприяли формуванню стосунків між учителем, учнем і самими знаннями. Це забезпечило певне дистанціювання суб'єктів пізнавальної діяльності від об'єкта знань й актуалізувало вимогу до значущості набутих знань для суб'єктів пізнання. Провідна концепція німецької університетської освіти, актуальна для епохи індустріалізації німецького суспільства і для епохи його сталого індустріального розвитку, спиралась на те, що навчання індивідів та їх залучення до наукових досліджень в єдності цих обох процесів мусять уможливити успішність і навчання, і дослідження, а також забезпечити їх протидію як зайвому об'єктивізму, так і зайвому суб'єктивізму. Окрім того, наукові знання не тільки відіграли певну роль у формуванні суб'єктивності, але й сприяли виникненню єдиної для всіх індивідуумів, котрі пізнають навколишній світ, об'єктивної реальності, фактична значущість якої надавала водночас вагомості науковим теоріям. Позиціонування індивідуума в суспільстві та можливість успішного професійного життя залежали саме від цієї форми знань.

Західне суспільство позиціонувало себе як суспільство знань, у котрому знання дедалі більше стає домінантним фактором виробництва і водночас не сприймається як відображення реальності [12]. Знання дедалі більше оцінюють через їхні аспекти корисності та розглядають із позиції їхньої функціональності, ураховуючи їхню здатність до вирішення певних проблем [9; 14]. З утилітарного погляду вагомість знання для суб'єктів стає дедалі більш зовнішньою. Отримання корисних для подальшого життя знань не означає набуття знань, вагомих для власного життя, проте зво-

диться до набуття знань, котрі потрібні для виживання, тобто актуальних і функціональних. Вагомість знань для індивідуумів зміщується від їхнього змісту до їхньої функціональної корисності, від індивідуальної споживної вартості – до соціально рівноцінної мінові вартості на ринку праці.

З цим пов'язана ідея про можливість переорієнтації виробництва знань на їхню суспільну корисність та ефективність і вимір їхньої якості шляхом застосування економічних критеріїв. Звичайно, таке перетворення знань і зрушення в їхній значущості мають певні наслідки для освіти [14], а також для позиціонування сучасного університету [4]. Наслідки такого зміщення акцентів для освіти очевидні: для того, хто сприймає знання як засіб соціального виживання, воно не має значущості для формування особистості «в сенсі автогерменевтичної і автодисциплінуючої моделі європейської суті, котра не розглядає себе навіть у світлі цього знання» [9, с. 88], але також на основі його власних стандартів. Завдання університету полягає у сприянні науковій освіті, котра має сформувати відповідні навички ситуаційного судження. Ці навички не можуть сформуватись без знань, але вони не можуть бути замінені знаннями. Якщо дослідження також спрямоване на корисність і відсуває на задній план наукові критерії його істинності, а на перший план висуває його корисність, то єдність досліджень і навчання, котре є головним принципом концепції німецької університетської освіти, автором якої був В. фон Гумбольдт, стає в цьому разі зайвою.

Під освітнім процесом традиційно розуміють викладання знань викладачами й оволодіння ними з боку студентів [2]. Оволодіння знаннями являє собою активний процес. Засвоєні знання не підлягають простому механічному споживанню. Процес їх засвоєння не закінчується їх споживанням. Знання не витрачається в процесі його засвоєння індивідом, але відтворюється, тобто виробляється, переробляється, розширюється і поглиблюється ним. Те, що сприймається як знання, вважається таким за визначенням, проте знання означає щось більше. Індивідууми засвоюють результати своєї когнітивної діяльності у вигляді знань на базі вже засвоєних ними знань, а також засвоєних ними критеріїв релевантності знань та їхніх координат, які допомагають індивідам виявляти їхню цікавість, відкривати наявне і нове знання, відтворювати його самостійно і творчо переробляти його.

Соціальний характер і комунікативна орієнтація знання мають важливе значення для індивіда. Навіть процес одержання індивідом досить простої професійно-технічної освіти містить у собі елемент формування індивіда як особистості. У цьому граничному випадку індивід самостійно займається самоосвітою як простим застосуванням знань, не набуваючи при цьому досвіду вільного і творчого

самовдосконалення. Проте завжди в індивіда відбувається формування здатності до відкриття світу. Ця здатність залишається обмеженою «на вході» і спирається на допомогу авторитетів, тоді як на «виході» розвивається здатність до комплексного пізнання і вільного обігу зі «світом», здатність, яку називають автономією. Знання є складовою частиною орієнтації індивідуумів і складовою частиною їхньої ідентичності, щоправда, в різному обсязі. Це формує їхню позицію, нахили, здібності до відкриття та інтерпретації «світу».

Наукова освіта передбачає в цьому сенсі набуття здатності до рефлексії, відкритості та здатності брати участь у комунікації, в проблемно-орієнтованому і критичному придбанні знань, під час якого індивідуум робить помилки і визнає факт їх наявності. Позиція мислячого індивідуума повинна бути заснована на уявленні про те, що його актуальні знання підлягають перегляду у зв'язку з появою нових наукових даних. Його ж комунікація з іншими індивідами формує його власну ідентичність і може її змінювати, зокрема характер поглядів, їхні масштаби, теми, відносини. Логіка і динаміка наукової освіти передбачає, що суб'єкти пізнання здатні до проблематизації специфічних для предмета знань і пов'язаних із ними зразків професійної орієнтації.

Освіта, котрої набув індивід, уможлиблює пошук переконливих аргументів у процесі власних проблемно-орієнтованих роздумів або здійснення систематичних досліджень, що передбачає відкрите ознайомлення з науковою літературою та участь у дискусіях за певною тематикою. Ця здатність важлива не тільки для осіб, які працюють у сфері науки і досліджень. У сучасному суспільстві знань професіонали зі сфери економіки, політики, управління, представники засобів масової інформації також повинні володіти здібностями та здатністю до розкриття наукових і систематичних комплексних взаємозв'язків. Розкриття цих взаємозв'язків між явищами навколишнього світу незалежно від його розмірів дає змогу індивідам більш-менш успішно займатися пошуками істини. Набута ними освіта повинна дати їм змогу сприймати найбільш незручну для них істину, яка суперечить відомим їм аксіомам.

Таке критичне ставлення до знань навряд чи може сформуватись в умовах набуття студентами не стільки знань, скільки умінь і навичок у вигляді ключових кваліфікацій. У такий спосіб студенти одержують не повну освіту, а лише напівосвіту, котра зводиться тільки до одержання диплома і до подальшого вступу в «реальне практичне життя» за обраною спеціальністю. У цьому разі великі сумніви викликає наявність у молодого професіонала здатності, тобто навичок і вмінь до критичного наукового оцінювання явищ у галузі його подальшої професійної практичної діяльності.

Застосування в сучасних умовах неоліберальної технократичної концепції набуття знань та одержання освіти викликає ризики того, що ці актуальні зміни завдаватимуть шкоди науковому характеру освіти і стимулюватимуть появу й поширення неоліберальної напівосвіти. Актуальні реформи університетської освіти є абсолютно необхідними, невідкладними і доцільними. Однак вони можуть мати негативні наслідки у вигляді вихолощення змісту вищої освіти та перетворення університетів у професійні школи. Актуальна реорганізація сфери вищої освіти Німеччини переслідує кілька цілей: 1) скорочення тривалості навчання в університеті; 2) зниження віку вступників, тобто випускники шкіл мусять отримувати атестати на рік раніше; 3) скорочення середнього терміну навчання у ЗВО від 12–13 семестрів до 8–9 семестрів. Ці заходи спрямовані, на думку багатьох німецьких фахівців, перш за все, на скорочення витрат на вищу освіту і на подовження тривалості трудового стажу випускників, що має покращити показники виконання державного бюджету [6; 2; 5].

Ще однією проблемою, котра виникає перед німецькою університетською освітою в процесі її трансформації, є посилені орієнтація вищої освіти на ринок робочої сили. Скорочення тривалості навчання студентів у бакалавраті до 6–8 семестрів і отримання ними професійної кваліфікації впродовж 4 років буквально закликає студентів до менш серйозного ставлення до досвіду, котрий вони набувають під час навчання в бакалавраті. Вони концентрують свою увагу на набутті знань, навичок і умінь як засобах досягнення успіху на ринку робочої сили. Проте такий підхід не сприяє формуванню наукового критичного розуміння «світу», тому повсякденний розум поряд із відносно якісною освітою виявляється наївним. Унаслідок того, що навчальний матеріал модуляризується, а засвоєння матеріалу окремих модулів піддається постійному контролю, студенти практично позбавляються можливості набуття досвіду вільного, академічного, науково-орієнтованого обговорення результатів своєї пізнавальної діяльності. Академічне навантаження студентів зростає, доходячи до 20 і більше академічних годин на тиждень. Для змістовної навчальної підготовки, фундаментального засвоєння наукового знання і роздумів у студентів залишається недостатньо часу, зокрема, для набуття навчального досвіду і розвитку методичних, комунікативних і предметних компетенцій.

Що стосується університетської науки, то університет мусить, перш за все, знайти для себе абсолютно нові завдання як у галузі наукових досліджень, так і в галузі викладання: у галузі викладання він має здійснити розрив з упередженням розумінням себе і світу, котрий нібито є доступним

для знань сам по собі. У галузі досліджень університет має розробляти теорії, які не є далекими від реальності. Мислення і символічне ставлення до світу мусять бути визнані як невід'ємні складники «дослідження на самоті», яке має дистанціюватись від використання самого себе як інструмента. Має успіх та концепція освіти, яка включатиме в себе відповідальність і практичну ефективність чистої теорії для світу і передбачатиме опосередковані форми навчання в університеті. У цьому університеті мусить викладатись знання не лише як нібито «об'єктивне» знання або «практично корисне» знання, проте процес викладання мусить урахувати перформативність теорії та знань [1].

Навчання та дослідження могли б у майбутньому утворити нову єдність, в якій основна увага буде зосереджена на конструктивності теорій і на перформативності вчення. Якщо немає безперечного знання, то все мислення в науці та побуті має пошуковий, гіпотетичний характер. Таке дослідницьке ставлення до світу не мусить формуватись, його треба відкрити як щось, у чому людство вже перебуває, тому що немає жодного об'єктивного знання і невинного ставлення до світу [14].

Висновки. Спираючись на ці міркування, сучасна криза університету здається кризою знань та освіти. Вона посилюється політичними та економічними проблемами, але викликана не тільки ними. Тому є потреба у формуванні концепції освіти, яка дасть змогу університету сконструювати своє майбутнє, зважаючи на новий взаємозв'язок між знаннями, освітою, дослідженнями та вченням. Хоча залишається враження, що базові елементи університетської концепції В. фон Гумбольдта мають бути остаточно списані в німецькому університетському середовищі, проте свобода досліджень і навчання, а також їх єдність досі здаються багатьом німецьким науковцям незамінними цінностями. Але свобода дослідження та викладання, а також їхня комунікативна матриця та зв'язок мають бути переформатовані, що є очевидним для німецької університетської спільноти. Німецький університет як соціокультурний феномен довів, утім, свою життєздатність, хоча деякі науковці убачають у ньому заклад, котрий більше не відповідає своєму часу. Нині не можна ще визначити його конкретні перспективи і прогнозувати упровадження певних нових концепцій університетської освіти. Сучасний німецький університет керується у своїй діяльності лише міркуваннями доцільності та функціональності, будучи в пошуках своєї оптимальної організації та нового змісту своєї діяльності в умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій. Університет, можливо, матиме майбутнє, якщо він знову стане місцем можливого, проте не прогнозованого і не передбачуваного «міркування про неможливе» [3].

Подальше існування та розвиток університету залежить від його спроможності забезпечувати автономію продукування, збереження та передачі знань. Європейському, зокрема німецькому, університету загрожує руйнація саме через неспроможність зберегти власну автономію, європейську культурну ідентичність і, врешті-решт, європейську цивілізацію. Європа потребує не стільки утворення інформаційного суспільства, скільки суспільства знань, у якому відбувається посилення їхньої вагомості та розширюється зона їхнього впливу на суспільство. Однак модерне суспільство потребує не тільки знання, котре забезпечує домінування виключно технократичних форм раціональності, що призводить до наскрізної технологізації суспільства. Хоча така технологізація має на меті створення ідеального суспільства, проте викликає уніфікацію соціальних форм життя і розширює можливості маніпуляції свідомістю громадян і розповсюдження ідеології авторитаризму чи тоталітаризму. Для запобігання цим негативним проявам технологізації суспільства і для його сталого та гармонічного розвитку варто підвищувати вагомість гуманітарних форм раціональності й розширення діапазону їхньої дії, варто сприяти розвитку різноманітних форм раціональності. Саме такий підхід здатний забезпечити гармонічний розвиток кожного члена суспільства в умовах посилення комплексності суспільства, дасть змогу кожному громадянину адаптуватись до складнощів сучасного життя. Отже, розвиток сучасного суспільства потребує зміни своєї парадигми, тобто відходу від інформаційного суспільства до суспільства знань. Осередком створення такої нової парадигми мусить стати саме університет, котрий будуватиме свою діяльність на визнанні множинності та плюралізму різних форм і рівнів знань, збереженні їхнього дискурсивного й антропологічного характеру.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Baecker D. Wozu brauchen wir eine universitäre Erziehung? 1999. URL: <http://www.unimuenster.de/PeaCon/hochschule/UniversitaereErziehung.html>.
2. Demirović A. Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen Eine Veröffentlichung der Rosa-Luxemburg-Stiftung. VSA: Verlag. Hamburg, 2015.
3. Derrida J. Die unbedingte Universität. Auflage: Deutsche Erstausgabe (22. Oktober 2001). Suhrkamp Verlag. Frankfurt/M, 2001.
4. Hilpelä J. Die neoliberalistische Invasion Finnlands – am Beispiel der Bildungspolitik. In: Dietrich Hoffmann/Kathrin Maack-Rheinländer (Hg.). Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des "Marktes". Weinheim/Basel/Berlin, Verlag: Mandelbaum, 2008. S. 186–198.
5. Nickel S. (Hg.) Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung Analysen und Impulse für die Praxis. Bildungsministerium für Bildung und Forschung.

Arbeitspapier Nr. 148 September 2011. Gütersloh. Centrum für Hochschulentwicklung, 2011.

6. Pasternack P. Qualität als Hochschulpolitik Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes. HoF Wittenberg, Lemmens, 2006.

7. Pasternack P., Wissel von C. Programmatistische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945. Demokratische und Soziale Hochschule. Hans Böckler Stiftung, 2015.

8. Reisz Robert D., Stock M. Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung. HoF Arbeitsberichte. № 6. 2011. Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. Halle-Wittenberg. S. 15–40.

9. Schäfer A. Subjektivierungseffekte des Wissens. In: Unbestimmte Transzendenz. Bildungsethnologis-

che Betrachtungen zum Anderen des Selbst. Opladen, 1999. S. 83–104.

10. Seitter W. Menschenfassungen. Studien zur Erkenntnispolitikwissenschaft. Boer, München, 1985.

11. Sloterdijk P. Kopernikanische Mobilmachung und ptolemäische Abrüstung. Suhrkamp. Frankfurt/M, 1987.

12. Stehr N. Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Suhrkamp. Frankfurt/M, 1994.

13. Waldenfels B. Antwortregister. Suhrkamp. Frankfurt/M, 2016.

14. Wimmer M. Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In: Ingrid Lohmann. Die verkaufte Bildung. Leske + Budrich Verlag, 2002. S. 45–68.

ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА НАВЧАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

THE INFLUENCE OF INFORMATION TECHNOLOGY ON THE TRAINING CHARACTERISTICS OF MODERN YOUTH

У статті розглядаються особливості сучасного покоління студентів, їхній спосіб мислення, інші властивості пам'яті, що сформувалися під впливом навколишніх із дитинства інформаційних технологій. Показано, що такі риси, як інформаційно-технологічна обізнаність і залежність, толерантність до реклами, багатоканальність сприйняття інформації, гнучкість і адаптивність, образність мислення, інтровертність та аутизація, важливість реакції суспільства, – це найбільш яскраві й значущі характеристики більшості сучасної молоді. Зазначено, що сучасні педагоги мають враховувати ці особливості й обирати методи й форми навчання, що будуть зручними й найбільш дієвими для процесу навчання молодого покоління.

Ключові слова: сучасне покоління, молодь, інформаційні технології, адекватні методи навчання.

В статье рассматриваются особенности современного поколения студентов, их способ мышления, отличительные свойства памяти, которые сформировались под воздействием окружающих с детства информационных технологий. Показано, что такие черты, как информационно-технологическая грамотность и зависимость, толерантность к рекламе, многоканальность восприятия информации, гибкость и адаптивность, образность мышления,

интровертность и аутизация, важность реакции общества, – это наиболее яркие и значимые характеристики большинства современной молодежи. Отмечено, что современные педагоги должны учитывать эти особенности и выбирать те методы и формы обучения, которые будут удобными и наиболее действенными для процесса обучения молодого поколения.

Ключевые слова: современное поколение, молодежь, информационные технологии, адекватные методы обучения.

The features of the modern generation of students, their way of thinking and the distinctive properties of memory, which were formed under the influence of information technologies surrounding people since childhood are discussed in the article. It is shown that such features as information technology literacy and dependence, tolerance to advertising, multichannel perception of information, flexibility and adaptability, imaginative thinking, introversion and autism, the importance of the reaction of society – are the most bright and significant characteristics of most modern youth. It is noted that modern teachers should take into account these features and choose the most effective methods and forms of education for the teaching process of young generation.

Key words: modern generation, youth, information technologies, adequate teaching methods.

УДК 004:37.025

Шмоніна Т.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри природничих і
гуманітарних дисциплін
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В останні роки спостерігається стрімкий розвиток світового наукового знання в усіх галузях. Особливо швидко рухаються вперед ІТ-технології та всі природничо-наукові напрями, що застосовують їх як інструмент у своєму розвитку. З огляду на це виникає нагальна потреба у фахівцях, які йдуть у ногу з часом, і, відповідно, рівень підготовки студентів в Україні має відповідати сучасним вимогам.

Основна суперечність сьогодні у процесі навчання молоді полягає у нагальній необхідності у швидкому темпі надбання знань, використанні інноваційних технологій навчання та нерозумінні викладачами потреб студентів, їхніх інтересів і можливостей. Викладачі зазвичай використовують застарілі методи навчання й не враховують нюансів швидкого розвитку нового покоління студентів. Означені проблеми змушують переглянути підхід до процесу навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасна соціологія розглядає цю проблему в контексті теорії поколінь, яка виникла в 1991 році: Н. Хоув і В. Штраус одночасно і незалежно один від одного почали досліджувати поняття «поко-

ління». Спиралися вчені на феномен «конфлікту поколінь», не пов'язаний із віковими протиріччями. Унаслідок цього виникла ідея про те, що кожні 20 років у сучасному суспільстві з'являється нове покоління, яке відрізняється своїми цінностями та поведінкою. Для кожного покоління характерні свої особливості, що сформувалися в рамках тих чи інших історичних подій, економічних реформ і потрясінь, соціальних процесів.

Сьогодні живуть представники таких поколінь: Найвеличніше покоління (1900–1923), Мовчазне покоління (1923–1943), Покоління бебі-бумерів (1943–1963), Покоління Х (1963–1984), Покоління Y (1984–2000), Покоління Z (з 2000) [1].

Сучасне покоління – покоління Z – живе в умовах розвитку технічного прогресу, основні знання про світ, про способи взаємодії з ним воно черпає не стільки в контакті з близькими людьми, скільки в мережі Інтернет. Це покоління володіє рядом особливостей, які необхідно враховувати в освітньому процесі під час підготовки майбутніх фахівців. Відхід від застарілих методів навчання й використання сучасних методів дасть змогу сформувати іншу мотиваційну основу в процесі навчання [2].

Останні два покоління називають цифровим поколінням. Будучи продуктом зовсім іншої соціальної реальності, ніж покоління, представлене професорсько-викладацьким складом, ця генерація проявляє постмодерністський тип поведінки і споживацьке ставлення до освіти, які вкрай погано поєднуються з традиційною схемою викладання знань у вищій школі [3].

У педагогічній науці йде наполегливий пошук ефективних технологій навчання, що пов'язано з новими вимогами до навчання. Розвитку психолого-педагогічних проблем використання комп'ютерів у навчальному процесі присвячені праці Т. Ільїної, Ю. Машбиця, Н. Морзе, В. Монахова, Н. Тализіної. Питання відходу від застарілих методів навчання і використання сучасних методів із урахуванням в навчальному процесі психологічних і навчальних особливостей молоді досліджено недостатньо.

Мета статті. Мета та завдання статті полягають у висвітленні впливу інформаційних технологій на повсякденне життя суспільства, особливо молодого покоління, на формування сучасної особистості, її мислення, способи отримання знань; виявленні адаптаційних процесів молодого покоління до надходження й сприйняття величезної кількості інформації; визначенні шляхів модернізації та інтенсифікації методів навчання та навчального процесу загалом.

Виклад основного матеріалу. Сучасна молодь суттєво відрізняється від попередників можливістю навчатися в Інтернеті. Це цифрове покоління проводить з електронними пристроями більше часу, ніж з однолітками. За допомогою соціальних мереж вони швидше й краще налагоджують контакти. Сучасне покоління мислить більш глобально, швидше задає питання, ніж отримує відповіді. Молоде покоління, що виховується в епоху реформ і застарілих моделей освіти значно відрізняється від попередніх ходом думки й швидкістю розвитку. Ця молодь не вміє чекати. Вони звикли отримувати відповіді тут і зараз, в будь-який момент вони черпають інформацію з мільйона сайтів, швидко переходять за посиланнями, миттєво аналізують ставлення суспільства до того чи іншого питання завдяки чисельним коментарям, формують свою позицію, оприлюднюють її й тут же отримують її оцінку.

Проте педагоги й надалі продовжують використовувати старі методи, наприклад, метод «батога» й «пряника», в їх навчанні. Звідси й недовіра до авторитету дорослих.

Старше покоління безперервно критикує молодь за їхню «залежність» від гаджетів, проте не хоче зрозуміти, що це покоління не бачило іншого світу, молодь не бачила й не уявляє життя без Інтернету, мобільних телефонів, соціальних мереж, реклами.

Отже, спробуємо проаналізувати й схарактеризувати особливості сучасного молодого покоління, визначити, чи є ці риси позитивними чи негативними у цій ситуації. На нашу думку, найбільш яскравими й значущими є такі характеристики: *інформаційно-технологічна обізнаність і залежність, толерантність до реклами; багатоканальність сприйняття інформації, гнучкість і адаптивність, образність мислення, інтровертність та аутизація, важливість реакції суспільства.*

Інформаційно-технологічна обізнаність і залежність, безперечно, є найбільш характерною рисою молодого покоління. Сучасні молоді люди «народилися з кнопкою на пальці». Для них он-лайн – це провідне визначення реальності, яке формує тренди. Наочним прикладом є спроби малюків наблизити картинку, за якою вони спостерігають у вікно з багатоповерхівки, розсуваючи скло між пальцями. Діти вже у початковій школі володіють комп'ютером, орієнтуються в Інтернеті та мобільних телефонах батьків краще, ніж їхні господарі. Вони не знайомі зі світом, у якому не було раніше комп'ютерів, для них вони були завжди. І цей факт неодмінно впливає на формування свідомості, спосіб мислення і ставлення до процесу пізнання.

Погляди нового покоління формуються під потужним впливом Інтернету. Сьогоднішня молодь живе у світі комп'ютерів, з якими підрастаюче покоління спілкується частіше, ніж з навколишніми людьми – батьками, однолітками. Інтернет замінює телебачення, оскільки він є більш доступним джерелом інформації, причому дуже різної і доступної з будь-якого місця і в будь-який час. В Інтернеті можна грати он-лайн, спілкуватися з іншими людьми – як за допомогою текстових повідомлень, так і за допомогою камер. Стираються територіальні та часові кордони. Навіть он-лайн навчанням зараз нікого не здивувати.

Сучасна молодь із пелюшок оточена електронікою, комп'ютерними іграми, різноманітними приставками, й вона чудово орієнтується в нових технологіях і нетерпимо ставиться до технічної некомпетентності інших. Варто зазначити, що процес комп'ютеризації усіляких технологій – це результат швидкого наукового прогресу, він є незворотним і лише набирає обертів, тому не варто дорікати молоді у залежності від комп'ютерів і різноманітних гаджетів, це нормальний адаптаційний процес, це їхній світ. Інститути, які не йдуть у цьому плані в ногу з часом, навряд чи можуть відповідати вимогам сучасної молоді, нинішніх студентів.

Толерантність до реклами – ще одна цікава риса нового покоління. Всього з десятків років тому ми не були оточені такою кількістю реклами, її присутність у нашому житті була дуже обмеженою. Сьогодні ж реклама є на будь-якій упаковці,

в транспорті, на вулицях, лунає з екранів телевізорів і вискакує на моніторах комп'ютерів. Хіба це не дратує? Ймовірно, що так, адже ми ще не адаптувалися до такої її кількості, але не цифрове покоління, покоління Y і Z. Малі діти полюбують дивитися рекламу, вона завжди яскрава, швидка, динамічна, лаконічна, позитивна. Молодь звикла до такої кількості реклами, для них це нормально, це одне з джерел отримання інформації. І, що найважливіше, завдяки своїм характеристикам реклама впливає на спосіб мислення, засвоєння інформації, вона розвиває здатність сприймати інформацію фрагментарно, швидко, образно.

Окрім своєї основної функції – залучення уваги потенційних споживачів, реклама також впливає на формування ціннісних орієнтацій особистості. Сучасні науковці розглядають рекламу як визначену психологічну технологію, орієнтовану на маніпулювання мотиваційно-потребовою і свідомою сферами особистості для досягнення соціально-політичних, економічних та інших переваг, і стверджують, що реклама – могутній засіб впливу і маніпуляції людиною та як феномен здатна формувати й змінювати світогляд і поведінку людей [4–6]. Але в нашій роботі мають значення інші аспекти впливу реклами на молодь. Завдяки її необмеженому розповсюдженню й варіативності реклама виховує терпимість і формує навички фільтрації інформації, тобто сприяє розвитку аналітичних властивостей мислення. Отже, молодь, що живе серед реклами від народження, характеризується толерантністю до перенасичення різноманітною інформацією, здатністю фільтрувати зайве, можливістю швидко обробляти стислі блоки інформації та робити висновки.

Багатоканальність сприйняття інформації має на увазі одночасне навантаження на різні сенсорні канали. В історії людства є такі приклади: Римський правитель Юлій Цезар міг одночасно читати, слухати й віддавати розпорядження, Наполеон Бонапарт й Олександр Македонський одночасно виконували 6–7 справ, французький психолог Полан міг одночасно читати один вірш і писати інший. Подібні здібності оцінюються нами як екстраординарні. Однак науково-технічний прогрес примушує людей розвиватися в цьому напрямі. Якщо раніше у людей не було такої необхідності, то сьогодні в оточенні реклами, світлофорів, напруженого дорожнього руху, наявності в кожного мобільного телефону і взагалі в умовах сучасного темпу життя люди постійно тримають на увазі декілька каналів надходження інформації та миттєво обробляють її.

Стосовно молоді, то вона рушила ще далі. Для неї є абсолютно нормальним робити уроки, їсти, слухати музику, дивитися серіал і переписуватися з друзями в соцмережах одночасно. Науковий прогрес і розвиток цифрових технологій підштов-

хують до розширення можливостей мозку в цьому напрямі.

Озираючись на минуле, можна зауважити, що раніше нервова система людей також працювала в декількох напрямках одночасно, однак напруження було інше: навантаження було більш вузько спрямованим.

Треба зазначити, що така багатоканальність є комфортним середовищем для молоді, їхня нервова система готова до такого навантаження, і вимагати від них монодіяльності буде неправильним. Звичайно, сучасні студенти можуть виконати вимоги викладачів, вимкнути свої смарт-фони, але це не буде сприяти покращенню засвоєння навчального матеріалу. У цьому разі вони вийдуть зі своєї зони комфорту, вони не зможуть миттєво знайти відповіді чи уточнення на виниклі запитання, вони будуть тимчасово відірвані від світу, що підвищить тривожність і знизить ефективність навчання.

З цього випливає, що сучасні студенти спроможні до одночасного виконання декількох завдань, це є нормальним для них, і викладачам не варто забороняти таку діяльність, а навпаки, використовувати як позитивну характеристику.

Гнучкість і адаптивність молодого покоління спостерігається у їхньому швидкому пристосуванні до змін. Навчившись змалку підлаштовуватися під різні вимоги численних вихователів і ознайомившись через ЗМІ або безпосередні контакти в мультикультуральному суспільстві з різними стилями життя і поведінки, молодь останніх поколінь чудово адаптується до найрізноманітніших обставин і умов. Крім того, не будучи обмеженими жодною традиційною ідеологією представники цієї генерації більш тверезо і прагматично підходять до життєвих проблем і застосовують для їх вирішення будь-які відповідні засоби.

Молоде покоління більш спокійно ставиться до відмінностей у культурі, расі та статевій орієнтації, ніж будь-яка інша генерація; та й саме воно в цьому плані являє собою більш різноманітну групу.

Образність мислення є характеристикою процесу мислення взагалі, проте, говорячи про сучасну молодь, треба приділити особливу увагу цій рисі. Нагадаємо, що сучасна молодь виховується на дуже яскравих дитячих книжках і достатку іграшок, мультфільмах із комп'ютерною анімацією і захоплюючих фільмах із вигадливими сюжетами, фантастичними персонажами й неймовірними спецефектами, і, звичайно, на величезній кількості різноманітних комп'ютерних ігор і гаджетів. Увесь цей спектр навколишніх розвиваючих одиниць здійснює могутній вплив на образне мислення підлітків й формування їхнього образного мислення. Сприйняття інформації переважно в такий спосіб стає звичним і навіть найбільш прийнятним і зрозумілим.

Саме тому підлітки часто висловлюють свої почуття чи іншу інформацію через смайлики й інші символи, а не через слова. Як результат, у деяких дітей гірше формується словниковий запас. Адже смайлик не має синонімів.

Інтровертність та аутизація. Ідеться не про психічний розлад особистості, а про спосіб взаємодії з людьми з дитячого віку занурених у себе особистостей, що зазнають труднощів встановлення соціальних контактів: взаємодіяти легше не безпосередньо з людиною, а за допомогою техніки – через текстові повідомлення; їм притаманна швидка стомлюваність у разі тривалих контактів із людьми і тому подібне. Молодь характеризується заглибленістю в себе, у віртуальний світ і фантазії, орієнтацією на внутрішній світ, особисті переживання, як наслідок – невміння зрозуміти, що відчуває інша людина, проблеми співчуття та емпатії. Звичайно, ці характеристики не є притаманні абсолютно всій молоді, проте великий відсоток із них відчуває труднощі у спілкуванні, вони можуть приховувати ці відчуття, але це так. Це не є негативною чи позитивною рисою, це є характерною рисою, яку треба враховувати.

Важливість реакції суспільства – ще одна зі значимих і помітних характерних рис молодого покоління. Для них дуже важливо, щоб на них звертали увагу – лайками в соціальних мережах, кількістю інтернет-контактів і переглядів, перепостами блогів тощо. Позитивні оцінки «лайки» окремих статей, фото, відео, висловлювань є мірилом популярності, але також часто створюють її ілюзію. Так само як відсутність «лайків» створює ілюзію непотрібності й покинутості, самотності. Популярність селфі серед юнаків і кількість соціальних мереж, в котрих вони зареєстровані й постійно там проявляють активність, говорять про важливість цієї сфери буття для сучасної молоді.

Варто зазначити, що все перелічене вище не є аксіомою, не є єдиним правильним шаблоном. Безумовно, усі люди різні, усі батьки різні. Батьки нав'язують свої погляди і своє ставлення до способу життя в процесі виховання дітей, спираючись на свої життєві позиції та можливості. Проте діти по-різному реагують на ці настанови. Нині є підлітки, які не мають мобільних телефонів, не грають у комп'ютерні ігри, читають книжки й відвідують спортивні секції. Але є й повна протилежність, яких більшість у сучасному суспільстві, бо це вимоги часу й техногенного прогресу. У роботі ми говоримо про загальну тенденцію, про масові характерні риси сучасної молоді. У будь-якому

разі кожна особистість живе в оточенні суспільства, його досягнень і правил, і навіть поза своїм бажанням опиняється під впливом цих обставин. Тому ми не повинні розділяти ці характерні риси на позитивні чи негативні, ми маємо їх сприйняти як даність і адаптуватися самим до цих змін й адаптувати свою діяльність, якщо вона пов'язана з сучасним молодим поколінням. Перш за все, це стосується освітньої діяльності. Зважаючи на вищесказане, зазначимо, що в сучасній молоді інші пам'ять, увага, мислення. Сучасні педагоги мають це враховувати й обирати методи й форми навчання, які будуть зручними й дієвими для молодого покоління.

Висновки. Сучасна молодь вирізняється низкою особливостей, що сформувалися під впливом навколишніх із дитинства інформаційних технологій, іншими характеристиками пам'яті й мислення.

Покоління, яке виросло в специфічних умовах постмодерністської епохи, приходять у вищий навчальний заклад зі своїми особливостями та запитам. Для того щоб ця молодь змогла оволодіти інтелектуальними і соціальними навичками, потрібними на ринку праці, і була конкурентноспроможною в сучасному суспільстві, викладачі повинні усвідомити їхні характерні особливості та переглянути методи і зміст вищої освіти, змінити саму атмосферу навчання, для того щоб якомога більше сприяти успіху наших вихованців.

Подальші дослідження вбачаємо в розробленні новітніх методів навчання з урахуванням характерних особливостей сучасної молоді.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений. М.: Университет «Синергия», 2016. 130 с.
2. Мылласова О.В., Тихомирова А.М., Качалова Н.Г. Методы обучения в образовательном процессе вуза для студентов поколения Z. Московский экономический журнал. 2017. № 4. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30723608> (дата звернення: 30.10.2018).
3. Sacks P.M. Generation X goes to college: an eye-opening account of teaching in postmodern America. Chicago: Open Court, 1996. 222 p.
4. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: «ЧеРо», 1997. 344 с.
5. Федотова Л.Н. Социология рекламной деятельности: учебник для вузов. 3-е изд. М.: Изд-во «Оникс», 2007. 560 с.
6. Психология в рекламе / Под ред. канд. пед. наук. П.К. Власова. 2-е изд. Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2007. 320 с.

СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ ІНТЕРЕСУ ДО ЗАНЯТЬ ТУРИЗМОМ В УМОВАХ ЛІТНЬОГО ОЗДОРОВЧОГО ТАБОРУ

STRUCTURE OF EDUCATIONAL-EXCELLENT MODEL FORMING IN INTERVIEWERS TO VISIT TOURISM IN THE CONDITIONS OF THE SUMMER HEALTH TABOR

У статті представлено модель формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах літнього оздоровчого табору; встановлено основні структурні компоненти моделі та їх змістове наповнення; виявлено мотиваційні аспекти цього процесу; з'ясовано, що його результатом є стійкий інтерес до занять туризмом як поєднання знань, діяльності та емоційного задоволення від неї.

Ключові слова: структурно-змістова модель, підлітки, літній оздоровчий табір, туризм.

мотивационные аспекты этого процесса; выяснено, что его результатом является устойчивый интерес к занятиям туризмом как сочетание знаний, деятельности и эмоционального удовлетворения от нее.

Ключевые слова: структурно-содержательная модель, подростки, летний оздоровительный лагерь, туризм.

The article presents the model of formation in teenagers of interest in tourism in the setting of a summer recreation camp; the basic structural components of the model and their content have been determined; the motivational aspects of the outlined process have been revealed; it has been found out that it results in a steady interest in pursuing tourism as a combination of knowledge, activities and emotional satisfaction.

Key words: structural-content model, teenagers, summer recreation camp, tourism.

УДК 37.091.33-053.6:796.54

Щербанік Х.О.,

аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

В статье представлена модель формирования у подростков интереса к занятиям туризмом в условиях летнего оздоровительного лагеря; установлены основные структурные компоненты модели и их содержательное наполнение; выявлены

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Вирішення проблеми формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах літнього оздоровчого табору (далі – ЛОТ) пов'язана з її психологічними, соціальними і педагогічними аспектами. Соціально-педагогічні умови ЛОТ сприяють формуванню у підлітків стійкого інтересу до занять туризмом як форми відпочинку, оздоровлення, пізнання та розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Процес формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ та поза ним визначений українськими та зарубіжними вченими у конкретизації таких аспектів: О. Газман вводить поняття «педагогіки і філософії канікул» як означення нового сучасного напрямку педагогічного знання; В. Грановський розглядає особливості процесу формування здорового способу життя підлітків в умовах ЛОТ; П. Рибалко розробляє систему оздоровчих занять із підлітками в умовах ЛОТ та низки інших. Очевидно, що проблема формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах школи та ЛОТ є міжгалузєвою і водночас не досить дослідженою у низці теоретичних і практичних аспектів, що й зумовило вибір теми статті.

Метою статті є створення моделі формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах літнього оздоровчого табору. У межах поставленої мети необхідно вирішити такі **завдання**: виявити мотиваційні аспекти процесу формування інтересу у підлітків до занять туризмом в умовах ЛОТ;

встановити основні структурні компоненти моделі та їх змістове наповнення.

Виклад основного матеріалу. Формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ є складним структурно-змістовим явищем. З метою виявлення особливостей, реалізації мети і завдань цього процесу ми вважаємо за доцільне створити його модель (див. табл. 1), яка, за визначенням В. Лозовецької, є уявною або матеріально реалізованою системою, відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього [4, с. 516]. Під час розроблення моделі процесу формування інтересу у підлітків до занять туризмом в умовах ЛОТ нами було враховано мотиваційні аспекти, які було виявлено під час бесід, опитування та анкетування підлітків, що відпочивали у ЛОТ: зацікавленість у туристичній діяльності, задоволення естетично-емоційних потреб (спілкування з однолітками в неформальній, екстремальній обстановці, споглядання краси природи, знайомство з новими місцевостями тощо), покращення фізичного стану, загартування, самореалізація в можливостях прояву сили, спритності, мужності, відваги, відповідальності тощо.

Основними структурними компонентами моделі процесу формування інтересу підлітка до занять туризмом в умовах ЛОТ є визначення змісту понять «інтерес» і «процес формування інтересу до занять туризмом», встановлення теоретико-методологічної основи формування цього

**Структурно-змістова модель формування інтересу у підлітків
до занять туризмом в умовах ЛОТ**

Структурні компоненти	Зміст структурних компонентів
Поняття: «інтерес», «інтерес до занять туризмом»	– форма емоційного вияву будь-якої потреби, що забезпечує скерованість особистості на її задоволення; – інтерес до занять туризмом – це фізкультурно-оздоровчий, емоційно-естетичний інтерес, сформоване у підлітковому віці стійке соціально-психологічне утворення, яке стає явищем внутрішнього суб'єктивного світу особистості, потребою займатися туризмом упродовж усього періоду онтогенезу, а також сприяє самореалізації, самоствердженню та самоідентифікації особистості;
процес формування інтересу до занять туризмом	Закономірна, послідовна, безперервна, систематична виховна/самовиховна діяльність, що заснована на педагогічній міжособистісній взаємодії та самопізнанні, у процесі якої формуються навички і звички поведінки на основі ідеалів, норм і принципів валеології та екології, участі у практичній діяльності: 1) виникнення потреби займатися туризмом (як відчуття і усвідомлення нестачі руху, фізичного навантаження, пізнання навколишнього світу, самопізнання і самовдосконалення), розвиток/саморозвиток особистості, формуються поетапно стійкі моральні, естетичні, інтелектуальні, фізичні якості та потреби; 2) пошук способів задоволення цієї потреби; 3) визначення мети і наряду дій; 4) виконання конкретних дій у занятті туризмом (вибір маршруту, визначення часу в конкретизації етапів, мети і завдань, підготовка спорядження, розподіл обов'язків, знайомство з правилами безпеки, розроблення нестандартних ситуацій тощо; 5) отримання результату як винагороди; 6) відчуття задоволення потреби в заняттях туризмом;
Теоретико-методологічна основа формування цього інтересу	– нормативно-правові документи про фізичне, здоров'язберігаюче виховання в сучасній Україні в умовах школи та поза нею, про туристичну діяльність; – вчення гуманістичної, особистісно-орієнтованої педагогіки; – філософія і педагогіка канікул, головними ідеями яких є свобода, творчість, зацікавленість (інтерес) і спільна міжособистісна взаємодія; – валеологія як інтегральна наука (про фундаментальні закони духовного, психічного і фізичного здоров'я як окремої особи, так суспільства), головною метою якої є оздоровлення людини шляхом залучення її до здорового способу життя, активного відпочинку;
Мета і завдання занять туризмом в умовах ЛОТ	– активний відпочинок; – укріплення здоров'я, підвищення рухової активності, задоволення потреби у заняттях туризмом; – формування свідомого ставлення до довкілля, свого здоров'я, відповідальності за його стан і збереження; – вирішення інших, супутніх проблем естетичного, морального, гендерного самовиховання, запобігання виникненню шкідливих звичок тощо; – можливість самореалізації, самовизначення та самоутвердження;
Шляхи і засоби досягнення мети в умовах ЛОТ	– створення належних педагогічних умов для відпочинку та оздоровлення, перш за все позитивного емоційного, естетичного, пізнавального середовища; – створення умов для задоволення потреби підлітків у заняттях туризмом; – засвоєння валеологічних норм, знань, умінь і навичок у досвіді табірної особистісного життя, у спілкуванні і спільній діяльності (трудої, фізкультурно-оздоровчій, художньо-мистецькій, навчально-пізнавальній), основою якої є гра; – урахування особливостей віку, статі, індивідуального соціокультурного досвіду, становища підлітка у колективі; – використання традиційних та інноваційних програм у заняттях туризмом;
Належні педагогічні умови, форми і методи в умовах ЛОТ	– сучасна матеріально-технічна база, зокрема, для оздоровлення, занять фізкультурою і спортом; – професійність і компетентність педагогічного колективу ЛОТ; – створення та використання педагогічних ситуацій (спеціальних і випадкових) та педагогічних завдань відповідно до мети формування інтересу в підлітків до занять туризмом; – застосування традиційних та інноваційних навчально-виховних форм і методів (екскурсії, походи, дискусії, мультимедійні технології тощо);
Вікові особливості підлітка як суб'єкта педагогічної взаємодії	– період розвитку дітей від 11/12 до 15/16 років; – перехід від залежного дитинства до самостійної та відповідальної дорослості; – «критичний» вік, період криз і досягнення соціальної зрілості, самоусвідомлення; – формування особистості, формуються перші переконання, відповідальне ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших, до довкілля, історії рідного краю та країни; – психологічна напруженість, тривожність, перебування, хворобливості;
Суб'єкти виховного впливу на процес формування інтересу в підлітків до занять туризмом в умовах ЛОТ	Сім'я – школа – інші позашкільні заклади (ДЮСШ, БШ тощо) – громадські організації (фан-клуби, скаутські спільноти, Федерація спортивного туризму України, Туристична асоціація України) – засоби масової комунікації – первинний (контактний) колектив – організатор фізичного виховання (вчитель/вихователь/тренер/інструктор) в умовах ЛОТ тощо;

Роль сім'ї у процесі формування інтересу в підлітків до занять туризмом	– формування основ здорового способу життя (норми гігієни, режим праці та активного відпочинку, сну, харчування тощо); – цінності активного відпочинку; – сімейні подорожі (авто, пішохідні, велосипедні тощо);
Роль школи, фізичного виховання у процесі формування інтересу в підлітків до занять туризмом	– належна організація позакласної та позашкільної роботи з фізичного виховання та туризму; – зміцнення здоров'я та загартування організму, гармонійний розвиток особистості, функцій і фізичних можливостей дитини, формування життєво важливих рухових навичок і вмінь на уроках фізичного виховання та в позаурочний час; – інтеграція навчальних форм, змісту та методів (екскурсії, походи історичними місцями рідного краю в єдності етапів до і після: організації, фізичної підготовки, збору інформації, презентації та обговорення результатів);
Основні чинники формування інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ	– створення вихователем / інструктором / тренером ситуації емоційного комфорту, релаксу, розваги, що допомогло б підліткам зняти втому після навчання; – гендерні мотиви; – бажання підлітків відпочити, знайти нових друзів, отримати нові знання та навички, покращити фізичну підготовку та стан здоров'я, розвинути волю і характер, отримати відчуття задоволення собою, повагу інших і самоповагу тощо; – потреба раціонально, активно відпочивати;
Стійкий інтерес до занять туризмом як результат досліджуваного процесу	– практичне втілення вимог валеології в особистісні переконання, досягнення, внутрішні мотиви поведінки та діяльності; – впевненість у собі; – у процесі занять туризмом зміцнення дружніх, партнерських стосунків, комунікативних зв'язків у середовищі однолітків і дорослих; – отримання нових соціокультурних знань, вмінь і навичок; – відчуття задоволеної потреби в заняттях туризмом як поєднання <i>знань</i> (про себе, види туризму, значення занять туризмом тощо), <i>діяльності</i> (власне заняття спеціально організованим туризмом) та <i>емоційного задоволення</i> від цієї діяльності.

інтересу, визначення мети і завдань занять туризмом в умовах ЛОТ та шляхів і засобів їх досягнення, розкриття належних педагогічних умов, форм і методів у ЛОТ, характеристика вікових особливостей підлітка як суб'єкта педагогічної взаємодії, встановлення суб'єктів виховного впливу на підлітка в процесі формування інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ, ролі сім'ї та школи у фізичному вихованні підлітків, основних чинників формування інтересу до занять туризмом, обґрунтування стійкого інтересу до занять туризмом як результату процесу його формування в умовах ЛОТ. Детальніше розглянемо окремі з названих.

Ключовим у визначенні поняття «інтерес» є поняття мотиву та потреби, задоволення якої у процесі формування інтересу до занять туризмом повинне привести підлітка до нового психологічного утворення у формі стійкого інтересу до занять туризмом як результату цього процесу в умовах ЛОТ та поза ним. Основою процесу формування інтересу підлітка до занять туризмом в умовах ЛОТ є педагогічна взаємодія між суб'єктами цього процесу в системах: «вихователю / інструктор / тренер – підліток», «підліток – підліток». Педагогічна взаємодія є засадничим елементом будь-якого педагогічного процесу, оскільки заняття туризмом в умовах ЛОТ – це спільна міжособистісна діяльність, у процесі якої формуються навички і звички поведінки на основі ідеалів, норм і принципів валеології, участі у практичній діяльності.

Формуючи в підлітків інтерес до занять туризмом, вихователю / інструктору / тренеру варто почати із пізнання теорії інтересу. Потрібно, перш за все, разом із підлітками з'ясувати психологічний механізм, що лежить в основі інтересу: 1) виникнення потреби займатися туризмом (як відчуття й усвідомлення нестачі руху, подорожей, зміни обстановки, фізичного навантаження, самопізнання і самовдосконалення), розвиток / саморозвиток особистості, формування поетапно стійких фізичних якостей, інших потреб і почуттів; 2) пошук способів задоволення цієї потреби; 3) визначення мети та напряду дій; 4) виконання конкретних дій у виборі і в занятті туризмом; 5) отримання результату як винагороди; 6) відчуття насолоди від занять туризмом як задоволення потреби в цих заняттях.

Формування інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ є одним із складних процесів мотиваційної сфери особистості. До того ж треба розрізняти як внутрішню, так і зовнішню мотивацію. Однак якою б сильною не була зовнішня мотивація, інтерес формується лише внаслідок внутрішньої мотивації. Вона виникає тільки тоді, коли зовнішні мотиви і цілі відповідають можливостям підлітка, є оптимальними (не надто важкими і не дуже легкими) і коли підліток розуміє суб'єктивну відповідальність за їх реалізацію. Успішна реалізація мотивів і цілей викликає у підлітка натхнення успіхом, бажання продовжувати заняття за власною ініціативою. Це є процес внутрішньої мотива-

ції та сформований інтерес до занять фізичними вправами. Внутрішня мотивація виникає також тоді, коли підліток відчуває задоволення від самого процесу та умов занять, від характеру взаємин із вихователем / інструктором / тренером, членами дитячого колективу під час цих занять.

Задоволення інтересу не приводить до його зникнення, а навпаки, інтерес зміцнюється, розвивається, стає більш глибоким і різнобічним – стійким. Інтерес, відповідно, є постійним чинником фізкультурно-оздоровчої туристичної діяльності підлітка: полегшує виконання завдань, стимулює волю зусилля, допомагає проявляти терпіння, завзятість, наполегливість, сприяє цілеспрямованості, загальному розвитку особистості.

Треба пам'ятати, що для цілеспрямованого формування інтересу тренерів / інструктору / вихователів необхідні глибокі знання про мотиваційну сферу підлітків загалом і про різні типи мотивів зокрема, а саме: соціально важливі; навчально-пізнавальні; результативні; процесуальні; оцінні. Кожен із названих мотивів є тісно взаємопов'язаним з іншими [5]. Тож процес занять туризмом дає підліткові перспективу отримання винагороди, статусу переможця, відчуття належності до команди, досягнення високого результату, спілкування з однолітками та дорослими (вихователем / інструктором / тренером), пізнання, реалізація своїх здібностей і можливостей тощо.

Заняття туризмом в умовах ЛОТ мають на меті активний відпочинок, зміцнення здоров'я, підвищення рухової активності, задоволення потреби в руховій діяльності, активному відпочинку, формування свідомого ставлення до свого здоров'я, відповідальності за його стан і збереження, вирішення інших, супутніх проблем естетичного, морального, гендерного самовиховання, запобігання виникненню шкідливих звичок тощо, можливість самореалізації, самовизначення та самоутвердження. Належні педагогічні умови для занять підлітків туризмом в умовах ЛОТ – це створені під впливом, перш за все, сучасної матеріально-технічної бази, зокрема, для відпочинку та оздоровлення, занять фізкультурою і спортом, професійності та компетентності колективу ЛОТ, методичне забезпечення, зокрема створення та застосування ефективних педагогічних ситуацій і завдань, які містять суперечності між досягнутим і бажаним рівнями у заняттях підлітками туризмом.

Підліток стає суб'єктом педагогічної взаємодії у процесі формування інтересу до занять туризмом, коли аналізує, пробує внести зміни у свою фізкультурно-оздоровчу поведінку. Як зазначає В. Григоренко, формуванню мотиваційної сфери притаманна така визначальна ознака, як свідоме ставлення підлітка до змісту фізкультурно-оздоровчої діяльності. Причому ускладнення мотивів занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю при-

зводить також до ускладнення цілей цієї діяльності, які, відповідно, можуть стати основою більш зрілих мотивів [3]. Підлітки повинні усвідомити, що забезпечення базових життєвих потреб та особистісного зростання й самореалізації передбачає ведення активного і здорового способу життя. У сучасному світі немає жодної сфери діяльності людини, яка б не передбачала певне фізичне навантаження. І, відповідно, задоволення усіх потреб і запитів людини можливе за умови занять фізичною культурою, зокрема туризмом упродовж усього життя.

Під час організації фізкультурно-оздоровчої виховної роботи в ЛОТ важливо забезпечити цілісність у системі всіх впливів, що спрямовані на особистість. Діяльність і дії усіх суб'єктів виховного впливу у процесі формування інтересу в підлітків до занять туризмом в умовах ЛОТ передбачають узгодженість, використання доцільно обраного змісту, методики та широкого арсеналу засобів.

Висновки. Стійкий інтерес до занять туризмом як критерій вихованості у запропонованій нами структурно-змістовій моделі, посилення мотиваційної сфери особистості підлітка у заняттях туризмом, покращення фізичного стану, зняття відчуття втоми, посилення емоційно-вольової сфери особистості підлітка є сукупним кінцевим результатом отримання інтегративного валеологічного знання, фізкультурно-оздоровчої діяльності у природних і гігієнічних умовах ЛОТ та відчуття задоволення від цього процесу.

Важливим є те, що здоровий спосіб життя та інтерес у підлітків до нього безпосередньо пов'язаний із заняттями туризмом, причому педагогічні умови ЛОТ є оптимальними для виникнення і формування цього інтересу.

Перспективою подальших досліджень постає проблема методологічних засад формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Газман О.С. Смыслы и значения философии и педагогики каникул. Новые ценности образования: Философия и педагогика каникул. Вып. № 8. М.: «Инноватор», 1998. С. 14–22.
2. Грановський В.Г. Формування здорового способу життя підлітків в умовах оздоровчого табору: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – «теорія і методика виховання». Луцьк, 2011. 262 с.
3. Григоренко В.Г. Професійно-педагогічна мотивація і технологія її формування. Одеса: Вид-во Південноукр. держ. пед. ун-т ім. Ушинського, 2003. 120 с.
4. Лозовецька В.Т. Модель. Енциклопедія освіти. К.: «Юрінком Інтер», 2008. 1040 с. С. 516.
5. Рибалко П.Ф. Система оздоровчих занять з дітьми 11–15 років в умовах літнього оздоровчого табору: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «теорія і методика навчання (фізична культура, основи здоров'я)». Чернівці, 2011. 210 с.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
(З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ
THE USE OF PROBLEMATIC METHOD OF TEACHING
OF BIOLOGY IN SECONDARY SCHOOLS

Статья посвящена возможности применения проблемного метода обучения при преподавании биологии – одного из основных предметов в общеобразовательных школах. Возможности применения проблемного метода обучения на уроках биологии объяснены на основании содержательных линий, которые даны в предметном курсе. Определены эффективные пути, соответствующие возможностям применения проблемного метода обучения. Указано, что несмотря на то, что применение проблемного метода обучения на уроках создает некоторые сложности, этот метод имеет большое значение в совершенствовании знаний и навыков, абстрактного мышления, научных знаний, умения самостоятельного приобретения знаний.

Ключевые слова: проблемная ситуация, мышление, метод, биология, гипотеза, групповая работа, наблюдение.

ефективні шляхи, що відповідають можливостям застосування проблемного методу навчання. Зазначено, що, хоча застосування проблемного методу навчання на уроках створює деякі труднощі, цей метод має велике значення в удосконаленні знань і навичок, абстрактного мислення, наукових знань, уміння самостійно набувати знання.

Ключові слова: проблемна ситуація, мислення, метод, біологія, гіпотеза, групова робота, спостереження.

The article is devoted to the use of the problematic method of teaching in biology one of the main subjects in secondary schools. The possibilities of applying the problematic teaching method in biology lessons are explained on the basis of content lines, which are given in the subject curriculum. The effective ways are determined, which correspond to the possibilities of using the problem method of teaching in education. It is indicated that despite the fact the use of the problematic method of teaching in the classroom creates some difficulties, this method is great importance in improving knowledge and skills, abstract thinking, scientific knowledge, and the ability of independently knowledge acquisition.

Key words: problematic situation, thinking, method, biology, hypothesis, group work, observation.

УДК 372.857(075.8)

Багирова Улькер Шукюр кызы,
докторант кафедры биологии и
преподавания биологии
Азербайджанского государственного
педагогического университета
(Баку, Азербайджан)

Стаття присвячена можливості застосування проблемного методу навчання при викладанні біології – одного з основних предметів у загальноосвітніх школах. Можливості застосування проблемного методу навчання на уроках біології пояснені там на підставі змістовних ліній, які подані в навчальному курсі. Визначено

Постановка проблемы. В последние годы в Азербайджане серьезно подходят к развитию образования и качества обучения. Для этого проводится целый ряд образовательных реформ. Для применения реформ мобилизуются все члены общества, наряду с работниками образования. Но основная тяжесть и ответственность ложится на плечи преподавателей.

Анализ последних исследований и публикаций. Из педагогических исследований стало известно, что качество обучения во многом связано с методами, применяемыми в преподавании. С этой точки зрения одним из методов, служащих достижению высоких результатов обучения, является проблемный метод обучения, требующий создания проблемной ситуации. Выдающийся психолог С. Рубинштейн отмечает, что «начало процесса мышления состоит из проблемной ситуации. Мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-то понять» [7, с. 7].

Одним из важных закономерностей мышления является проблемность, которую психолог

С. Рубинштейн считает неотъемлемой чертой разума: «Итак, субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самостоятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется» [6, с. 102]. А. Матюшкин сформулировал такой тезис, что путём управления процессом усвоения системы знаний и методов умственной деятельности является применение проблемной ситуации [8, с. 461].

Последовательность умственной деятельности также нашла свое отражение в трудах Д. Дьюи. По мнению учёного, умственная деятельность развивается поэтапно: а) постановка проблемы; б) решение проблемы; в) проверка решения [9].

По мнению С. Рубинштейна, интерес, выражающий общую склонность личности, охватывает и направляет все психические процессы, восприятие, память, мышление [6, с. 104]. Сам процесс мышления в целом обусловлен чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности человека, без этого человек не может найти истину. Исследованиями было доказано,

что одним из методов, представляющих особое значение с точки зрения управления учебным процессом, является проблемное обучение. Проблема является необходимым моментом научного познания, этапом перехода из незнания к знанию в обучении. Под проблемной ситуацией подразумевается противоречие, возникающее между знаниями о потребностях практической и теоретической деятельности людей и незнанием путей, способов, методов осуществления этой деятельности.

Цель статьи – рассмотреть особенности постановки проблемной ситуации на уроках биологии.

Изложение основного материала. Когда учитель ставит перед учащимися задачу решить какую-то проблему, в первую очередь они вспоминают свои прошлые знания в связи с этой проблемой, выдвигают гипотезы по решению проблемы, исследуют пути проверки правильности или ошибочности гипотез (ставят опыты, эксперименты, ведут наблюдения и т. д.). Учитель, ставящий перед учениками такие задачи, создаёт проблемную ситуацию.

При применении проблемного метода обучения в преподавании биологии в темах, связанных со строением и разнообразием живых существ, которые являются первой содержательной линией, проблема направляется на решение противоречий в строении живых существ. Для понимания противоречий проблема решается своеобразными этапами. В решении таких проблем в основном используется организация наблюдения, сравнение объектов и явлений, определение схожих и отличительных признаков.

Если проблемный метод обучения применяется при преподавании тем, относящихся к биологическим процессам, которые являются второй содержательной линией биологии, то тогда используются этапы выдвижения гипотез, использование на практике, проверка гипотез экспериментами.

При преподавании тем содержательных линий о строении человека и его здоровье поставленная проблема решается рассуждением, обсуждением, проведением соответствующих исследований.

Решение проблем, связанных с темами содержательной линии о живых существах и окружающей среде, требует операций проведения наблюдения, сравнения, обобщения, систематизации.

Применение проблемного метода обучения немного труднее применения других методов. Поэтому учитель, пользующийся методом, должен понимать его механизм и трудность применения [2]. Первым условием в применении проблемного метода обучения является создание проблемной ситуации. Для создания проблемной ситуации учитель должен знать, что:

– проблема должна находиться в понятной для учеников форме;

– в проблеме должна быть выяснена основная цель;

– ученики должны иметь соответствующие знания о решении проблемы;

– при постановке проблемы должны учитываться прежние знания учеников;

– проблема должна соответствовать уровню подготовки и мышления;

– учитывая сложность проблемы, должны быть подготовлены вспомогательные вопросы, которые помогут её решить;

– должны быть возможности осуществления таких операций, как обобщение знаний, разделение их на части, систематизация в решении проблемы;

– проблема должна решаться ведением наблюдения, постановкой опытов, организацией эксперимента;

– проблема должна соответствовать фасилитационной позиции учителя и исследовательской позиции учеников.

Проблемная ситуация при преподавании биологии создаётся несколькими способами [3].

1. Проблемные ситуации, связанные с решением проблем, посвященных определению внешнего строения живого существа, исследованию причин разнообразия, определению места в классификации и другим вопросам.

2. Проблемные ситуации, направленные на решение проблем, основанных на изучении биологических процессов (питание, дыхание, транспортная система, движение, поведение, пищеварение, выделение, размножение и др.), протекающих в живых существах.

3. Проблемные ситуации в направлении решения проблем, связанных с изучением человеческого организма и защиты от болезней.

4. Проблемные ситуации, служащие решению проблем, связанных с отношением между живыми существами и окружающей средой.

Во многих случаях вопросы, задаваемые учителем на уроках биологии, понимаются учениками по смыслу, но имеются затруднения в определении ответа, а это требует создания проблемной ситуации. Проблемы, доказательство которых является возможным и которые решаются на основании гипотез, перед учениками выступают как проблема.

Проблемная ситуация используется на уроке для определения учениками проблемы, которая ждет своего решения и создания у них мотивации решить проблему.

Учитывая сложность решения проблемы, требуется ее разделение на специальные проблемы и их последовательное решение [4]. Специальные проблемы могут решаться путём их распределения между учениками. Объединив результаты, полученные после решения специ-

альных проблем, нужно найти решение основной проблемы.

Использование на уроке групповой формы работы при применении проблемного метода обучения даёт хорошие результаты [1]. Применение проблемного метода в обучении должно служить следующим целям:

- увеличить интерес учеников к изучению предмета;
- развивать у учеников навыки понимания и объяснения явлений и процессов, основываясь на основе теоретических и практических знаний;
- формировать у учеников навыки самостоятельного проведения исследования;
- создавать у учеников навыки мыслить самостоятельно, смело и уверенно браться за решение проблемы, самостоятельно получать знания;
- расширить научное мировоззрение учеников путём проведения исследования;
- развивать у учеников логическое, критическое и творческое мышление;
- формировать у учеников навыки понимания актуальных жизненных, общественных, научных проблем и стремления к их решению и т. д.

Учитывая сложность применения проблемного метода обучения при преподавании предметов, в том числе биологии, ученики должны постепенно подготавливаться к этому. Основное место в решении проблем занимает практическая работа. Практические работы можно разделить на 4 вида: первичные навыки, наблюдения, опытные работы, исследовательские работы [5].

К первичным навыкам относится умение пользоваться оборудованием, техническими средствами, проведение простых измерений, обобщение полученных результатов и др.

К практической работе, связанной с наблюдением, относятся навыки вести наблюдение, видеть, описывать увиденное, анализировать, показать его признаки.

К опытным работам относится проведение опытов в соответствии с гипотезами, получение данных, обобщение, систематизация результатов, доказательство правильности гипотез.

К исследовательским работам относится завершение деятельности, проведение оформления, подготовка и обобщение презентации, связь с другими проблемами, выведение результатов, завершение исследования.

Правильное методологическое основание является одним из важных условий успешности обучения. Поэтому при выборе проблемного метода обучения при организации уроков учитель должен учесть особенности умственной деятельности учеников [5]. Структура эвристического вида умственной деятельности состоит из следующего: 1) анализ проблемной ситуации с учетом её сложности; 2) поиск способов решения и выдвижение

гипотез, нахождение способа решения выдвижением гипотезы; 3) проверка правильности гипотезы применением результата на практике.

Структура умственной деятельности полностью подходит к применению проблемного метода обучения.

Вопросы также имеют большое значение в педагогическом процессе, решении проблем. Больше места на уроках должно уделяться проблемным вопросам, увеличивающим познавательную активность учеников. Проблемными считаются вопросы, ответы на которые в определённой степени создают сложность для ученика. Проблемный вопрос отличается от обычного информационного вопроса, содержит в себе нераскрытую проблему, новые неизвестные знания, какую-либо необходимую интеллектуальную деятельность для их приобретения, умственный процесс, направленный на определённый результат.

Проблемный вопрос, являясь устным использованием проблемы, несёт в себе определённое логически-психологическое содержание [4]. Многие учёные, педагоги разъясняли требования к проблемным вопросам и давали их классификацию. Во всех случаях проблемный вопрос превращается в средство активизации познавательной деятельности учеников. Управление сознательной деятельностью, в том числе деятельностью изучения в сотрудничестве учителя и ученика в стороне от постановки вопросов и оценивания, является невозможным.

Также одним из важных элементов обучения является задача и её система. Использование задач и упражнений является очень полезным для закрепления темы в памяти учеников. Также в задачах и упражнениях находит свое отражение решение определённых проблем, исследуются противоречия. Поэтому следует уделять внимание наличию проблемности в задачах и упражнениях, заданных ученикам.

Выводы. Применение проблемного обучения воплощает в себе ряд взаимных интеллектуальных действий. К ним относится постановка вопроса, выдвижение гипотезы, прогнозирование работы и осуществление операций по плану, измерение, запись информации, выводы из опытов и наблюдений, обоснование решения и др.

Метод проблемного обучения имеет большое значение в усовершенствовании знаний, абстрактного мышления, научного мышления, умений и навыков самостоятельного приобретения знаний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Ибрагимов Ф. Подход к понятию обучения с точки зрения системы-структуры. Баку: 1999.
2. Алиев И. Организация проблемной ситуации в процессе обучения и её использование. Известия Педагогического Университета. Баку: 2009, № 1. С. 311–314.

3. Абдуразагов Р., Гасанов Р. Формирование у учеников навыков научного исследования во время преподавания физики. Известия Педагогического Университета. Баку: 2009, № 1. С. 348–355.

4. Гаджиева Х., Абдуллаева Т., Гаджибекова Э. Методика преподавания биологии методами активного обучения в общеобразовательных школах. Баку: 2014.

5. Ильницкая И. Учение С.Л. Рубинштейна и проблемы педагогической практики. URL: <http://www.vorpsy.ru/issues/>.

6. Рубинштейн С. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной

педагогике) (статья впервые опубликована в 1922 г.). Вопр. психол. 1986. № 4. С. 101–107.

7. Рубинштейн С. Проблема способностей и вопросы психологической теории. Вопр. психол. 1960. № 3. С. 3–15.

8. Матюшкин А. Теоретические вопросы проблемного обучения. Хрестоматия по психологии: учебное пособие / сост. В. МIRONENKO; ред. А. Петровский. М.: Просвещение, 1977. С. 459–466.

9. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.

МІНІ-ФУТБОЛ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

MINI-FOOTBALL AS A MEANS OF INCREASING THE MOTIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS

У статті розглядається футбол як засіб фізичного виховання й удосконалення фізичної підготовленості студентів закладів вищої освіти. Однак кожен вид спорту пред'являє свої специфічні вимоги до фізичної підготовленості спортсменів. Запропонована система спеціальних фізичних вправ із міні-футболу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій є актуальною, а розроблення експериментальної системи навчання та її вплив на вдосконалення фізичних якостей студентів дозволить сприяти підвищенню ефективності підготовки спортивного резерву з міні-футболу ЗВО.

Ключові слова: міні-футбол, студенти, фізична підготовленість, технології.

упражнений по мини-футболу с использованием информационно-коммуникационных технологий является актуальной, а разработка экспериментальной системы обучения и ее влияние на совершенствование физических качеств студентов позволит способствовать повышению эффективности подготовки спортивного резерва по мини-футболу УВО.

Ключевые слова: мини-футбол, студенты, физическая подготовленность, технологии.

The article considers football as a means of physical education and improvement of physical fitness of students of higher educational institutions. However, each sport presents its specific requirements for the physical fitness of athletes. The proposed system of special exercises for mini-football using information and communication technologies are relevant. The development of an experimental learning system and its impact on improving the physical qualities of junior students will help to increase the efficiency of the preparation of a sports reserve for mini-football.

Key words: mini football, students, physical fitness, technology.

УДК 378.016:796

Бойченко А.В.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри
фізичного виховання
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія»
Харківської обласної ради

В статье рассматривается футбол как средство физического воспитания и совершенствования физической подготовленности студентов высших учебных заведений. Однако каждый вид спорта предъявляет свои специфические требования к физической подготовленности спортсменов. Предложенная система специальных физических

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Наразі проблема вдосконалення фізичного стану студентів закладів вищої освіти (далі – ЗВО) набуває все більшої актуальності у зв'язку зі стресами, погіршенням здоров'я, що неминуче веде до зниження фізичної та розумової працездатності.

Одним з ефективних засобів фізичного виховання студентів із першого курсу вважаються спортивні ігри, зокрема футбол, який є одним із найпопулярніших видів спорту. Футбол є найпопулярнішою у світі спортивною грою й найбільш розповсюдженим видом спорту, незважаючи на те, що порівняно з класичними видами спорту він має невелику історію. Міні-футбол – це різновид класичного футболу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Згідно з думкою багатьох вітчизняних і зарубіжних авторів (Ю. Арестова, С. Діас, В. Селуянова, М. Ферейра, М. Шестакова й ін.), «по своєму воздействию игра является комплексным и универсальным средством физического воспитания и физического развития. Специально подобранные игровые упражнения, выполняемые индивидуально, в группах, командах, создают благоприятные возможности для решения самых разных задач в области физического развития детей и молодежи». Багато досліджень із цієї проблеми (А. Бойченко, О. Школа, О. Шалепя й ін.) показують, що заняття футболом сприяють підвищенню фізичної підготовленості учнівської

та студентської молоді, розвитку витривалості, спритності, сили, швидкості, гнучкості та координаційних здібностей. За останній час проведені дослідження з проблеми впливу занять футболом і міні-футболом на рівень розвитку фізичних якостей юнаків (Г. Таможанська й ін.), проте дослідженню впливу таких занять на організм дівчат у науково-методичній літературі приділяється мало уваги, ба більше, він визначається в професійній підготовці футболістів (І. Максименко й ін.), а не в процесі позааудиторної роботи. Виходячи з того, що проблема недостатньо вивчена, вона є актуальною.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Фізична підготовка потрібна спортсмену будь-якого віку, статі, кваліфікації й виду спорту. Однак кожен вид спорту пред'являє свої специфічні вимоги до фізичної підготовленості спортсменів, рівня розвитку окремих якостей, функціональних можливостей і статури. Фізична підготовка допомагає досягти гармонійного розвитку фізичних якостей, допомагає становленню основних рухових навичок будь-якого спортсмена. Аналіз літературних відомостей показав, що процес підготовки в цьому виді спорту відбувається по-різному: із використанням оздоровчих технологій і спеціальних технічних засобів, із застосуванням комп'ютерних програм і спеціальних фізичних вправ. У роботі пропонуємо використовувати на заняттях із міні-футболу для вдосконалення роз-

витку фізичного стану студентів закладів вищої освіти інформаційно-комунікаційні технології.

Мета статті – досліджувати вплив занять із міні-футболу на організм студентів із використанням в позааудиторній роботі інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Експериментально-дослідницька робота проводилася на базі Харківської гуманітарно-педагогічної академії. Усього в дослідженнях узяли участь 126 студентів у віці 17–20 років. Педагогічний експеримент був спрямований на підвищення рівня розвитку фізичних здібностей студентів, що займаються міні-футболом. У педагогічному експерименті брало участь 30 дівчат.

Із метою дослідження особливостей побудови освітнього процесу студенток було проведено анкетування. Анкетування проходило в період із жовтня 2017 року по грудень 2017 року, у ньому взяли участь 160 респондентів. Анкетування проводилося з метою виявлення особливостей організації освітнього процесу студенток 1–2 курсів. Основними відмінностями в методиці занять контрольної й експериментальної груп було те, що в експериментальній групі в якості засобів фізичної підготовки використовувалися спеціальні вправи і вправи на тренажерах. Це були вправи цільової спрямованості.

Розвиток фізичних якостей у студенток, що займаються міні-футболом, здійснюється за допомогою найрізноманітніших методів: повторного, інтервального, рівномірного, контрольного, «під зав'язку», із максимальною інтенсивністю, а також

ігрового й змагального. У процесі підготовки студенток використовувалися інформаційно-комунікаційні технології.

Міні-футбол характеризується високою руховою активністю студенток, що виявляється в різних формах переміщень (стрибки, біг, прискорення, ривки зі зміною напрямку). Основними засобами вирішення завдань фізичної й технічної підготовки студенток є фізичні вправи. У підготовці студенток-футболісток 17–20 років були використані дві групи вправ, спрямованих на вдосконалення фізичних якостей. Перша група – неспецифічні (біг, стрибки, вправи на силових тренажерах). Вправи цієї групи сприяють розвитку базових фізичних якостей (загальної витривалості, загальної сили). Друга група – специфічні (тактико-технічні). Вправи цієї групи переробляють ці базові якості в специфічні.

Розроблений нами спеціальний комплекс вправ був спрямований на розвиток рухових якостей студенток, які займаються міні-футболом. Технічна підготовка студенток-футболісток характеризується ступенем освоєння системи їх рухів, що відповідає особливостям міні-футболу й забезпечує досягнення високих спортивних результатів. Одна з головних задач навчання й тренування – різнобічне володіння технікою міні-футболу. Поліпшити технічну підготовку студенток-футболісток дозволяє підвищення рівня рухових якостей: швидкості, сили, витривалості, гнучкості, спритності.

Застосування розроблених інформаційно-комунікаційних технологій дало можливість прискорити процес фізичної підготовки й удосконалення фізичних якостей студенток. Для вдосконалення

Таблиця 1

Порівняння показників рівня фізичної підготовленості студенток 1 курсу контрольної й експериментальної груп на початку експерименту

№ з/п	Тестування	Контрольна група $X \pm M$	Експериментальна група $X \pm M$	t	p
1	Біг 30 м, с	5,8 $\pm$ 0,26	5,67 $\pm$ 0,27	0,48	> 0,05
2	6-хвилинний біг, с	1088 $\pm$ 49,2	1110 $\pm$ 43,3	0,34	> 0,05
3	Човниковий біг 4 x 9 м, с	9,11 $\pm$ 0,47	9,04 $\pm$ 0,34	0,12	> 0,05
4	Підтягування у висі, кількість разів	5,4 $\pm$ 0,25	5,1 $\pm$ 0,37	0,67	> 0,05
5	Стрибки в довжину з місця, см	184 $\pm$ 13,7	185,7 $\pm$ 9,1	0,10	> 0,05
6	Нахил тулуба вперед із положення сидячи, см	7,07 $\pm$ 0,28	6,87 $\pm$ 0,36	0,95	> 0,05

Таблиця 2

Порівняння показників рівня фізичної підготовленості в студенток 2 курсу контрольної й експериментальної груп у кінці експерименту

№ з/п	Тестування	Контрольна група $X \pm M$	Експериментальна група $X \pm M$	t	p
1	Біг 30 м, с	5,74 $\pm$ 0,25	4,81 $\pm$ 0,15	3,2	< 0,01
2	6-хвилинний біг, с	1120 $\pm$ 45,0	1240 $\pm$ 34,7	2,11	< 0,05
3	Човниковий біг 4 x 9 м, с	9,03 $\pm$ 0,42	7,87 $\pm$ 0,28	2,32	< 0,05
4	Підтягування у висі, кількість разів	6,2 $\pm$ 0,28	6,3 $\pm$ 0,15	0,31	> 0,05
5	Стрибки в довжину з місця, см	185,3 $\pm$ 13,6	198,0 $\pm$ 8,2	0,80	> 0,05
6	Нахил тулуба вперед із положення сидячи, см	7,73 $\pm$ 0,24	8,80 $\pm$ 0,21	3,34	< 0,01

техніки на заняттях міні-футболом нами використовувалися такі методи: повторний метод; змагальний метод; ігровий метод.

У результаті проведеного педагогічного тестування на початку навчального року в контрольній і експериментальній групах виявилось (табл. 1), що за всіма тестами, що характеризують рівень фізичної підготовленості, достовірних відмінностей між групами не виявлено.

Після завершення педагогічного експерименту було проведено повторне педагогічне тестування, мета якого полягала в перевірці ефективності розробленого нами комплексу, спрямованого на вдосконалення рівня фізичної підготовленості студенток 1–2 курсів, які займаються міні-футболом.

Аналіз отриманих результатів контрольної й експериментальної груп у кінці експерименту показав (табл. 2), що за низкою тестів між групами з'явилися достовірні відмінності.

Найбільша різниця результатів між групами виявилася в тесті на гнучкість (нахил тулуба вперед із положення сидячи), де t -критерій Ст'юдента склав 3,34 при $p < 0,01$.

Таким чином, динаміка результатів початкового й кінцевого тестування така, що студентки експериментальної групи перевершили своїх ровесниць із контрольної групи за такими фізичними якостями, як швидкість, витривалість, спритність і гнучкість. У швидко-силових якостях і в силі достовірних відмінностей між середньогруповими результатами не виявлено, що можна розцінювати як рівноцінність використовуваних методик під час розвитку цих здібностей.

Висновки. Процес підготовки в міні-футболі проходить по-різному: із використанням оздоровчих технологій і спеціальних технічних засобів, із застосуванням комп'ютерних програм і спеціальних фізичних вправ.

Був розроблений спеціальний комплекс вправ, спрямований на розвиток рухових якостей студен-

ток, із використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Тестування фізичних якостей у кінці експерименту показало, що в контрольній групі за більшістю показників (крім сили й гнучкості) не було виявлено достовірних змін ($p > 0,05$); в експериментальній групі відбулися достовірні позитивні зміни $p < 0,05$ і $< 0,01$ (крім тесту «стрибок у довжину з місця»). Отримані в ході педагогічного експерименту результати свідчать про ефективність запропонованого експериментального комплексу вправ, заснованого на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій і спрямованого на підвищення рівня фізичної підготовленості студенток 1–2 курсів на позааудиторних заняттях із міні-футболу.

Перспективи подальших досліджень будуть спрямовані на вивчення впливу занять міні-футболом на розвиток фізичних якостей студенток спеціальних медичних груп із використанням інформаційних технологій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойченко А., Школа Е., Шалепа А. Игровые виды двигательной активности как способ повышения мотивации ученической и студенческой молодежи на занятиях по физическому воспитанию. Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. № 3 (308). Старобільськ: «Вісник», 2017. С. 134–138.
2. Максименко И. Соревновательная и тренировочная деятельность футболистов: монография. Луганск: Знание, 2009. 258 с.
3. Школа О., Пятницька Д., Бойченко А. та ін. Фізичне виховання студентів: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. Школи. Харків: ФОП Бровін О.В., 2016. 456 с.
4. Tamozhanskaya A., Shkola O. On program of extracurricular mini-football training program for university girl students. Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports, 2016. № 4. P. 35–41.

ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРИРОДНИЧИХ НАУКАХ І ТЕХНОЛОГІЯХ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «БІОЛОГІЯ І ЕКОЛОГІЯ»

PERSPECTIVES FOR DEVELOPMENT OF BASIC COMPETENCES IN NATURAL SCIENCES AND TECHNOLOGIES OF HIGH

SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE "BIOLOGY AND ECOLOGY"

УДК 373.5.09:57

Бородіна К.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії й методики
викладання природничих дисциплін
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Кмець А.М.,
асистент кафедри теорії й методики
викладання природничих дисциплін
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Кріпак В.В.,
студент II курсу магістратури
факультету природничої й фізико-
математичної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

У статті представлено модель структури дослідницької компетентності й окремі методичні підходи до її формування в учнів старшої школи в процесі вивчення курсу «Біологія й екологія». Пропонована модель відображає етапи формування дослідницької компетентності старшокласників у процесі навчання біології й екології. Вона складається зі взаємопов'язаних компонентів, які мають певне змістове навантаження й працюють на кінцевий результат – формування цілісної системи дослідницьких компетенцій учнів старшої школи. Одним із провідних методичних підходів є впровадження методу проектів.

Ключові слова: компетенція, компетентність, дослідницька компетентність, компонент моделі, метод проектів.

В статье представлена модель структуры исследовательской компетентности и отдельные методические подходы к ее формированию у учеников старшей школы в процессе изучения курса «Биология и экология». Предлагаемая модель отражает этапы формирования исследовательской компетентности старшеклассников в процессе обучения биологии и экологии. Она

состоит из взаимосвязанных компонентов, которые имеют определенную содержательную нагрузку и работают на конечный результат – формирование целостной системы исследовательских компетенций у учащихся старшей школы. Одним из ведущих методических подходов является внедрение метода проектов.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, исследовательская компетентность, компонент модели, метод проектов.

The article presents a model of research competence structure and some methodological approaches to its formation during studying the course "Biology and Ecology" by senior pupils. The proposed model reflects the stages of forming senior pupils' research competence in the process of studying biology and ecology. It consists of interconnected components that have a certain content amount and work on the final result – the formation of a holistic system of senior pupils' research competencies. One of the leading methodological approaches is the implementation of the project method.

Key words: competence, research competence, model component, project method.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Становлення української державності, інтеграція країни в європейське та світове педагогічне співтовариство, відмова від авторитарних методів управління процесом навчання й виховання зумовлюють зміну пріоритетних напрямів науки й освіти. Ознаки цих змін у шкільній освіті ми спостерігаємо в змісті сучасних концепцій освіти, нових навчальних програм, підручників і педагогічних технологій.

У сучасних загальноосвітніх закладах, відповідно до положень концепції Нової української школи, освітній процес має здійснюватися на засадах компетентнісного підходу. Зокрема, визначені основні компетентності в природничих науках і технологіях. Їх формування спрямоване на наукове розуміння природи й сучасних технологій, а також на здатність застосовувати його в практичній діяльності, уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати. Крім цього, у концепції передбачається, що в Новій школі зросте частка проектної, командної, групової діяльності в педагогічному процесі [10].

Наприкінці 2017 року, після тривалого громадського обговорення, МОН України була затверджена навчальна програма «Біологія й екологія»,

розроблена на основі Державного стандарту базової й повної загальної середньої освіти, Концепції екологічної освіти України та відповідно до положень концепції Нової української школи й призначена для вивчення біології й екології в 10–11 класі на рівні стандарту.

У пояснювальній записці до зазначеної програми вказано, що «мета навчання біології й екології на рівні стандарту полягає у формуванні в учнів природничо-наукової компетентності шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, взаємозв'язок із довкіллям; розуміння біологічної картини світу [1]. Серед завдань відповідно до визначеної мети виокремлено таке: формування досвіду пошуково-дослідницької діяльності й умінь представляти отримані результати; використання набутих знань, навичок і вмінь у практичній діяльності.

Слід також відмітити, що компетентнісний підхід у сучасній старшій школі передбачає особистісну мотивацію учнів, розвиток їх прагнення до самореалізації, застосування вчителем конкурентно-змагального підходу та проектної діяльності в освітньому процесі, здійснення на уроках біології й екології професійної орієнтації, розвитку особистісних якостей школярів.

Однією з найважливіших компетентностей, яка має формуватись у процесі вивчення учнями нового інтегрованого предмета, на наш погляд, є дослідницька. Специфіка навчального предмета «Біологія й екологія» зумовлює формування дослідницької компетентності учнів як предметної, що полягає в здатності до пошуку та засвоєння нових знань, у набутті нових умінь і навичок, організації навчального процесу через ефективне керування ресурсами й інформаційними потоками, умінні визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя.

Однак аналіз сучасного стану викладання біології в старшій школі на основі проведених нами педагогічних спостережень дає підстави стверджувати, що вчителі продовжують застосовувати застарілі засоби та методи викладання, їх уроки не мають практичної спрямованості і є, як і десять років тому, «викладанням суми теоретичних знань». Таким чином, виникає проблема між визначеними завданнями та способами й шляхами їх розв'язання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні проблеми реалізації компетентнісного підходу в освіті висвітлені в наукових працях О. Бермус, І. Зимньої, А. Хуторського, Г. Селевка, О. Пометун, Р. Пастушенка, О. Овчарук та інших вітчизняних і закордонних дидактів [8, 9]. У сучасних дослідженнях розглядаються різні аспекти цієї проблеми: Основні ідеї компетентнісного підходу в освіті викладені в працях М. Головань, О. Овчарук та ін. [3; 6], формування дослідницьких компетенцій під час вивчення фізики неодноразово розглянуте Б. Грудініним [4]. Деякі вчені, зокрема В. Вербицький, Н. Матяш, С. Панченко, Л. Тихенко, у своїх педагогічних дослідженнях розглядають особливості формування дослідницької компетентності в позакласній роботі зі школярами [5; 7]. Але питання формування дослідницької компетентності в старшокласників протягом вивчення курсу «Біологія й екологія» не було предметом дослідження жодного з фахівців.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових робіт дає нам підстави стверджувати, що дослідницька компетентність – це цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення й особистісні якості й виявляється в готовності та здатності здійснювати дослідницьку діяльність. Метою формування цієї компетентності ми визначаємо отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, творчого підходу у визначенні цілей, плануванні, прийнятті рішень, аналізі й оцінці результатів дослідницької діяльності.

Мета статті – ознайомити педагогів з авторською моделлю структури дослідницької компетентності, окремими методичними підходами до її формування в учнів 10–11 класу протягом вивчення курсу «Біологія й екологія», навести приклад дослідницького проекту, який можна виконати на місцевому матеріалі.

Виклад основного матеріалу. Проблема компетентнісного підходу полягає в тому, що самі по собі компетентності не піддаються оцінці. Безпосереднім результатом освітнього процесу є очікувані результати навчання, які являють собою сукупність знань, умінь, навичок, суджень, ставлень, набутих особою в процесі навчання, досягнення яких можна чітко ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти.

Пропонуємо модель структури дослідницької компетентності, яка відображає траєкторію її формування в старшокласників у процесі навчання біології й екології. Авторська модель визначає когнітивний, прогностичний, діяльнісний і результативний компоненти. Названі компоненти взаємопов'язані, кожен із них впливає на інший через розв'язання властивих йому завдань, які визначають зміст наступного компонента. Таким чином, взаємозв'язок між ними здійснюється на змістовому й функціональному рівнях, що дозволяє реалізувати функцію всієї моделі – формування та розвитку дослідницької компетентності учнів старшої школи в процесі навчання біології й екології.

Когнітивний компонент (компетенція) містить теоретичні знання з курсу біології й екології; уявлення про лабораторне й екскурсійне обладнання, про методи наукових досліджень, володіння науковою термінологією; уміння працювати з визначниками та довідковою літературою; уміння пошуку інформації в мережі Internet.

Прогностичний компонент являє собою систему вмінь володіння принципами наукового мислення: індукції, дедукції, аналізу, синтезу, аналогії, порівняння, уміння планувати експеримент, формулювати гіпотезу.

Діяльнісний компонент є системою вмінь визначати та розпізнавати об'єкти, моделювати певні біологічні процеси, користуватися лабораторним і екскурсійним обладнанням, проводити лабораторні та польові дослідження, спостереження, грамотно опрацьовувати результати досліджень і апробацій, інтерпретувати отримані результати, володіти методами математичної статистики.

Результативний компонент включає в себе вміння співпрацювати в колективі та вміння виконувати роботу самостійно; уміння продуктивно використовувати час, комунікабельність; уміння формулювати свої думки, презентувати та захищати результати дослідження.

Визначені компоненти також ілюструють основні етапи формування дослідницької компетент-

ності, а саме: формування теоретичних знань, формування вмінь і навичок організації дослідницької діяльності, формування вмінь і навичок здійснення дослідницької діяльності, апробація та презентація результатів дослідницької діяльності.

Таким чином, основою формування дослідницької компетентності є дослідницька діяльність.

Дослідницька діяльність є вищою формою самоосвітньої діяльності учня. Формування дослідницьких знань, умінь і навичок у школярів – процес складний і довготривалий. Він не виникає на порожньому місці й не розвивається сам по собі. А тому завдання вчителя-предметника – поступово й методично формувати дослідницькі навички, здійснюючи постійний контроль за виконанням учнями дослідницької роботи, виправляти помилки; визначати найкращі, найефективніші шляхи виконання роботи, розділити її на певні складники, навчаючи учнів поєднувати дослідницьку роботу з удосконаленням теоретичних знань, а також з'ясовувати можливості подальшого застосування результатів роботи. Дослідницька діяльність має сприяти визначенню сфери наукових інтересів, розкриттю здібностей учнів у процесі активного пізнання.

Із метою перевірки актуальності визначеної проблеми нами було проведено опитування вчителів біології м. Глухова та Глухівського району. Опитуванням було охоплено 32 вчителі, стаж роботи яких становив від 3 до 26 років. Усі вчителі були ознайомлені з програмою нового предмета й усі мали досвід викладання біології в 10 та 11 класах. Ми запропонували вчителям визначити, чого їм бракує для ефективного формування дослідницької компетентності в старшокласників. Отримані дані ми проілюстрували гістограмою.

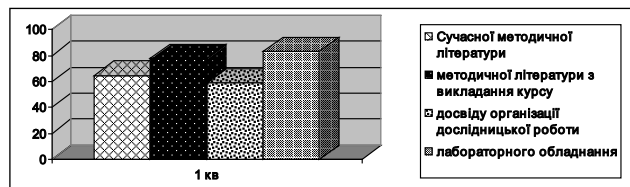
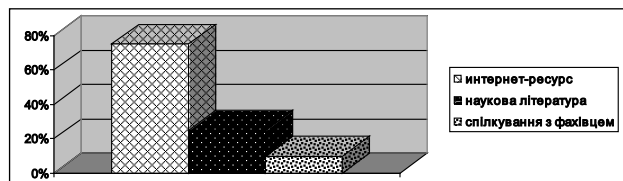


Рис. 1. Результати опитування вчителів біології з питань формування дослідницької компетентності

Із наведеної гістограми видно, що вчителям біології бракує сучасної методичної літератури з питань організації проектної, екскурсійної, науково-дослідної діяльності учнів, інноваційних підходів до викладання нового курсу «Біологія й екологія».

На початку цього навчального року ми провели опитування учнів 10 класів загальноосвітніх шкіл міста Глухова Сумської області. В опитуванні взяли участь 109 учнів. Ми намагалися визначити, яким видам дослідницької діяльності віддають перевагу учні. Результати проілюстровані діаграмами.

Запитання: з якими джерелами інформації вам подобається працювати? а) наукова література; б) інтернет-ресурс; в) спілкування з фахівцями.



Запитання: Чи погодилися б ви виконати завдання проекту такого змісту:

а) підібрати певну інформацію; б) провести спостереження; в) провести експеримент.

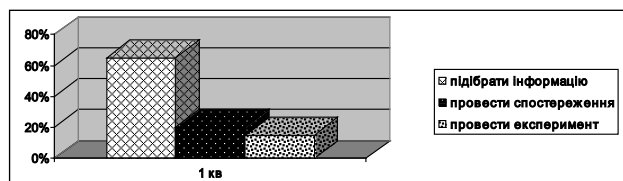


Рис. 2. Результати опитування учнів

За результатами проведеного опитування ми визначили декілька методичних підходів до формування дослідницької компетентності.

Наші методичні напрацювання розраховані на впровадження в майбутньому, оскільки спрямовані на допомогу вчителям біології, які у 2018–2019 навчальному році почали викладати в 10 класі предмет «Біологія й екологія» й продовжуватимуть його викладання у 2019–2020 навчальному році.

Ми пропонуємо розглянути методичні підходи до формування дослідницької компетенції в процесі виконання учнями дослідницького проекту з використанням місцевого матеріалу. У плануванні проекту ми насамперед спиралися на вимоги програми курсу «Біологія й екологія» для 10–11 класу та матеріали дослідницького проекту, виконаного студентами I курсу під час вивчення зоології безхребетних.

Відповідно до чинної програми на початку вивчення курсу «Біологія й екологія» в 11 класі учнями буде опрацьовуватися тематичний розділ «Адаптація». Зміст розділу містить такі теми: «Адаптація як загальна властивість біологічних систем. Принцип єдності організмів і середовища мешкання. Загальні закономірності формування адаптацій. Поняття про преадаптацію та постадаптацію. Властивості адаптацій. Формування адаптацій на молекулярному та клітинному рівнях організації. Стратегії адаптацій організмів. Поняття про екологічно пластичні й екологічно непластичні види. Поняття про адаптивну радіацію. Життєві форми тварин і рослин як адаптації до середовища мешкання. Екологічна ніша як наслідок адаптацій організмів певного виду до існування в екосистемі. Поняття про спряжену еволюцію (кoeволюцію) та коадаптацію» [1].

Технологічна карта дослідницького проекту «Адаптивна радіація жуків роду Сонечко»

№	Етапи роботи	Зміст роботи	Результат
1.	Формування вміння працювати з різними інформаційними джерелами	– ознайомлення з тематичним каталогом бібліотеки; – ознайомлення з каталогом статей і публікацій у періодичних виданнях; – ознайомлення з інтернет-публікаціями	– формування навичок аналізу та систематизації інформації; – ознайомлення з видами наукових робіт; – складання учнями власного списку літератури
2.	Формулювання теми проекту, визначення його мети та завдань	Обговорення з учителем теми, мети, змісту й обсягу завдань	Визначення об'єктів і методів дослідження
3.	Розроблення плану дослідження	– визначення кола питань, які необхідно висвітлити протягом роботи над проектом; – складання плану виконання проекту; – визначення строків проведення досліджень і збору інформації; – визначення форми захисту проекту	– усвідомити поняття «адаптаційний поліморфізм у сонечок»; – розробити план спостережень за різними популяціями сонечок
4.	Проведення досліджень	– визначення кількості сонечок чорної й червоної форм в місцевих популяціях протягом вересня; – порівняння власних даних із даними науковців про склад весняної популяції сонечок цього року; – визначення захисних пристосувань сонечок	– запис результатів спостережень; – опис адаптацій; – підрахунок кількості особин сонечок з проявом різного забарвлення; – формулювання висновку
5.	Аналіз даних	– аналіз зібраної інформації; – визначення питань, які необхідно визначити додатково	– оформлення результатів дослідження у формі таблиць, діаграм, графіків, фото
6.	Захист проекту	– ознайомлення вчителя з результатами дослідження; – визначення форми захисту	– підготовка доповіді, презентації

Вивчення саме такого аспекту біологічної науки, на нашу думку, є важливим, доцільним і необхідним для кожного члена нашого суспільства з огляду на сучасний розвиток науки та зростаюче значення екологічних знань у сучасному житті. Розроблення учнями дослідницького проекту, який містить теоретичний аналіз літератури, проведення спостережень, аналіз отриманих результатів і їх презентацію, на нашу думку, відповідає поетапному формуванню дослідницької компетентності.

В основу розроблення учнями проекту покладено ідею про спрямованість навчально-пізнавальної діяльності учнів на результат.

Перший результат – це включення учня в пошукову роботу, здобуття знань та їх практичне застосування, а саме – мотивація, самооцінка, уміння робити вибір, продумувати наслідки такого вибору, результати власної діяльності.

Другий складник результату – захист проекту у формі доповіді, тез, постера, презентації в програмі Microsoft PowerPoint.

Нами була розроблена технологічна карта дослідницького проекту «Адаптивна радіація жуків роду Сонечко» (табл. 1).

Цей проект повністю відповідає всім вимогам чинної програми до реалізації її змістового, діяльнісного та ціннісного компонентів. Виконуючи завдання описаного нами проекту, учні, як того й вимагає програма, оперують такими тер-

мінами та поняттями: адаптація, адаптивний потенціал, екологічна ніша, адаптивна радіація, життєва форма, адаптивні біологічні ритми; називають основні властивості адаптацій; наводять приклади адаптивного характеру поведінкових реакцій тварин; описують адаптації організмів до різних умов проживання; пояснюють відносний характер адаптацій, генетичну основу формування адаптацій; роблять висновок про значення преадаптацій і адаптацій в еволюції органічного світу; обґрунтовують судження про адаптивний потенціал екологічно пластичних і екологічно непластичних видів.

Таким чином, основними умовами поетапного формування дослідницької компетентності ми вважаємо забезпечення творчого шляху засвоєння учнями теоретичних знань; активізацію пізнавальної діяльності учнів шляхом упровадження проектної діяльності; опанування методами дослідницької роботи, удосконалення дослідницьких умінь, навичок у процесі розроблення учнями інформаційних і дослідницьких проектів; розвиток творчих здібностей учнів у ході підготовки до презентації та власне презентації результатів проектної діяльності.

Висновки. Характерною особливістю розробленої нами моделі структури та методичних підходів до формування дослідницької компетентності учнів старшої школи в процесі вивчення курсу «Біологія й екологія» є її цілісність, оскільки

модель представлена взаємопов'язаними компонентами, які мають певне змістове навантаження й працюють на кінцевий результат – формування цілісної системи дослідницьких компетенцій учнів старшої школи. Одним із провідних методичних підходів є впровадження методу проектів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вербицький В. Дослідницька компетентність старшокласників як засіб формування особистості. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звітн. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2011 рік. Івано-Франківськ. Типовіт. 2012. Вип. 2. С. 43–47.
2. Головань М. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. 2012. Випуск VII. С. 55–62.
3. Грудинін Б. Компетентнісний підхід – сутності висхідних понять та положень. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Кіровоград. РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2015. Вип. 7. Ч. 2. С. 140–146.
4. Панченко С. Дослідницька робота школярів з біології: навчально-методичний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга». 2008. 368 с.
5. Овчарук О. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики. К.: К.І.С. 2004. 112 с.
6. Матяш Н. Фундаменталізація шкільної біологічної освіти – основа формування предметної компетентності учня. Український педагогічний журнал. № 1 (19). 2018 С. 54–60.
7. Селевко Г. Компетентности и их классификация Народное образование. 2004. № 4. С. 138–142.
8. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования. Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
9. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.
10. URL: <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БАКАЛАВРІВ СТАТИСТИКИ ТА СТУДЕНТІВ СУМІЖНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF BACHELORS OF STATISTICS AND STUDENTS OF ADJACENT SPECIALTIES IN THE NATIONAL LITERATURE

У статті розглянуто теоретичний досвід формування професійних компетентностей бакалаврів статистики та студентів суміжних спеціальностей. Описано досвід формування професійних компетентностей майбутніх учителів математики та інформатики, фахівців економічного, фінансово-облікового, фінансового напрямку. Враховано, що такі фахівці використовуватимуть у подальшій професійній діяльності статистичні методи розрахунків та оперуватимуть статистичними даними. Виділено загальні рекомендації щодо формування професійних компетентностей студентів вищезазначених напрямів. На основі отриманих даних буде продовжено дослідження щодо вибору методів та засобів формування професійних компетентностей бакалаврів статистики.

Ключові слова: компетентність, професійні компетентності, формування професійних компетентностей, статистика, бакалаври статистики, підготовка, професійна підготовка.

В статье рассмотрен теоретический опыт формирования профессиональных компетентностей бакалавров статистики и студентов смежных специальностей. Описан опыт формирования профессиональных компетентностей будущих учителей математики и информатики, специалистов экономического, финансово-учетного, финансового направления. Учено, что такие специалисты будут использовать в дальнейшей профессиональной деятельности статистические методы расчетов

и оперировать статистическими данными. Выделены общие рекомендации по формированию профессиональных компетентностей студентов вышеуказанных направлений. На основе полученных данных будет продолжено исследование по выбору методов и средств формирования профессиональных компетентностей бакалавров статистики.

Ключевые слова: компетентность, профессиональные компетентности, формирование профессиональных компетентностей, статистика, бакалавры статистики, подготовка, профессиональная подготовка.

The article deals with theoretical experience of formation of professional competencies of bachelors of statistics and students of related specialties. The experience of formation of professional competences of future teachers of mathematics and informatics, experts in economics, finance, accounting, and finance is described. It is taken into account that such specialists will use statistical methods of calculation in the further professional activity and will operate with statistical data. General recommendations for the formation of professional competencies of students above mentioned directions are singled out. On the basis of the obtained data, research will continue on the choice of methods and tools for the formation of professional competencies of bachelors of statistics.

Key words: competence, professional competence, formation of professional competences, statistics, bachelors of statistics, preparation, professional training.

УДК 378.096:004.738.5

Гаврилюк О.Д.,
аспірант
Інституту інформаційних технологій
і засобів навчання
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Підготовка майбутніх фахівців, що будуть конкурентоспроможними фахівцями в Україні та за кордоном, є провідним напрямком у підготовці майбутніх бакалаврів у системі вищої освіти. Реалії сьогодення, глобальний процес інформатизації, повсякчасне використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) потребує якісно нової системи підготовки спеціалістів, що буде спрямована на вдосконалення методик навчання майбутніх фахівців.

Базовими чинниками в підготовці бакалаврів статистики виступають належні умови з організації освітнього процесу, ефективний взаємозв'язок між тими, хто навчається, й тими, хто навчає, дотримання прав та обов'язків учасників освітнього процесу, що зазначені в Законі України «Про вищу освіту» [19].

Враховання зазначених вище чинників сприятиме ґрунтовній підготовці майбутніх фахівців,

швидкій адаптації до умов інформаційного суспільства, створенню умов для ефективного оволодіння навчальними дисциплінами та оволодіння необхідними навиками професійної діяльності.

Статистика виступає саме тією галуззю, до якої звертаються практично всі інші галузі, адже статистичні дані використовуються повсюди, як для аналізу конкретної виробничої ситуації, стану ситуацій на біржових ринках, так і для моніторингової роботи різних відомств та навіть для майбутнього прогнозування тих чи інших економічних, фінансових, математичних та освітніх процесів. Тому оновлення змісту, методів та засобів навчання бакалаврів статистики є актуальною проблемою в сучасній педагогіці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні підходи до проблеми компетентності розглянуто в наукових роботах А.В. Василюк, О.В. Овчарук. Проблеми професійної підготовки на основі компетентнісного підходу представ-

лено в дослідженнях В.М. Аніщенко, Н.М. Бібік, М.П. Васильєвої, Н.В. Дементьєва, А.М. Михайличенко, О.В. Овчарук тощо. Ключові компетентності розглянуто в роботах І.А. Зимньої, Е.Г. Ісламгалієва, Г.К. Селевко, П.І. Третьякова, Т.І. Шамова та ін. Питанням аналізу професійної компетентності сучасного фахівця та її складників займалися В. Адольф, А. Ашероф, С. Гончаренко, Г. Єльнікова, І. Зязюн, Н. Кузьміна, П. Лузан тощо. Розробка та впровадження компетентнісного підходу в зарубіжних країнах та їх адаптації до вітчизняних умов висвітлено в роботах О. Овчарук, О. Пометун. Чинники формування професійної компетентності висвітлено у працях дослідниць С. Сисоєвої, І. Грушиної.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз вітчизняного наукового досвіду дав змогу встановити, що проблемі формування професійних компетентностей саме бакалаврів статистики майже не приділялося уваги.

Метою дослідження є висвітлення вітчизняного досвіду з формування професійних компетентностей бакалаврів статистики.

Виклад основного матеріалу. Безпосередньо поняття «компетентність», «компетентнісна освіта», «освітні компетентності» зародились за кордоном, проте активно нині запроваджуються та використовуються в Україні. Так, низка дослідників під терміном «компетентність» розглядають спеціальним чином організований комплекс знань, умінь та навичок, які набуваються в процесі навчання [1; 2]. Даний комплекс дозволяє фахівцю визначати й вирішувати проблеми, характерні для певної сфери діяльності, незалежно від ситуації, що склалася. Оскільки кожен дослідник, що займається проблемою розвитку чи формування компетентності, дає свої визначення даної категорії, то розглянемо тлумачення поняття «компетентність», що внесено до Закону України «Про вищу освіту». Згідно з даним нормативним документом компетентність – «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [19].

Реформування та модернізація системи і змісту освіти в Україні в умовах інтеграції до європейських та світових освітніх стандартів створює нові завдання перед вітчизняною системою освіти й полягає в постійному покращенні та вдосконаленні навчально-виховного процесу, що орієнтований на підготовку висококваліфікованих, конкурентоздатних, компетентних фахівців. Тому формування професійних компетентностей майбутніх фахівців має бути організовано таким чином, щоб здобувачі

обраної професії ще в процесі навчання розуміли практичну значимість здобутих ними знань, умінь, навичок та здатність застосовувати їх у професійній діяльності [11].

Відомо, що статистика як самостійна наука пройшла складний шлях власного становлення. У процесі розвитку виокремились: математична статистика, загальна теорія статистики, соціально-економічна статистика, галузеві статистики. Крім того, існує градація статистик і за сферами людської діяльності, сферами обігу, диференціацією економічних наук [3, с. 7].

Аналіз освітньо-професійної програми, за якою здійснюється підготовка майбутніх фахівців статистики, виявив, що бакалаври статистики в процесі фахової підготовки вивчають математичну та комп'ютерну статистику, теорію ймовірностей та теорію фінансів, засвоюють методи обчислень, зокрема економічних, вивчають методи оптимізації та багато інших спеціальних фахових дисциплін, що безпосередньо відносяться до специфіки підготовки бакалаврів статистики [20]. Таким чином, з аналізу освітньої програми та Стандарту вищої освіти України спеціальності 112 «Статистика» узагальнюється факт, що статистика – наука комплексна, що поєднує в собі теорію математики, математичних обчислень, економіки, фінансової справи, обліку та аудиту та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Оскільки професійні компетентності бакалаврів статистики в науковій, навчально-методичній, психолого-педагогічній літературі практично не розглядаються, використаємо провідний досвід у формуванні професійних компетентностей вчителів математики та інформатики, економістів, фахівців банківської справи, фахівців обліку та аудиту, адже саме досвід формування професійних компетентностей перерахованих вище фахівців сприятиме узагальненню теоретичних основ формування професійних компетентностей та розробці методики формування професійних компетентностей бакалаврів статистики.

Зазначимо, що професійна компетентність – це «здатність особи в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку» [21].

Дослідниця Шаховська А.В. зазначає, що для формування професійної компетентності студентів необхідно посилити роль математичної освіти в навчальному процесі «як джерела фундаментальних знань, основи для засвоєння більшості професійних дисциплін» [5].

Шаховська А.В. стверджує, що для успішного формування професійної компетентності необхідно:

- формувати світогляд та спрямованість особистості, на основі яких здійснюється засвоєння студентами знань і умінь;

- розвиток професійних здібностей та професійних рис особистості в контексті набуття професійного досвіду;

- індивідуально-диференційований підхід до майбутніх фахівців у навчальному процесі [5].

Крім того, дослідниця пропонує, що шляхи формування професійної компетентності майбутніх фахівців мають полягати у:

- вирішенні питань проблематики професійної компетентності шляхом включення їх до навчальних планів підготовки спеціалістів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях;

- проведенні науково-практичних конференцій та семінарів з актуальних проблем формування професійних компетентностей;

- створенні експериментальних центрів, лабораторій для опрацювання питань виховних інновацій шляхом розповсюдження передового досвіду успішних фахівців у відповідних галузях;

- науково-методичному забезпеченні підготовки студентів закладів вищої освіти (далі – ЗВО) з урахуванням основних видів компетентностей майбутніх спеціалістів;

- розробці та запровадженню нових методик навчання та виховання з метою формування конкурентоспроможного спеціаліста в галузі статистики;

- корегуванні та узгодженні змісту освіти, навчальних планів та програм з метою орієнтації на основні компоненти професійної компетентності студентів ЗВО [5].

Матукова Г.І. у своїх роботах зазначає, що розвиток професійної компетентності майбутнього економіста, підприємця залежить від якості методичної роботи викладача (рівня розробки модулів за спеціальностями, формування індивідуальних планів студентів, кейсів, комплексів завдань виробничого характеру, методик проведення практичних, самостійних, індивідуальних робіт, консультацій, електронних версій навчально-методичного забезпечення, складання індивідуальних графіків студентів) [4].

У ході дослідження проблеми розвитку професійних компетентностей у майбутніх економістів Матуковою Г.І. у Криворізькому економічному інституті КНЕУ імені Вадима Гетьмана було запропоновано комплекс заходів (для студентів IV курсу спеціальності «Економіка підприємства») з метою обґрунтування теорії, що розвиток професійної компетентності залежить від якості методичної роботи викладача, а саме:

- 1) система кейсів, що включали тести й ситуації виробничого характеру;

- 2) комплекс ділових ігор, спрямованих на формування знань і практичних навичок зі сфери підприємництва і бізнес-культури;

- 3) позааудиторна програма «Я-підприємець», яка містила два модулі (10 год. лекцій, 10 год. практичних занять, 6 год. у «WEB-школі підприємництва»);

- 4) тест-контроль результатів позааудиторних заходів і програми з розвитку підприємницьких компетентностей майбутніх фахівців [4].

За словами дослідниці Самарук Н.М., «формує професійну компетентність студента-економіста, необхідно акцентувати увагу на стимулюванні професійного самовиховання, розвитку його ініціативи, формуванні особистісного стилю навчально-виховної діяльності з урахуванням індивідуальності студента та рівня його підготовки» [6]. Адже це буде підтримувати задоволеність студента як майбутнього фахівця обраної професії, зменшить труднощі у навчанні, створить додаткові перспективи для реалізації власних здібностей [7].

Також формування професійної компетентності майбутніх економістів тісно пов'язано з фундаменталізацією освіти, що мотивує до якісних змін змісту математичної підготовки студентів економічних спеціальностей: оволодіння фундаментальними математичними знаннями та вміннями, вироблення раціонального математичного мислення, виховання математичної культури, професійне спрямування навчального матеріалу для формування ґрунтовних, довготривалих та обґрунтованих професійних знань, творчої особистості фахівця [6, с. 52]. Крім того, варто зазначити, що фахові компетентності бакалавра статистики також базуються на використанні математичних дисциплін, що формують аналогічні знання, навички, вміння і здатність використовувати їх у професійних виробничих ситуаціях.

Самарук Н.М. зазначає, що «основною вимогою до професійної компетентності майбутнього економіста є необхідність глибокого аналізу й осмислення різноманітних за змістом і великих за обсягом потоків економічної інформації, що стає неможливим без достатніх знань і умінь у галузі математичного моделювання економічних процесів та інформаційних технологій». Таку ж вимогу можна прослідкувати у Стандарті вищої освіти України спеціальності 112 «Статистика», поєднання базових знань у галузях математичного аналізу, лінійної алгебри, геометрії, логіки, теорії функцій, диференціальних рівнянь і поглиблених знань у галузях теорії ймовірностей, математичної статистики, теорії випадкових процесів зі здатністю використовувати обчислювальну техніку та програмні засоби для розв'язання поставлених задач [8].

Дослідниця Нічуговська Л.І. пропонує для вдосконалення методичних систем, технологій навчання математичним дисциплінам студентам економічного спрямування ЗВО практикувати співпрацю з експертами з економічних курсів,

з аналітиками-консультантами корпорацій, фірм, підприємств, установ [9].

На думку Нічуговської Л.І., співробітництво експертів зі студентами ЗВО сприятиме розвитку професійних можливостей, а саме допоможе:

- одержати та оцінити зворотний зв'язок відповідності якості й змісту математичної підготовки майбутніх фахівців вимогам сучасного виробництва;

- ознайомити студентів з реально існуючими, а не надуманими, штучними проблемами в їхній майбутній професійній діяльності та створити на цій основі банк виробничих ситуацій для використання їх у навчальному процесі;

- посилити практичну спрямованість наукової діяльності обдарованих студентів як форми творчого опанування спеціальними дисциплінами на основі математичної постановки реальної економічної проблеми, її математико-статистичного аналізу та теоретичного обґрунтування одержаних результатів;

- сформувати систему мобільних інтегрованих курсів з математичних дисциплін для покриття існуючих та перспективних потреб вирішення проблем відповідних напрямів і фаху [9, с. 11].

Дослідниця Троценко Р.В. зазначає, що для ефективної організації фахової підготовки студентів-фінасистів на період навчання в закладі необхідно передбачити поведінку студента в безпосередній професійній діяльності. У свою чергу орієнтація ЗВО на «формування відповідного рівня професійної компетентності майбутніх фахівців-фінасистів може сприяти забезпеченню цілісності освітньо-виховного процесу і більш високому рівню його якості» [10].

У ході спостережень, здійснених Троценко Р.В., було виявлено, що у провідній ролі виступають не тільки компетентності, професіоналізм та майстерність майбутнього фахівця, «а внутрішнє суб'єктивне ставлення до діяльності, її об'єктів, засобів, способів». Крім того, Троценко Р.В. висловлює думку, що формування професійних компетентностей майбутніх економістів неможливо без розвитку професійного мислення [10].

Група авторів вважає, що найефективнішою технологією для формування професійних компетентностей у студентів ЗВО є проектна методика, використання якої в навчальному процесі дає можливість розвитку професійної, самоосвітньої та комунікативної компетентностей [17].

Ті ж автори стверджують, що для ефективного процесу організації групової проектної роботи студентів «необхідні сервіси для комунікації, спільної роботи, планування етапів проекту тощо». Якщо враховувати напрями підготовки майбутніх фахівців, професійні та освітні потреби під час виконання студентських проектних завдань, то в майбутньому ці сервіси використовуватимуться для

комунікації й організації власного віртуального середовища [17].

У ході експериментальної діяльності під керівництвом Глазунової О.Г. у Національному університеті біоресурсів і природокористування України було використано хмарні технології G Suit for Education та Microsoft Office 365 та зроблено висновки, що «використання хмарних технологій спонукає до інноваційних рішень у методиці навчання, застосовуючи методи проектів, коучингу, технології перевернутого класу та змішаного навчання» [17].

У наукових роботах О.Г. Глазунової, О.Г. Кузьмінської, Т.В. Волошиної також зазначається, що під час виконання всіх етапів роботи з підготовки до участі в наукових конференціях студенти ЗВО здійснюють пошук, аналізують професійно-орієнтовані матеріали та публікації, знаходять кращий спосіб рішення поставленої проблеми, що сприяє розвитку їхніх професійних компетентностей [18].

Формування професійних компетентностей вчителів математики, інформатики дещо відрізняється від фахівців економічно-фінансової сфери тим, що включає в себе ще психолого-педагогічні аспекти.

У дослідженнях Сікори Я.Б. професійна компетентність учителя інформатики розглядається як «система знань та вмінь, оволодіння якими дозволить розв'язувати типові професійні задачі, а також проблеми, що виникають у реальних ситуаціях його педагогічної діяльності як учителя-предметника, здатність до професійного та особистісного зростання» [12].

На думку Сікори Я.Б., формування професійної компетентності майбутнього вчителя має відбуватися через зміст освіти, що має включати в себе окрім змісту предметної області, професійні навички і вміння, що формуються у процесі оволодіння предметом та активної діяльності студентів у соціально-культурному-житті ЗВО [13].

Узагальнюючи результати наукових досліджень, Сікора Я.Б. виділила педагогічні умови, за яких процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики може відбуватися успішно, а саме:

- використання новітніх особистісно-орієнтованих педагогічних технологій;

- орієнтація майбутнього вчителя на самооцінку професійної компетентності;

- забезпечення студентів програмно-методичними матеріалами, створеними на основі структурованої цілісності;

- впровадження прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів [13].

Питання професійної компетентності майбутніх учителів інформатики представлено в роботах Осадчої К.П., в яких стверджується, що «професійну компетентність майбутніх учителів інформатики

тики можна представити як упорядковану, цілісну, багатоструктурну, динамічну систему, що має свою структуру та ознаки» [14]. Згідно з її дослідженнями, професійна компетентність майбутнього вчителя інформатики визначається сформованістю ключових, базових (педагогічних) та спеціальних компетентностей, з яких останні представляють специфіку наочної сфери діяльності [14].

Воєвода А.Л. визначає фахову компетентність вчителя математики «як системну властивість його особистості, що виявляється у володінні певними фаховими компетенціями, в умінні застосовувати набуті знання та вміння в професійній діяльності, у здатності забезпечити високу результативність процесу навчання учнів математиці» [16, с. 42].

Дослідниця Склярова І.О. зазначає, що вчитель математики обов'язково зобов'язаний мати ґрунтовну фундаментально-наукову підготовку, володіти методами наукового пізнання в області математики, вміти застосовувати комп'ютерні технології на всіх етапах навчально-виховного процесу. Крім того, має бути методично підготовленим, а також володіти базовими знаннями з психології і педагогіки [15]. Склярова І.О. висуває припущення, що всі групи якостей, характерних для вчителя математики, необхідно розглядати не окремо, а як цілісну систему, що може бути представлена у вигляді моделі професійної компетентності вчителя.

Автор моделі розвитку професійної компетентності вчителя математики Склярова І.О. представляє два основних складника, а саме формування професійних компетентностей вчителя математики під час навчання у ЗВО та в безпосередньому процесі професійної діяльності вчителя у школі. На її думку, «основним засобом розвитку професійної компетентності є ефективна система самоосвіти», оскільки сформованість професійних компетентностей має бути основою «для творчого виконання вчителями математики основних фахових функцій і відповідних їм типових задач педагогічної діяльності» [15].

Висновки. Узагальнюючи провідний досвід у формуванні професійних компетентностей вчителів математики, вчителів інформатики, економістів, фахівців банківської справи, фахівців обліку та аудиту, можна стверджувати, що формування професійних компетентностей зазначених фахівців залежить від цілої низки факторів.

Професійні компетентності майбутнього фахівця статистики залежать від сформованості світогляду та спрямованості особистості майбутнього фахівця, а також від його прагнення до постійного процесу самоосвіти. Крім того, формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики має бути підкріплено науково-методичним забезпеченням підготовки студентів з урахуванням основних видів компетент-

ностей майбутніх спеціалістів, що зазначаються у відповідних державних стандартах вищої освіти відповідних професій (Стандарт вищої освіти України спеціальності 112 «Статистика» (бакалавр)).

На формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики позитивно впливатиме ґрунтовна та якісна підготовка викладацького складу, що використовуватимуть у своїй діяльності новітні інформаційні технології та засоби навчання, зокрема і хмароорієнтовані технології. Розробка нових авторських курсів, удосконалення змісту базових курсів з метою наближення до реальних професійних ситуацій. Активна участь студентів у науково-практичних конференціях та семінарах сприятиме формуванню професійних компетентностей бакалаврів статистики.

Вагомим чинником у формуванні професійних компетентностей бакалаврів статистики є робота в експериментальних центрах, дослідних лабораторіях з метою опрацювання та розв'язання актуальних питань зі статистики, оприлюднення досвіду успішних фахівців у відповідній галузі. Крім того, співпраця ЗВО з експертними установами, фінансово-аналітичними установами, Державною службою статистики та комерційними підприємствами сприятиме успішному оволодінню студентами тенденцій української та світової статистики, вирішенню реальних практичних завдань та формуванню конкурентоздатних сучасних фахівців статистики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). К.: Грамота, 2003. 216 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
3. Опря А.Т. Статистика (модульний варіант з програмованою формою контролю знань): навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 448 с.
4. Матукова Г. Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців до підприємницької діяльності в умовах ВНЗ. Витоки педагогічної майстерності. 2012. Випуск 10. Ст. 186–191.
5. Шаховська А. Теоретичні аспекти формування професійної компетентності студентів внз в умовах сучасної освіти. URL: https://www.cuspu.edu.ua/images/conf-2017-04/s5/5-%D0%A8%D0%B0%D1%85%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf
6. Самарук Н.М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2011. № 2. С. 47–60.
7. Головатенко І.М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення математичних дисциплін. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_62/49.pdf.

8. Стандарт вищої освіти України спеціальності 112 «Статистика».
9. Нічуговська Л.І. Формування професійної компетентності в системі математичної підготовки студентів економічного профілю. *Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжнар. зб. наук. пр.* Донецьк, 2003. Вип. 20. С. 3–12.
10. Троценко Р. Формування професійної компетентності майбутніх фінансистів. URL: <http://dspace.pnu.edu.ua/bitstream/123456789/6613/1/Trotsenko.pdf>.
11. Лейко С.В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128–135.
12. Сікора Я.Б. Зміст та структура поняття професійної компетентності вчителя інформатики. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: зб. наук. праць*. Рівне, 2008. Ч. II. С. 148–156.
13. Сікора Я.Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції; редкол.: В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, О.В. Караман та ін.* К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2007. С. 49–53.
14. Осадча К. Структура професійної компетентності майбутніх вчителів інформатики. URL: <http://www.statonline.org.ua/pedagog/106/19871-struktura-profesijno%D1%97-kompetentnosti-majbutnix-vchiteliv-informatiki.html>.
15. Склярєва І.О. Професійна компетентність вчителя математики як загальна умова педагогічної діяльності. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp8/Skljarova.pdf.
16. Воєвода А.Л. Формування фахової компетентності майбутніх учителів математики засобами розвитку пізнавальної активності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінницький державний педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. Вінниця, 2009. 241 с.
17. Глазунова О.Г., Кузьмінська О.Г., Волошина Т.В., Саяпіна Т.П., Корольчук В.І. Хмарні сервіси Microsoft та Google: організація групової проектної роботи студентів ВНЗ. URL: <http://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/84/135#.W84uN2gzZnl>.
18. Глазунова О.Г., Кузьмінська О.Г., Волошина Т.В. Наукова е-конференція як інструмент розвитку професійних і особистісних компетентностей студентів університету. URL: http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/39729/2/2017_Hlazunova_O-Naukova_e_konferentsiia_61-66.pdf.
19. Закон України «Про вищу освіту»: Редакція від 25.07.2018, підстава – 2443-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
20. Гаврилюк О.Д. Особливості підготовки бакалаврів статистики. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: «Педагогіка»*. Мелітополь, 2018. № 1 (20). С. 250–255. 309 с.
21. Закон України «Про державну службу»: Редакція від 28.08.2018, підстава – 2475-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19/sp:max100>.

ЕСЕ ЯК АКТУАЛЬНИЙ ВИД НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

ESSAY AS THE ACTUAL VIEW OF LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITIES OF UKRAINIAN LANGUAGE LEARNERS

УДК 378.016:82-4

Глазова О.П.,канд. пед. наук,
доцент кафедри методики мов
і літературиІнституту післядипломної
педагогічної освіти

Київського університету

імені Бориса Грінченка

Дика Н.М.,канд. пед. наук,
завідувач кафедри методики мов
і літературиІнституту післядипломної
педагогічної освіти

Київського університету

імені Бориса Грінченка

У статті схарактеризовано методи і прийоми створення академічного есе. Проаналізовані різні концепції та підходи до тлумачення есе як актуального виду навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти. Акцентовано увагу на аналізі лінгвостилістичних особливостей цього жанру учнівської творчості. Визначено спільні та відмінні риси класичного і сучасного есе. Подано зразки когнітивно-діяльнісних завдань, спрямованих на розвиток творчих умінь і навичок щодо написання есе.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, академічне есе, вільне есе, когнітивно-діяльнісні завдання, письмові творчі роботи, формальне есе.

В статье охарактеризованы методы и приемы создания академического эссе. Проанализированы различные концепции и подходы к толкованию эссе как актуального вида учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках украинского языка в учреждениях общего среднего образования. Акцентировано внимание на анализе лингвостиллистических особенностей этого жанра ученического творчества.

Определены общие и отличительные черты классического и современного эссе. Представлен образец когнитивно-деятельностного задания, направленного на развитие творческих умений и навыков написания эссе.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, академическое эссе, когнитивно-деятельностные задания, письменные творческие работы, свободное эссе, формальное эссе.

The article describes the methods and techniques of creating an academic essay. Different concepts and approaches to the interpretation of the essay as an actual type of educational and cognitive activity of students at Ukrainian lessons in general secondary education institutions are analyzed. The emphasis is placed on the analysis of the linguistic-stylistic features of this genre of student creativity. The common and distinctive features of classical and contemporary essays are determined. A sample of cognitive-activity task, aimed at developing creative skills and writing skills of the essay is given.

Key words: academic essay, free essay, cognitive-activity tasks, written creative works, formal essay.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Мовна освіта – фундамент пізнавально-творчої діяльності особистості. Однією з проблем сучасної лінгводидактики є формування креативної особистості, спроможної на соціальну адаптацію і репрезентацію власної індивідуальності засобами рідної мови. Введення до оновлених програм української мови есе як виду навчальної роботи учнів 5–11 класів спричинило сплеск цікавості до цього актуального жанру учнівської творчості. Жанр академічного есе цілком відповідає потребам сучасного українського суспільства. «Сучасні соціокультурні умови, інтеграція української освіти в європейський контекст зумовлює введення до навчальних програм такого виду письмових робіт, як есе, спрямованого на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, підвищення в них інтересу до навчання предмета, розвиток особистості, критичного мислення, лінгвокреативності», – сказано в Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу у 2018/2019 навчальному році [2].

Позитивне сприйняття учнями й учителями заміни традиційного для школи твору на есе пояснюється передовсім психологічними особливостями покоління інформаційної доби: швидкість і зручність комунікації на основі використання сучасних інтернет-технологій привчає їх до обміну

не лише думками, а й оцінками важливих явищ і фактів, а також спричиненими ними емоціями. Форма есе є найбільш сучасною та зручною для спілкування з адресатом-читачем: висловлення власного ставлення до життєвих подій, впливу на його думки й переконання, висловлення часом парадоксальних думок та їхніх оцінок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженню природи й історичного розвитку есе як жанру художньої літератури та публіцистики присвячені розвідки таких вітчизняних та зарубіжних учених, як К. Брандес, В. Березкіна, Л. Кайда, О. Маськова, Л. Садикова.

Питання методики написання есе досліджували М. Балаклицький, Н. Голуб, О. Горошкіна, Г. Ключек, М. Пентиліук, Г. Шелехова, К. Шендеровський тощо. Практичні поради педагогам містять статті й посібники вчителів Л. Тимошук, Г. Жукової, І. Голодюк та ін.

Виділення невирішених частин загальної проблеми. На сучасному етапі пошук шляхів оптимізації формування творчої особистості учня закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Концепції нової української школи ще не був предметом спеціального дослідження, тому і зумовив вибір теми нашої статті.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей есе як виду навчально-пізнавальної діяльності учнів у закладах загальної середньої освіти.

Досягнення поставленої мети потребувало вирішення таких завдань:

– проаналізувати методи і прийоми створення академічного есе на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти;

– виокремити концепції й підходи до тлумачення есе як актуального виду навчально-пізнавальної діяльності учнів;

– визначити спільні й відмінні риси сучасного есе.

Виклад основного матеріалу. Оскільки в методику шкільного навчання поняття есе прийшло з царини літератури та публіцистики, передовсім звернімося до словників літературознавчих.

У «Словнику літературознавчих термінів» В. Лесина зазначено, що «есе – нарисовий жанр літературної творчості, якому властива *вільна трактовка питання, замість всебічного охоплення його, виклад своїх вражень, асоціацій і роздумів, переважно відсутність аргументованих висновків*. Це просто суб'єктивні міркування, викликані якимось твором, літературним явищем тощо» [3, с. 78].

Натомість у статті в «Літературознавчому словнику-довіднику» Р. Гром'яка, Ю. Коваліва наголошено, що есе «висловлює індивідуальні думки та враження з конкретного приводу чи питання і не претендує на вичерпне й визначальне трактування теми» [4, с. 132]. У шкільних програмах йдеться не про есе як жанр літератури, а про есе академічне. У методичних рекомендаціях МОН України 2018–2019 н. р. подано таке визначення цього виду навчальної роботи: «Есе – самостійна творча письмова робота, прикметною ознакою якої є особистісний характер сприймання проблеми та її осмислення, невеликий обсяг, вільна композиція, невимушеність та емоційність викладу» [2]. Види навчального есе можна увиразнити в рисунку (див. рис. 1).

I. Присяжнюк називає три традиційні для захід-

ної гуманітарної школи основні види академічного есе: 1. For and against essay. В такому есе наводять аргументи «за» і «проти» досліджуваного явища. 2. Opinion essay. Досліджувану проблему розглядають із різних поглядів, до того ж на підтримку думки автора добирають переконливі аргументи. 3. Suggesting solutions to problem essay. Автор намагається знайти шляхи вирішення певної глобальної проблеми [5].

У методичних рекомендаціях МОН названо більш зрозумілі й доступні для сучасної школи види **формального есе**: *інформаційне* (есе-розповідь, есе-визначення, есе-опис); *критичне*; *есе-дослідження* (порівняльне есе, есе-протиставлення, есе причини-наслідку, есе-аналіз) [2].

Значною мірою такі види есе перегукуються зі звичними для учнів твором розповідного характеру, твором-описом та твором-роздумом, критичне есе вчителі використовують як прийом розвитку критичного мислення (як рефлексію), есе-дослідження частково перегукується зі здійснюваною в процесі виконання проєктів пошуковою діяльністю учнів.

У порівнянні з формою викладу учнями думок у формі твору жанр есе є більш сучасним, таким, що відповідає життєвим темпоритмам та справедливому бажанню молоді мислити неупереджено й висловлюватися чесно. Тим більше, що пріоритетним у шкільній освіті визнано особистісно орієнтований підхід, спрямований на розкриття здібностей і можливостей кожного школяра. Проте ознайомлюючи учнів із новим для них жанром творчості, потрібно пояснити відмінності між есе й традиційними для школи видами письмової творчої роботи (рис. 2).

Мета есе – змусити читача замислитись, здивувати, спонукати до реального або уявного дискутування. Як жоден інший вид творчості, есе пробуджує потребу в самовираженні.

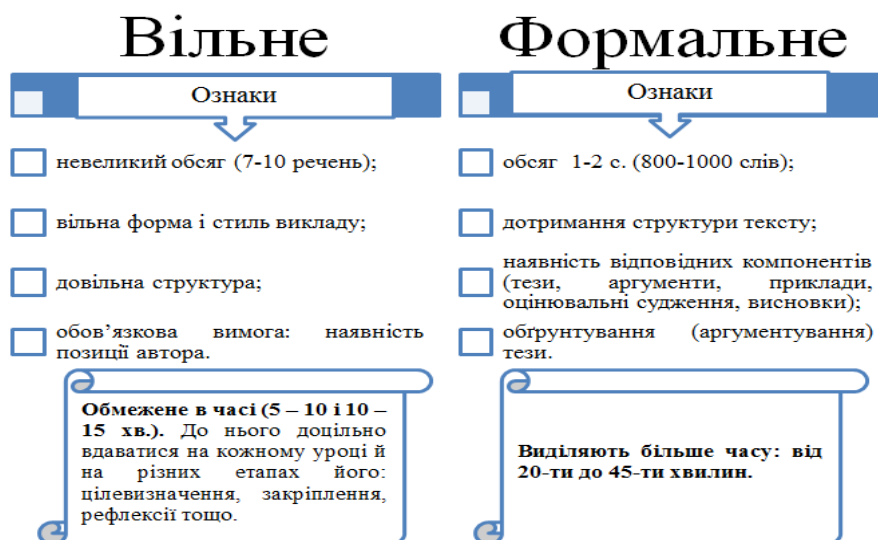


Рис. 1. Види есе

Як вказує Ю. Торговець, «традиційним трактуванням структурних особливостей есе є відсутність будь-якої композиції, вільний плин думок, плавне перетікання від однієї теми до іншої. Побудова есе за принципом спонтанності зумовлена

тим, що воно передає природний процес розмірковувань [6, с. 271].

Проте існує певна закономірність: в основу тексту есе покладено *роздум*, спричинений тим, що автор бачить, чує, пригадує, переживає, що його

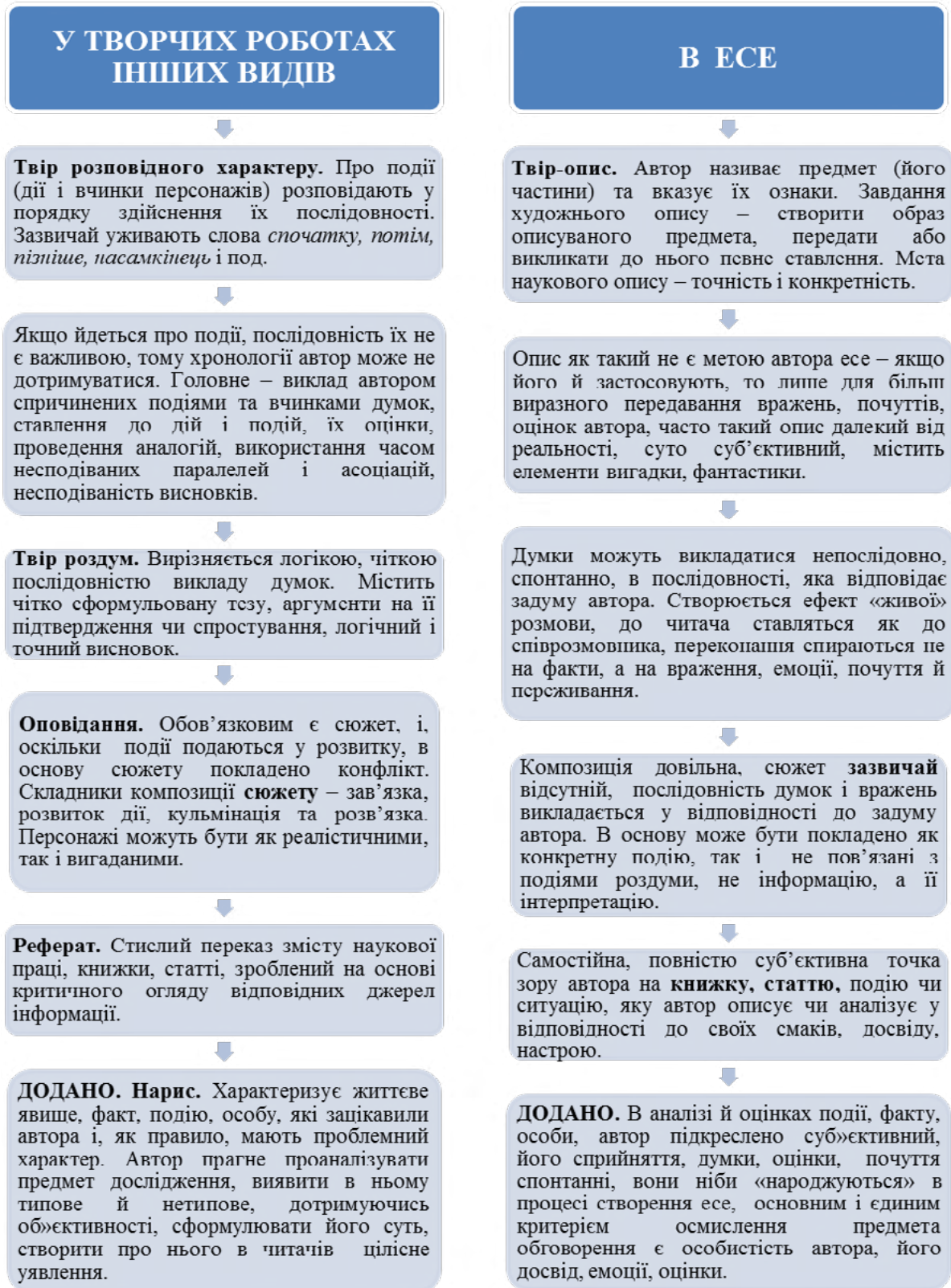


Рис. 2. Відмінності есе від інших видів письмових творчих робіт

хвилює, ятрить його душу, ставить перед ним питання, на які він невідомо шукає відповідей. Завдання есе – виклад спричинених певною проблемою думок, їхнє пояснення, ненав'язливе намагання переконати в їхній слушності адресата тексту.

Проаналізувавши зарубіжний і вітчизняний досвід роботи над есе в школі, можемо виділити такі етапи підготовки учнів до його написання:

1-й етап. Ознайомлення школярів з есе як літературним жанром (рис.3) (бажано з використан-

ням словника літературознавчих термінів) – прозовим публіцистичним твором середнього обсягу з виразною авторською позицією. Пояснення значення терміна есе (французьке слово «есе» (essai) походить від латинського ехагіум, що означає «зважувати», інакше – «перевіряти», «випробовувати» [1, с. 7].

2-й етап. Ознайомлення зі зразками жанру (передовсім через міжпредметні зв'язки – на уроках літератури есе опрацьовують). Пояснення від-

Мета автора

Зацікавити читача, здивувати, спонукати до роздумів над певним питанням.

Особливості змісту

В основу покладено роздуми автора з приводу побаченого, прочитаного або пережитого особисто. Висловлюються погляди автора – його світогляд, думки, почуття, ідеї, оцінки, висвітлюються моральні (етичні, громадянські тощо) цінності. Над усе цінується самостійність і оригінальність, парадоксальність думок та оцінок. На першому плані – особистість автора.

Особливості композиції

Композиція довільна, послідовність викладу спричинена логікою авторських роздумів. Обов'язковою є аргументованість і переконливість. У тексті проводяться паралелі, добираються аналогії, використовуються асоціації. Філософські роздуми поєднано з авторською емоційною оцінкою подій або явищ.

Особливості стилю

Стиль – художній або публіцистичний. Емоційність, експресивність, яскрава образність досягаються вживанням метафор, порівнянь, алегоричних і притчевих образів, символів. Обов'язковою є коректність у висловленні дискусійних думок.

Особливості мови

Інтоніція розмовна (безпосередність, невимушеність вислову). Допускається розмовна лексика, що створює враження «живої бесіди» з читачем.

Уживання неповних речень, питальних та окличних конструкцій, риторичних звертань, запитань, тверджень. Афористичність. Головна вимога – індивідуальність авторського стилю.

Заголовок

Заголовок не перебуває в прямій залежності від змісту, він може пояснювати, що стало поштовхом до авторських роздумів, передавати почуття, настрої автора тощо.

Рис. 3. Есе як жанр літературної творчості

мінностей між есе як жанром художньої літератури та академічним есе. Ознайомлення з цікавими учнівськими роботами цього жанру.

3-й етап. Ознайомлення з алгоритмом створення академічного есе (можливо, в традиційній для сучасної школи формі пам'ятки). Практична апробація учнями такого алгоритму в малих групах або парах.

4-й етап. Презентація створених групами (парами) академічних есе на запропоновану вчителем або учнями тему.

5-й етап. Колективне обговорення прослуханих есе, визначення типових утруднень в їх створенні та шляхів попередження допущених помилок (змістових, мовленнєвих).

6-й етап. Індивідуальна робота учнів над створенням есе.

Як учителі, так і науковці вказують на спільність змістових, композиційних і стильових ознак академічного есе та висловлення, яке випускники закладів загальної середньої освіти пишуть у процесі складання ЗНО. Тому цілком логічні вправи, метою яких є, з одного боку, стимулювання творчої думки старшокласників та налаштування їх на створення есе певної тематики, з другого – підготовка їх до ЗНО. Такі вправи обов'язково мають бути пов'язані з виучуванням на уроці мовним матеріалом. Подаємо зразки таких когнітивно-діяльнісних вправ.

1. Прочитайте. Чому промовець радить молоді цінності сучасного світу поєднати з традиційними цінностями?

Кожному з нас необхідно якнайглибше усвідомити суть завдання, що його сформулював Махатма Ганді: «Якщо бажаєш, щоби світ змінився, – сам стань цією зміною!». **Змінити українця означає найрішучіше змінити його цінності.**



Необхідно щонайповніше відповідати глибинній матриці давньокиївської культури та її ціннісній основі – і водночас бути на вістрі найсучасніших світових тенденцій.

Щоб тобі довіряли, ти маєш навчитись не зраджувати. Щоб на тебе поклалися, ти маєш дотримуватись обіцянки. Щоб не ранили тебе, ти маєш не ранили інших. Це означає

утвердження духовної альтернативи всьому, що руйнує наш духовний світ.

Особливо це стосується молоді. Майбутнє відчиниться вам лише тоді, коли ви будете стукати в його двері (З промови Мирослава Мариновича).

– Дайте розгорнуту письмову відповідь на питання «На яких цінностях слід будувати май-

бутнє?» Ваше розуміння терміна цінності звірте зі Словничком термінів. Уживайте прикметники та прислівники вищого й найвищого ступенів порівняння.

– **Напишіть есе «Цінності Європейської України».** У тексті вживайте прикметники та прислівники вищого й найвищого ступенів порівняння.

2. Прочитайте. Визначте в реченнях прикметники, що перейшли в іменники.

1. Смішне не буває небезпечним (*Вольтер*). 2. Без смішного не можна пізнати серйозне, адже будь-який предмет пізнається за допомогою своєї протилежності (*Платон*). 3. Дотепний має триматися в жартах розумної середини (*Арістотель*). 4. Жартуючи, не слід передавати кути меду, щоб смішне не перетворювалося на образливе. Ну і звичайно, доречне в одному місці з певною аудиторією може бути недоречним в іншому (*С. Пруста*).



– Використавши подані цитати й афоризми, напишіть **есе на одну з тем (на вибір)**: 1. Без смішного не буває серйозного. 2. Від великого до смішного – один крок. 3. Веселий краще долає негаразди.

– Використайте в тексті есе прикметники, що перейшли в іменники.

Висновок. Отже, проаналізовані концепції й підходи до тлумачення есе як актуального виду навчально-пізнавальної діяльності та здійснений аналіз лінгвостилістичних особливостей цього жанру учнівської творчості на уроках української мови дають змогу зробити висновок, що учні до написання есе давно готові – і морально, і методично, адже цей вид навчальної роботи якнайбільше відповідає їхній потребі й бажанню висловлюватися чесно та щиро, бути у своїх оцінках відвертими та неупередженими. Перспективу подальших досліджень убачаємо в удосконаленні методичних рекомендацій щодо написання власного висловлення (завдання відкритої форми ЗНО) для випускників закладів загальної середньої освіти та коледжів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балаклицький М.А. Есе як художньо-публіцистичний жанр: Методичні матеріали для студентів зі спеціальності «Журналістика». Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. 74 с.
2. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу у 2018/2019 навчальному році. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/metodichni-rekomendaciyi> (дата звернення: 02.11.2018).

3. Лесин В.М. Літературознавчі терміни: довідник для учнів. К.: Рад. шк., 1985. 251 с.

4. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р.Т. Гром'яка, Ю.І. Коваліва, В.І. Теремка. К.: ВЦ «Академія», 2007. 752 с.

5. Присяжнюк І.С. Роль академічного есе у фаховій підготовці студентів. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/prysiazhniuk_rol%20academichnogo%20ese.pdf (дата звернення: 02.11.2018).

6. Торговець Ю.І. Текст-типологічна специфіка есе: історична ретроспектива. URL:

http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/16201/7/Yu_Torhovets_SPh_6_2016_IF.pdf (дата звернення: 02.11.2018).

7. Українська мова (профільний рівень). Програма для 10–11-х класів ЗНЗ. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/1_9-415.docx (дата звернення: 02.11.2018).

8. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи. Дивослово, 2017. № 7–8. С. 2–56.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR PREPARING FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

У статті розглянуто і проаналізовано методологічні основи до підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Охарактеризовано особливості «інклюзивного освітнього простору» і визначено його види. Проведено аналіз праць вітчизняних дослідників, присвячених трактуванню цього поняття, і охарактеризовано основні підходи до проблеми підготовки фахівців, що покликані працювати у сфері інклюзивної освіти.

Ключові слова: інклюзивний освітній простір, інклюзія, інтеграція, практичний психолог.

Проведен анализ работ отечественных исследователей, посвященных трактовке этого понятия, и охарактеризованы основные подходы к проблеме подготовки специалистов, призванных работать в сфере инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образовательное пространство, инклюзия, интеграция, практический психолог.

The article deals with issue of the methodological foundations of the training of future practical psychologists to work in the inclusive educational environment. The features of "inclusive educational environment" are characterized and its types are defined. An analysis of the works of domestic researchers dedicated to the interpretation of this concept is carried out and the main approaches to the problem of preparing specialists intended for work in the sphere of inclusive education are characterized.

Key words: inclusive educational environment, inclusion, integration, practical psychologist.

УДК 378.011.3-051:159-051]001.8 (045)

Даніліч-Скакун А.А.,

старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

В статье рассмотрены и проанализированы методологические основы подготовки будущих практических психологов к работе в инклюзивном образовательном пространстве. Охарактеризованы особенности «инклюзивного образовательного пространства» и определены его виды.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних пошуках українських вчених відбувається активізація наукових досліджень у напрямі оновлення концепції підготовки майбутніх практичних психологів, оскільки виникає нагальна потреба в опануванні ними нових функцій в умовах інклюзивного освітнього простору. Практичний психолог стає сьогодні одним із важливих суб'єктів багатостороннього впливу, покликаним виконувати широкі функції в суспільстві, зокрема, забезпечувати психологічну допомогу і супровід дітей і молоді з особливими потребами в їхній успішній інтеграції до соціуму.

Впровадження в освітню практику інклюзії визначило низку питань, які набули гострої актуальності та потребують вирішення в межах педагогіки та психології, й одне з найгостріших – обґрунтування провідного значення роботи практичного психолога як важливого суб'єкта розбудови інклюзивного освітнього й соціального простору та обґрунтування методологічних основ його підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На теперішній час у монографіях, дисертаціях та інших наукових працях висвітлено теоретичні концепції та охарактеризовано специфіку роботи з дітьми та молоддю з обмеженими можливостями (І. Іванова, В. Ляшенко, А. Колупаєва, О. Молчан, О. Рассказова, В. Тесленко, М. Чайковський); особливості підготовки вчителів до роботи в інклюзивній освіті (К. Волкова, О. Кучерук); вивчено основи середовищного підходу у визначенні сутності

інклюзивного освітнього та соціального простору (І. Актанов, Л. Проніна, А. Цимбалару, М. Чайковський, І. Чепуришкін, М. Якушкіна та ін.); досліджено проблеми підготовки майбутніх практичних психологів (Т. Вілюжаніна, Ж. Вірна, Л. Долінська, М. Д'яченко, Л. Терлецкая, Н. Чепельова, Т. Яценко).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак незважаючи на ґрунтовне дослідження різних аспектів визначеної проблеми, немає наукових доробків, присвячених саме визначенню методологічних підходів підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Мета статті – теоретично дослідити основні методологічні підходи до підготовки майбутніх практичних психологів, визначити особливості цього процесу, охарактеризувати змістове наповнення навчальних дисциплін з урахуванням специфіки інклюзивного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Розкриваючи методологічні основи підготовки майбутніх практичних психологів у контексті розбудови інклюзивного освітнього простору, необхідно висвітлити існуючу нормативну базу з питання запровадження інклюзії в Україні. Необхідність надання дітям з обмеженими можливостями рівних прав в одержанні освіти та соціальній адаптації в суспільстві знаходить підтвердження в таких документах міжнародного стандарту, як «Конвенція ООН про права дитини», «Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту та розви-

тку дітей». Відповідні документи, в яких визначена пріоритетність інтересів дітей (у тому числі й дітей з обмеженими можливостями розвитку), прийняті в Україні: Конституція України, Національна програма «Діти України», Закон України «Про освіту», Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти тощо. Процес приєднання України до світового досвіду реабілітації та соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями розвитку триває. Отже, Україна як суверенна держава взяла на себе конкретні зобов'язання щодо реалізації на практиці конституційних прав дітей цієї категорії.

Для розуміння методологічних основ підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в інклюзивному освітньому просторі велике значення має з'ясування відповідного термінологічного поля. Існують різні підходи до визначення поняття «інклюзії», зокрема, в дослідженнях із соціальної педагогіки О. Рассказова зазначає, що інклюзія – це суспільна ідеологія, державна політика, реальні процеси, які в сукупності створюють у суспільстві можливість усім дітям брати участь в соціальних програмах, діях, ініціативах. Інклюзивну освіту автор розуміє як систему освітніх послуг, що ґрунтуються на принципі забезпечення права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб дітей у шкільному середовищі та поза його межами [4].

Відзначимо, що не можна ґрунтовно дослідити методологічні питання підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, не розкривши існуючі у світовій і вітчизняній практиці варіанти розвитку інклюзивного суспільства. Визначають такі варіанти: *повна інтеграція* передбачає навчання осіб з особливими потребами в масових закладах як рівноцінних з однолітками з нормативним рівнем здоров'я за місцем навчання та місцем проживання; в межах *комбінованої форми інтеграції* діти і молодь з близьким до норми рівнем психофізичного та мовленнєвого розвитку навчаються разом зі здоровими однолітками, в процесі навчання одержують допомогу вчителя-дефектолога; *часткова інтеграція* – варіант, коли діти й молодь з особливими потребами, які не спроможні нарівні зі здоровими однолітками оволодіти освітнім стандартом, навчаються в спеціальному класі і відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи в масових закладах; *тимчасова інтеграція* забезпечує періодичне об'єднання зі здоровими дітьми для проведення спільних заходів.

Також на практиці існує зворотна інтеграція, яка передбачає відвідування дітьми з нормативним рівнем здоров'я спеціальної школи, і спонтанна

(неконтрольована) інтеграція, коли до освітнього процесу залучаються діти з особливими потребами без надання їм додаткової спеціальної підтримки [6].

У науці існує думка, що форми інтеграції залежать від рівня розвитку осіб з інвалідністю, однак ми вважаємо, що для системи освіти ця думка є лише частково правильною. Сучасний освітній заклад є осередком розвитку і виховання, й тому інтеграція осіб з особливими потребами в більшій мірі залежить від можливостей суспільства створити відповідні умови. Розбудова інклюзивного суспільства здійснюється через велику кількість різноманітних соціальних інституцій, і масова школа є одним із найбільш впливових. Однак на шляху реалізації ідей інклюзії виникає ціла низка перешкод: просторових (архітектурна недосконалість навчальних закладів: відсутність пандусів, ліфтів, зручних парт, спеціалізованих кімнат особистої гігієни тощо), методичних (відсутність методичних рекомендацій для вчителів щодо організації навчальної та виховної роботи з дітьми з різним рівнем здоров'я), психологічних (неготовність учителів, батьків і дітей до успішної співпраці і реалізації особистісного потенціалу в співпраці). На нашу думку, психологічні перешкоди є одними з найскладніших та найважливіших у подоланні, оскільки можливість їх вирішення залежить від емоційно-психологічних зусиль особистості. З огляду на це важливою є підготовка висококваліфікованих практичних психологів, здатних до ефективної професійної діяльності в нових для себе і суспільства умовах і покликаних забезпечити як комфортні умови для інтеграції дітей з особливими потребами в масові школи, так і психологічно підготувати педагогічні колективи до нової для них діяльності.

Відзначимо, що поняття «інклюзивний освітній простір» уперше згадується в меморандумі Міжнародної конференції «Освітня політика у напрямку інклюзивної освіти: міжнародний досвід і українські перспективи» (13–14 квітня 2006 року, м. Київ) як можливий наслідок: прийняття філософії інклюзивної освіти на рівні державної політики і закріплення її в законодавчих і нормативно-правових актах; розробки концепції і державної програми розвитку інклюзивної освіти; реорганізації всієї системи освіти в інклюзивну, починаючи з дошкільної і закінчуючи професійно-технічною і вищою освітою [7]. Подальшого розвитку в нашій державі це поняття отримало в новому Законі України «Про освіту», де зазначається, що «засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності, а також розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі в закладах освіти, найбільш

доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами...».

Спираючись на аналіз наукових праць дослідників (А. Колупаєва, О. Рассказова, М. Чайковський) ми визначаємо «інклюзивний освітній простір» як сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, факторів, об'єктів інфраструктури, що забезпечують набуття учнями з особливими потребами соціальності через максимально можливе їх включення до всіх ланок педагогічного процесу, вільне перебування в шкільному просторі, максимальний розвиток їхніх здібностей, стимулювання компенсаторних можливостей організму, набуття повноцінного соціального досвіду як основи вибору успішних життєвих стратегій. Соціально-педагогічна і психологічна робота в інклюзивному освітньому середовищі виступає посередницькою діяльністю між учнем з особливими потребами і різноманітними структурами й установами, вчителями і вихователями, батьками та іншими спеціалістами, які залучаються до вирішення виховних та навчальних проблем учня (вчителі, асистенти, тренери, керівники гуртків тощо) [4].

Специфіка внутрішнього компонента інклюзивного середовища в контексті психологічної роботи полягає в супроводі дітей з обмеженими можливостями здоров'я, що дозволяє найбільш ефективно прогресувати в соціальному розвитку, яке засноване на соціальній адаптації. Зрозуміло, що психологічний супровід виступає в ролі одного з найбільш ключових компонентів системи освіти загалом і основним системоутворюючим компонентом в інклюзивній освіті. Зазначена позиція психологічного супроводу дозволяє успішно реалізовувати індивідуальні можливості розвитку особистості й забезпечувати повністю адаптивне, взаємне сприйняття: дитина–мікросередовище, мікросередовище–дитина. Психологічний супровід є запорукою ефективної роботи освітнього закладу, який прагне реалізувати програму інклюзивної освіти.

Виходячи з вищесказаного, важливо розуміти, що інклюзивне освітнє середовище навчального закладу може бути розглянуте як специфічне середовище, в якому створено умови для навчання і всебічного розвитку учнів з особливими потребами.

Однією з особливостей освітнього процесу в класах, де навчаються учні з особливими потребами, є створення груп, в яких об'єднують учнів з різними здібностями, інтересами, котрі комфортно працюють разом. За такої організації навчання створюються умови для співпраці вчителя, асистента, декількох вчителів («паралельне викладання»), залучення до процесу логопеда, психолога, батьків [1].

У спеціальній літературі підкреслюється, що метою психолого-педагогічного супроводу дітей

з особливими освітніми потребами в навчально-виховних закладах міста є вивчення особистісного потенціалу, а саме: співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання; особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічні особливості, їх творчий та інтелектуальний розвиток через залучення всіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання; соціалізація та адаптація; професійна орієнтація дітей з особливими потребами [3].

У майбутній діяльності практичним психологам варто пам'ятати, що вони як фахівці забезпечують вчасне і систематичне вивчення психофізичного розвитку дитини, мотивів її поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, статевих та інших індивідуальних особливостей, створення психологічних умов для саморозвитку та самовиховання, сприяють виконанню освітніх і виховних завдань закладами освіти [3].

Підкреслимо, що інклюзивні заклади освіти багато в чому змінюють і роль усіх фахівців, однак роль практичного психолога неможливо переоцінити, оскільки він здійснює багато специфічних функцій (діагностична, організаційна, прогностична, попереджувально-профілактична, інформаційна, комунікативна, активізаційна, посередницька, корекційно-реабілітаційна тощо), які набувають нового змісту в інклюзивному освітньому просторі, й готувати до цього майбутніх спеціалістів необхідно з перших курсів навчання. Цикл дисциплін професійної підготовки пропонуємо доповнити предметами «Основи інклюзивної освіти», «Соціально-педагогічні технології роботи в інклюзивній школі» й «Інклюзивна освіта в зарубіжних країнах». У перелік вибіркокових дисциплін пропонуємо додати «Основи тифло-, сурдо-, і олігофренопедагогіки», «Практикум із соціальної адаптації особистості в інклюзивному соціальному просторі»

Також важливими є зміни у виховній роботі ЗВО і загальна проінклюзивна діяльність усього педагогічного колективу з формування в майбутніх фахівців інклюзивної компетентності – зумовленої інтегрованої системи дій, що дозволяє здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти. Зазначені завдання можуть реалізовуватися в освітньому процесі ВНЗ через стратегію командного співробітництва, що в цьому випадку може здійснюватися через: залучення студентів до розробки нових технологій, спрямованих на посилення міжособистісних контактів суб'єктів та об'єктів освітнього процесу інклюзивного навчального закладу; застосування комунікативно-тренінгових засобів, ділових та рольових ігор; збагачення

освітнього процесу ЗВО спільними з громадськими організаціями дітей з інвалідністю творчими заходами та консультаціями; використання потенціалу спільних дозвілєвих форм діяльності; організація волонтерської діяльності; розробку технологій, методів, прийомів супроводу інклюзивної практики завдяки залученню позабюджетних коштів (участь у грантовій підтримці).

Висновки. Взагалі, в результаті проведеного наукового пошуку ми визначаємо два основні методологічні підходи підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в інклюзивному освітньому просторі:

– перша – полягає у визнанні провідної ролі в роботі та професійній підготовці практичних психологів такої категорії, як «інклюзивний освітній простір», як сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, факторів, об'єктів інфраструктури, що забезпечують набуття учнями з особливими потребами соціальності через максимально можливе їх включення до всіх ланок педагогічного процесу, вільне перебування у шкільному просторі, максимальний розвиток їхніх здібностей, стимулювання компенсаторних можливостей організму, набуття повноцінного соціального досвіду як основи вибору успішних життєвих стратегій;

– згідно з другим підходом ми визначаємо, що в контексті розбудови інклюзивного освітнього середовища традиційні професійні функції практичного психолога набувають нового змісту, і тому особливо важливим стає ґрунтова підготовка майбутнього фахівця до цієї роботи, починаючи з першого курсу, і в усіх видах освітньої діяльності (аудиторній і позааудиторній), оскільки, навчаю-

чись не тільки «бути фахівцем», але й розвиваючи власну інклюзивну компетентність, майбутні професіонали отримують можливість реалізувати свій творчий потенціал в інклюзивному освітньому просторі. Специфічною для підготовки практичних психологів до роботи в інклюзивному освітньому просторі є потреба в розробці технологій роботи з дітьми із захворюваннями різних нозологій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Колупаєва А.А., Данілавичуте С.В., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ: Видавнича група «АСК», 2012. 182 с.
2. Мельничук І.М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2010. 326 с.
3. Психологічний супровід інклюзивної освіти: методичні рекомендації / А.Г. Обухівська та ін. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
4. Рассказова О.І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія: монографія. Харків: ФОП Шейніна О.В., 2012. 468 с.
5. Симаева И.Н. Инклюзивное образовательное пространство SWOT-анализ. Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. Вып. 5. С. 31–39.
6. Стандарти соціальних послуг: збірка проектів документів / під ред. Л.Л. Сідельнік. Київ: Український фонд соціальних інвестицій, 2007. С. 27–28.
7. Чайковський М.Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі: монографія. Київ: Університет «Україна», 2015. 435 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯTO THE PROBLEM OF PROSPECTIVE ENGLISH
LANGUAGE TEACHERS' TRAINING IN REFLEXIVE MANAGEMENT

УДК 378.37.091.12.011.3-051:811.111+159.955.4

Єременко Т.Є.,канд. філол. наук, професор,
завідувач кафедри германської
філологіїта методики викладання іноземних мов
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського**Трубіцина О.М.,**канд. пед. наук,
доцент кафедри германської філології
та методики викладання іноземних мов
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського**Лук'янченко І.О.,**канд. пед. наук,
доцент кафедри германської філології
та методики викладання іноземних мов
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх учителів англійської мови до реалізації функцій рефлексивного управління освітнім процесом. Підкреслюється необхідність формування особистості студентів як менеджерів освіти. Висвітлено досвід організації навчально-пізнавальної діяльності студентів щодо опанування основ рефлексивного управління. Робота проводилася у процесі вивчення навчальної дисципліни «Методика викладання іноземних мов» і під час проходження студентами педагогічної практики, що сприяло інтеграції знань студентів щодо управлінських процесів у освітньому процесі з іноземної мови. У фокусі уваги – завдання, що забезпечували засвоєння студентами, майбутніми вчителями англійської мови, прийомів продуктивного рефлексивного управління.

Ключові слова: рефлексивне управління, менеджер освіти, майбутні викладачі англійської мови, навчально-пізнавальна діяльність студентів, педагогічна практика.

В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей английского языка к реализации функций рефлексивного управления образовательным процессом. Подчеркивается необходимость формирования личности студентов как менеджеров образования. Описан опыт организации учебно-познавательной деятельности студентов по овладению основами рефлексивного управления. Работа проводилась в процессе изучения курса «Методика преподавания иностранных языков» и прохожде-

ния студентами педагогической практики, что способствовало интеграции их знаний по особенностям управленческих процессов в образовательном процессе по иностранному языку. Детально описано задания, которые обеспечивали усвоение студентами, будущими учителями английского языка, приемов продуктивного рефлексивного управления.

Ключевые слова: рефлексивное управление, менеджер образования, будущие преподаватели английского языка, учебно-познавательная деятельность студентов, педагогическая практика.

The article discloses the problem of reflexive management training to Ukrainian university students majoring in teaching English. The necessity of forming students' personality as a performer of management of an integral pedagogical process is emphasized. The authors describe the experience of the organization of students' educational and cognitive activity aimed at their mastering reflexive management techniques. The integrated study was carried out within the course "Methods of Teaching Foreign Languages" and at the period of students' teaching practice. The focus is on the tasks that contributed to students', prospective English language teachers', mastering in productive reflexive management.

Key words: reflexive management, performer of management of an integral pedagogical process, prospective English language teachers, students' educational and cognitive activity, teaching practice.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема професійної підготовки вчителя завжди була і залишається актуальним питанням педагогічної науки та практики, адже педагогічний процес, зокрема зміст і характер професійної діяльності вчителя, постійно змінюється. Це викликає потребу в оволодінні вчителем новими технологіями, методами та прийомами успішного управління освітнім процесом, як-от навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Не можна не погодитися з Ю. Кулюткіним [4], що управління, яке здійснюється вчителем, повинно мати рефлексивний характер. Тобто вчитель має забезпечити учням суб'єкту позицію під час навчання, розвинути в них здатність до самоуправління в своєму навчанні, оскільки саме позиція активного суб'єкта власної діяльності забезпечує самореалізацію і саморозвиток учня в процесі освітньої діяльності. Таку діяльність називають рефлексивним управлінням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У фокусі уваги низки вчених дослідження окремих теоретичних і практичних питань рефлексивного

управління навчальною діяльністю учнів і студентів (Л. Верзунова, О. Кудрін, Ю. Кулюткін, О. Ільїна, О. Найн, Г. Щербан і Т. Щербан та ін.), рефлексивного управління процесом становлення майбутнього вчителя (М. Сайгушев). Наукові розвідки [2; 3] присвячені проблемі організації професійної підготовки майбутніх учителів, здатних до реалізації функцій рефлексивного управління, вивченню змісту та форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів щодо опанування основами рефлексивного управління в курсі навчальної дисципліни «Методика викладання іноземних мов». Проте наявні роботи ще не повною мірою розв'язують проблеми, пов'язані з реалізацією функцій рефлексивного управління освітнім процесом майбутніми вчителями під час їх навчання у закладі вищої освіти.

Мета статті – описати зміст і форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів – майбутніх вчителів англійської мови щодо опанування основами рефлексивного управління для вирішення практичних завдань в освітньо-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. На практиці вирішення завдань продуктивного рефлексивного управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів повинне починатися з ознайомлення студентів – майбутніх учителів з основами рефлексивного управління освітнім процесом з іноземної (англійської) мови та формування в них професійних рефлексивних навичок і вмінь. Відзначимо, що оскільки в традиційних курсах педагогіки і методики навчання іноземних мов у школі не передбачений спеціальний блок знань з основ теорії управління педагогічними системами й психологічної структури педагогічної діяльності вчителя іноземної мови, з метою заповнення цієї інформаційної лакуни було оновлено зміст професійно орієнтованого курсу «Методика викладання іноземних мов» (бакалаврська програма). Так, знайомство студентів з основами рефлексивного управління ми починаємо у процесі вивчення ними курсу методики викладання іноземних мов. У попередньому дослідженні [2] ми вже описували зміст і форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів щодо опанування основами рефлексивного управління у процесі вивчення цього курсу в межах роботи над одним із змістових модулів. З метою вдосконалення управлінської діяльності вважаємо за необхідне продовжувати роботу щодо підготовки майбутніх

учителів англійської мови до реалізації функцій рефлексивного управління освітнім процесом, формування їх особистості як менеджерів освіти. Відтак, опишемо авторський досвід роботи, спрямованої на поглиблення знань студентів спеціальності 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська))» щодо продуктивного рефлексивного управління та вдосконалення їх відповідних умінь. Робота проводилася на лекційних і семінарських заняттях із навчальної дисципліни «Методика викладання іноземних мов», а також керівниками практики з фаху під час проходження студентами педагогічної практики, на настановчій і підсумковій конференціях із педпрактики. Це сприяло інтеграції знань студентів в умовах їх професійної підготовки.

Так, на настановчій конференції з педпрактики ми націлювали студентів на виконання практичних завдань, що вимагали аналізу певних особливостей управлінської діяльності вчителів англійської мови.

По-перше, студентам були запропоновані бланки спостережень та оцінки продуктивних і непродуктивних прийомів у діяльності вчителів, а саме (табл. 1).

Завданням студентів було не тільки зібрати інформацію про основні прийоми діяльності учителів англійської мови, а й проаналізувати їх та

Таблиця 1

Бланки спостережень та оцінки міри продуктивності прийомів професійно-педагогічної діяльності вчителя англійської мови

1. Прийоми діяльності вчителя англійської мови щодо викладу нової інформації та створення орієнтувальної основи навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці			
1.	Продуктивно	2.	Непродуктивно
1.1.	Чітко ставиться мета і завдання	2.1.	Повідомляється тільки тема уроку, мета і завдання не визначаються або визначаються нечітко
1.2.	Обговорення плану діяльності	2.2.	Видача готової інструкції
1.3.	Повідомляється тема і план уроку	2.3.	План уроку не повідомляється або повідомляється, але вчитель його не дотримується
1.4.	Продуктивні навчальні взаємовідносини будуються у процесі реалізації навчального спілкування	2.4.	Безперервний монолог
1.5.	Детальний аналіз результатів	2.5.	Одержані результати не обговорюються або обговорюються поспішно
1.6.	Обов'язкові висновки в кінці уроку, узагальнення, виділення головного	2.6.	У кінці висновки не робляться або робляться після дзвінка
1.7.	Використання матеріалів з інших галузей знання	2.7.	Часте повторення сказаного одними й тими ж словами
1.8.	Наявність чіткої позиції вчителя	2.8.	Відповіді на запитання нечіткі, запитання залишаються без відповіді
1.9.	Вільне володіння матеріалом (відповіді на запитання, відсутність прив'язаності до конспекту)	2.9.	Одноманітність способів подання інформації
1.10.	Інформація подається мовою різноманітності засобів унаочнення (слів, формул, образів, схем)	2.10.	Невикористання або одноманітність засобів унаочнення
1.11.	Згортання, ущільнення інформації	2.11.	Надмірна деталізація інформації
2. Діяльність учителя англійської мови щодо активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці			
1.	Продуктивно	2.	Непродуктивно
1.1.	Проблемна ситуація ставиться і вирішується разом з учнями	2.1.	Проблемні ситуації зрідка ставляться і вирішуються особисто учителем

1.2.	Обговорення плану діяльності	2.2.	Видача готової інструкції
1.3.	Повідомляється тема і план уроку	2.3.	План уроку не повідомляється або повідомляється, але вчитель його не дотримується
1.4.	Продуктивні навчальні взаємовідносини будуються у процесі реалізації навчального спілкування	2.4.	Безперервний монолог
1.5.	Детальний аналіз результатів	2.5.	Одержані результати не обговорюються або обговорюються поспішно
1.6.	Обов'язкові висновки в кінці уроку, узагальнення, виділення головного	2.6.	У кінці висновки не робляться або робляться після дзвінка
1.7.	Використання матеріалів з інших галузей знання	2.7.	Часте повторення сказаного одними й тими ж словами
1.8.	Наявність чіткої позиції вчителя	2.8.	Відповіді на запитання нечіткі, запитання залишаються без відповіді
1.9.	Вільне володіння матеріалом (відповіді на запитання, відсутність прив'язаності до конспекту)	2.9.	Одноманітність способів подання інформації
1.10.	Інформація подається мовою різноманітності засобів унаочнення (слів, формул, образів, схем)	2.10.	Невикористання або одноманітність засобів унаочнення
1.11.	Згортання, ущільнення інформації	2.11.	Надмірна деталізація інформації
2. Діяльність учителя англійської мови щодо активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці			
1.	Продуктивно	2.	Непродуктивно
1.1.	Проблемна ситуація ставиться і вирішується разом з учнями	2.1.	Проблемні ситуації зрідка ставляться і вирішуються особисто учителем
1.2.	Активізує запитання веде до діалогу, дискусії	2.2.	Часті паузи в очікуванні тиші
1.3.	Використовуються ігрові ситуації, змагання	2.3.	Одноманітність способів активізації
1.4.	Підкреслюються прийоми пізнавальної діяльності	2.4.	Прийоми пізнавальної діяльності не підкреслюються
1.5.	Організація групової та парної роботи	2.5.	Одноманітність у формах організації
1.6.	Активність учнів переважає над активністю вчителя	2.6.	Активність учителя переважає над активністю учнів
1.7.	Різноманітність методів активізації	2.7.	Діяльність має репродуктивний характер
3. Діяльність учителя англійської мови щодо створення позитивного емоційного настрою і регуляції поведінки учнів на уроці			
1.	Продуктивно	2.	Непродуктивно
1.1.	Схвалення, похвала, гумор, жарт, посмішка, ненадмірні жести, міміка	2.1.	Дратливість, незадоволеність, нотація, відсутність похвали
1.2.	Спрямоване формування оцінних міркувань	2.2.	Пасивність, неемоційність учителя
1.3.	Створення обстановки довіри, впевненості в успіху	2.3.	Недобре, зневажливе глузування; перевага негативних оцінок діяльності
1.4.	Число впливів на поведінку невелике, а репертуар широкий	2.4.	Підкреслене емоційне забарвлення всіх висловлювань
1.5.	Перевага позитивних оцінок	2.5.	Зауваження класу; перевага прямих впливів на поведінку, а число їх не велике
1.6.	Організація діяльності, а не поведінки	2.6.	Обмежений репертуар впливу на поведінку, а їхня кількість значна
4. Діяльність учителя англійської мови щодо організації контролю на уроці			
1.	Продуктивно	2.	Непродуктивно
1.1.	Цілеспрямованість контролю, обговорення його результатів	2.1.	Стихійність у контролі; результати контролю рідко обговорюються
1.2.	Об'єктивність оцінних міркувань учителя	2.2.	Необ'єктивність в оцінці результатів діяльності учнів
1.3.	Вимоги до виконання завдань чіткі, критерії оцінок повідомляються завчасно	2.3.	Критерії оцінок завчасно не повідомляються
1.5.	Різноманітність форм контролю	2.5.	Одноманітність форм контролю
1.6.	Перевага навчальної функції контролю над контролюючою	2.6.	Гіпертрофія функції контролю над навчанням
1.7.	Самооцінка та самоконтроль; домінування позитивних оцінок	2.7.	Самооцінка та самоконтроль не заохочуються, домінування негативних оцінок

узагальнити результати проведеного спостереження у вигляді власного каталогу продуктивних прийомів професійно-педагогічної діяльності вчителя англійської мови. Важливим аспектом цього завдання також було здійснення студентами самооцінки їх власної управлінської діяльності як вчителів англійської мови, результати якої студенти представляли у відповідному розділі щоденника професійного росту.

По-друге, у контексті формування особистості студентів як менеджерів освіти під час настановчої конференції також пропонувалися завдання, які сприяли опануванню основами самоменеджменту, допомагали засвоювати основні прийоми самопрезентації, самореалізації та самоконтролю як менеджерів освітньо-пізнавального (учитель англійської мови) й освітньо-виховного (завуч іноземних мов) процесів. Нижче наводимо декілька моделей завдань, які сприяють усвідомленню та розумінню студентами своєї професійної ролі як менеджерів освіти.

Завдання 1.

Менеджер освіти повинен уміти подібатися дітям, їхнім батькам і своїм колегам, викликаючи в них позитивні емоції. Для цього найчастіше радять дотримуватися таких правил:

- виробляйте в собі позитив щодо своїх близьких;
- ставтеся до людей, що оточують Вас, з інтересом;
- уважно слухайте співбесідника;
- намагайтеся поставити себе на місце іншого;
- завжди будьте готові надати іншому допомогу;
- визнавайте досягнення і сильні сторони інших, виражаючи це, наприклад, за допомогою компліментів;
- висловлюйте свої думки чітко і виразно;
- частіше називайте в розмові свого співбесідника на ім'я;
- критичні зауваження висловлюйте стримано й доброзичливо;
- постійно підвищуйте свій освітній рівень.

Інструкція: Дайте відповіді на такі запитання:

1. Що із запропонованого Ви вже застосовуєте у своїй педагогічній практиці і що використовува- тимете найближчим часом і чому?

2. Які ще міркування у формуванні власного «іміджу» є для Вас достатньо важливими? Обґрун- туйте свою думку.

Завдання 2.

Чи не виникає у Вас відчуття, що час поста- вити перед собою якусь нову мету, спрямувати свій професійний розвиток, у певному розумінні, в інше русло? Спробуйте зробити це в пропо- нуваних нами формі: укладіть договір самі з собою. Можливо, ця своєрідна обставина сприятиме досягненню поставленої мети:

1. а) Я ставлю перед собою таку мету _____
- б) Я хочу змінити своє життя таким чином _____
2. Я обираю цю мету, тому що _____
3. Я хочу одержати результати до (терміну) _____
4. Мету обрано мною свідомо і в розумних межах, оскільки _____
5. Досягти змін можливо, тому що _____
6. Я позбудуся таких звичок (способу дій) _____
7. Я виробляю в собі такий спосіб дій _____
8. Щоб досягти мети, я зроблю таке _____
9. У цьому мені допоможуть такі люди _____
10. Про успіхи в реалізації мети я можу твер- дити за такими фактами _____

Інструкція: Установіть чіткий графік практич- ної реалізації та контролю за ходом його вико- нання.

Завдання 3.

Якщо у Вас немає стовідсоткової впевне- ності в правильності вибору професії менеджера освіти, то доцільно себе зайвий раз перевірити. Спробуйте відповісти на такі запитання:

1. Чи є у Вас бажання почати власну справу у сфері освітнього бізнесу, не рахуючись із часом, вихідними днями і т. ін.?
2. Чи є у Вас необхідна енергія для найбільш рішучих дій за будь-яких несподіваних життєвих поворотів?
3. Чи любите Ви нові ідеї та концепції, зокрема найнесподіваніші?
4. Чи здатні Ви постійно генерувати оригінальні ідеї, реалізація яких дає прибуток?
5. Чи бажаєте Ви випробувати себе в досить ризикованих ситуаціях?
6. Чи незалежний у Вас характер?
7. Чи великий у Вас запас життєвої енергії?
8. Чи пропонуватимете Ви нові ідеї, якщо реак- ція на них вашого керівництва невідома?
9. Чи згодні Ви взяти участь у справі, якщо немає достатньої ясності та визначеності, але виграш, можливо, буде великий?
10. Чи боїтеся Ви раптових життєвих змін?

Інструкція: Порахуйте, скільки у Вас вийшло позитивних відповідей. За числа 7 і понад розра- хуйте, що можете спробувати сили в підприєм- ництві у сфері освіти.

Слід відзначити, що на лекційних заняттях із курсу «Методика викладання іноземних мов» студенти були всебічно ознайомлені з інфор- мацією про соціальну роль і престиж діяльності менеджера освіти в сучасних умовах розвитку нашого суспільства, про значущість результатів його професійної праці для подолання кризи в сис- темі національної освіти, про суттєві відмінності в стилі управлінської діяльності вчителя інозе- мної (англійської) мови традиційного та інновацій- ного типів, тобто як менеджера освіти. Ця інфор- мація підкріплювалася конкретними прикладами із життя вчителів-новаторів, описом сутності та

практичного значення їхнього передового організаційно-управлінського досвіду.

Для більшої переконливості на заняття запрошувалися керівники експериментальних майданчиків і творчих майстерень, організованих у школах державного й альтернативного типів, а також випускники факультету іноземних мов Південно-українського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, котрі працюють на посадах завучів і методистів іноземної мови, які брали участь у проведенні лекцій удвох, лекцій-дискусій, лекцій – прес-конференцій і семінарів-тренінгів. Це практикувалося для того, щоб студенти розрізняли і вивчали специфіку діяльності та функцій менеджера цілісного навчально-виховного процесу (директора школи або завуча з іноземних мов) і менеджера навчально-пізнавального процесу (учителя іноземної (англійської) мови).

З огляду на це, в окремих випадках у процесі проведення практичних занять із методики викладання іноземних мов застосовувався метод ігрового моделювання, під час реалізації якого навчання студентів прийняття управлінських рішень здійснювалося шляхом імітації стратегії поведінки вчителів англійської мови у відповідних ситуаціях життя школи. Незалежно від типу, прийому ігрового моделювання, що використовувалися нами, передбачали виділення спеціальних груп студентів або окремих із них, щоб виокремлювати найбільш раціональні способи діяльності менеджера освіти в кожній конкретній ситуації внутрішньошкільного управління. Окрім того, гра вимагала від студентів як усвідомлення рольових обов'язків модельованого стилю поведінки конкретної особи, так і реалізації здібностей щодо дотримання норм управлінського спілкування менеджера освіти.

Окрім того, на заняттях із методики викладання іноземних мов увага приділялася кожному студенту в плані росту його професійної компетентності як менеджера освіти. Так, на підставі аналізу особистих обмежень і недоліків, що виявлялося за допомогою методики діагностики «Розкутий менеджер» [1], студентами було розроблено індивідуальні програми із самоменеджменту. Це проводилося з метою оперативного контролю й корекції недоліків щодо їхнього професійного розвитку як майбутніх менеджерів освіти та фіксувалося ними в щоденнику професійного росту.

Зазначимо, що, як ми вже описували вище, студенти перед педагогічною практикою в школі отримали ряд завдань, які передбачали їх практичне втілення. Так, ще одним завданням була підготовка письмового колективного проекту з організації життєдіяльності школи з поглибленим вивченням іноземних мов з урахуванням набутих управлінських знань і власного педагогічного

досвіду, який студенти представляли на підсумковій конференції з педагогічної практики.

Управлінський аспект змісту діяльності студентів на період педагогічної практики передбачав такі провідні завдання:

- вивчення особливостей індивідуальної техніки роботи вчителя англійської мови і керівника (директора чи завуча), створення на цій підставі її емпіричної моделі порівняно з ідеальною моделлю;

- здійснення діагностики професійно важливих якостей управлінських кадрів на основі методу незалежних характеристик за схемою і на основі тестів;

- конструювання моделі управлінського механізму школи або її конкретної служби засобами схематизації;

- створення плану організації методичної роботи вчителів англійської мови;

- розробка моделі оперативного управління системою позакласної виховної роботи з англійської мови;

- розробка графіка внутрішньошкільного контролю якості навчання англійської мови (тематичного, фронтального, узагальнюючого та ін.).

Головна роль серед практичних завдань студентів на період педагогічної практики відводилася вивченню нормативних документів та інструкцій, які є порадиниками для практичної діяльності вчителів і завуча іноземної мови. Тут використовувався метод розроблення студентами внутрішньої документації школи (планів, звітів, фінансової документації та різних ділових паперів), спрямований на закріплення і застосування їхніх знань, формування на їхній основі вмінь вирішувати завдання із планування й організації діяльності вчителя англійської мови.

Так, наприклад, студенти повинні були проаналізувати й оцінити інформацію, що відбиває характеристику діяльності конкретної школи з організації процесу навчання іноземних мов (зокрема англійської), включаючи діяльність методичної служби й атестації вчителів, якість проведення позакласної роботи з англійської мови та досягнень учнів загалом за звітний період (на різні паралелі класів, окремого класу). На підставі проведеного аналізу вони повинні були розробити орієнтовний план роботи школи або завуча й методиста на чверть чи рік, обґрунтувавши правомірність пропонованих заходів, із зазначенням термінів виконання, відповідальних і видів контролю.

Особливий інтерес студентів у період педагогічної практики викликала реалізація методу управління. Як нововведення, у період практики на базі шкіл м. Одеси й Одеської області, у яких проходили практику наші студенти, ми спробували реалізувати тиждень самоуправління, коли в ролі завуча й методиста, а також учителів англійської

мови виступали студенти-практиканти, які самостійно виконували всі покладені на них функції та обов'язки згідно з їхнім посадовим статусом. Цей момент із життя студентів був найяскравішим і незабутнім, викликаючи велику кількість позитивних емоцій і переживань, оскільки експертами якості виконання ними професійної ролі виступали спеціалісти, які виконують відповідні функціональні обов'язки.

Тиждень самоуправління проводився у формі імітації робочого дня завуча, методиста або вчителя англійської мови, що був демонстрацією їхнього ділового навантаження в типовий робочий день. Під час використання цього методу кожен студент ставився в позицію менеджера освіти певного рівня управління. Залежно від цього студентам пропонували декілька документів, за якими вони ознайомлювалися з обстановкою роботи конкретного менеджера освіти, які мали різні дані про: успішність, відвідування, захворювання дітей і членів колективу, інновацій учителів, а також організаційні розпорядження, цільові інструкції, офіційні й неофіційні листи.

Створювана управлінська ситуація передбачала, що студенти мають вживати заходів відповідно до обставин, викладених у документах за певний час. За цей період студенти у ролі менеджера освіти повинні були написати розпорядження щодо дорученої їм служби, скласти довідки для вищих органів освіти, підготувати звіти, змінити розклад уроків і виховних заходів, продумати розмови по телефону, підготуватися до наради, вирішивши, які з питань є найважливішими, а які можна доручити розглянути своїм підлеглим, і т. ін.

Як бачимо, гнучкість цього методу дозволяла студентам зосередитися на збиранні інформації, постановці цілей, плануванні, організації виконання, контролі, оцінці якості роботи на конкретних її ділянках. У заключному обговоренні студенти обґрунтовували доцільність прийнятих ними з позицій менеджерів освіти управлінських рішень. З метою визначення кращих варіантів із них виділялися компетентні судді, в ролі яких виступали керівні кадри школи, вчителі-методисти та керівники практики за фахом.

Зазначимо, що описані завдання та форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів сприяли активному засвоєнню ними змісту професійної освіти, виробленню творчого, дослідницького підходу до професійно-педагогічної діяльності, їх професійній адаптації як вчителів. Важливим аспектом у представленій системі роботи вважаємо урахування внутрішньопредметних (зв'язок теорії та практики) зв'язків та інтеграцію знань студентів щодо продуктивного рефлексивного управління.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що внаслідок реалізації представлених вище форм, методів і прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів – майбутніх учителів англійської мови у них відбувалося формування рефлексивної позиції, яка сприяє розумінню сутності зміненої соціокультурної ситуації сучасного суспільства і педагогічної парадигми, усвідомленню особистісної значущості й прийняття своєї професійної ролі як менеджера освітнього процесу.

До питань, що потребують подальшого опрацювання, відносимо проблему підготовки студентів магістратури до рефлексивного управління освітнім процесом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер (Для руководителя-практика) / пер. с англ. М.: Дело, 1991. 257 с.
2. Єременко Т.Є., Трубіцина О.М., Лук'янченко І.О. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у курсі «Методика викладання іноземних мов». Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2017. № 4. С. 73–81.
3. Єременко Т.Є., Трубіцина О.М. Організація професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови здатних до реалізації функцій рефлексивного управління. International scientific professional periodical journal "The Unity of Science". 2016. April. P. 32–35.
4. Кулюткин Ю.Н. Ценностно-смысловые ориентиры современного образования: пробл. очерки. СПб.: СпецЛит, 2002. 96 с.

ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

THE FEATURES OF ARTISTIC-CREATIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS OF FUTURE SCHOOLS EDUCATION IN ARTISTIC ACTIVITY

У статті розкривається зміст поняття «художньо-творчий розвиток студентів – майбутніх вихователів», визначено його характерні ознаки. Підкреслено, що із художньо-творчим розвитком відбувається збагачення досвіду художньої, мистецької діяльності, що забезпечує художнє пізнання, формування оцінок і смаків, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва. Подано та проаналізовано результати констатувального експерименту, зроблено висновок про необхідність змін у практичній підготовці з образотворчої діяльності студентів дошкільного факультету. Запропоновано умови активізації художньо-творчого розвитку студентів – майбутніх вихователів: формування потреби у художньо-творчій діяльності, розвиток здібностей студентів у художньо-творчій діяльності, формування досвіду художньо-творчої діяльності.

Ключові слова: художньо-творчий розвиток, студенти – майбутні вихователі, педагогічні умови художньо-творчого розвитку.

В статье раскрывается содержание понятия «художественно-творческое развитие студентов – будущих воспитателей», определено его характерные признаки. Подчеркнуто, что художественно-творческое развитие способствует обогащению опыта художественной деятельности студентов, которая обеспечивает художественное познание, формирование художественного вкуса, опыта эмоционально-ценностного отношения к искусству. Проанализировано результаты констатирующего эксперимента, сделан вывод о необходимости изменений в практической подготовке по изобразительной деятельности студен-

тов дошкольного факультета. Предложены условия активизации художественно-творческого развития студентов – будущих воспитателей: формирование потребности в художественно творческой деятельности, развитие способностей студентов в художественно-творческой деятельности, формирование опыта художественно-творческой деятельности.

Ключевые слова: художественно-творческое развитие, студенты – будущие воспитатели, педагогические условия художественно-творческого развития.

The article reveals the content of the concept “artistic and creative development of students of future teachers of pre-school education”, defines its characteristic features. The author makes a platoon that artistic and creative development contributes to enriching the experience of students’ artistic activities. The creative development of students contributes to their artistic knowledge, shapes their artistic taste, expands the experience of an emotional, valuable attitude to art. The article analyzes the results of the ascertaining experiment, makes a conclusion about the need for changes in practical training in the visual activity of students of the preschool faculty. The author of the article suggested the conditions for the activation of the artistic development of students of future educators: the formation of the need for artistic and creative activities, the development of students’ abilities in artistic and creative activities, and the development of artistic and creative experience.

Key words: artistic and creative development, students, future teachers of pre-school education, pedagogical conditions for artistic and creative development.

УДК 378.057

Івершинь А.Г.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики
дошкільної освіти
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні підходи до організації освіти у вищій школі передбачають необхідність зміни вимог, організації, змісту, форм і методів професійної підготовки студентів вишу. Підготовка фахівця, що відповідає сучасним вимогам, можлива лише на основі поєднання професійного становлення, заснованого на опануванні знань, умінь, навиків, і особистісного розвитку, націленого на самореалізацію, творче зростання через всебічний розвиток індивідуальних здібностей, встановлення гармонійних відносин із соціумом, розвиток здібностей гнучко орієнтуватися у світі, що постійно змінюється.

Сучасні вчені, що розглядають тенденції реформування професійної освіти, виділяють питання: саморозвитку особистості студента; перетворення його позиції об'єкта в позицію суб'єкта культури; опанування досвіду емоційно-ціннісних ставлень; духовно-практичного ставлення до світу (Е. Бондаревська, А. Петровський, П. Підкасистий, В. Садовничий, В. Сластьонін, В. Турченко та ін.).

Вирішення цих проблем пов'язане з дослідженням понять «художньо-творчий, мистецький розвиток» студентів [8].

Художньо-творчий розвиток студентів – майбутніх вихователів охоплює професійно важливі художньо-творчі якості особистості, цінності та мотиви, художню спрямованість, теоретичні і методичні знання; спроможність виконувати професійні завдання, вирішувати педагогічні проблеми, використовуючи сформовані в процесі підготовки знання, вміння, особистісні структури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідниками вищої школи (І. Бех, В. Гончаров, М. Міщенко, В. Кузь та ін.) наголошується на необхідності становлення суб'єктності майбутнього педагога на основі формування у нього потреби в професійному й особистісному саморозвитку.

У працях із дошкільної педагогіки з'ясовано специфіку професійної діяльності вихователя дітей дошкільного віку, здатного творчо вирішувати завдання художньо-естетичного, творчого

розвитку дошкільників. Вченими О. Дроновою, У. Ібрагімовою, Н. Голотою, Л. Завгородньою, О. Кучерявим, Т. Котик, Н. Левінець, Н. Лисенко, І. Мордоус, Л. Пантелєєвою, Г. Підкурғанною, Т. Слободяннюк, Г. Сухоруковою, Т. Степановою, Л. Фалюшиною, Н. Халезовою зроблено вагомий внесок у вивчення питань із проблем естетичного виховання у закладах дошкільної освіти, порушено надзвичайно важливу проблему підготовки вихователів щодо керівництва образотворчою діяльністю дошкільників.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Аналіз та узагальнення теоретичних джерел засвідчив проблеми у підготовці фахівців дошкільного профілю, що виявляється в недостатньому рівні загальної естетичної культури, вузькості кругозору, відсутності необхідних знань і досвіду у художньо-творчій діяльності.

Мета статті – виявити умови організації образотворчої діяльності, які сприяють художньо-творчому розвитку особистості майбутніх вихователів.

Звертаючись до наукових досліджень, знаходимо такі визначення художнього розвитку: процес накопичення, збагачення досвіду художньої, мистецької діяльності, що забезпечує художнє пізнання (Е. Абдуллін, В. Власенко, О. Ващенко, Е. Кабакова, Т. Колишева, А. Мелік-Пашаєв, О. Ощепкова, А. Смоляр); розвиток художніх потреб та інтересів (Л. Виготський, А. Мелік-Пашаєв, З. Новлянська, Б. Неменський); формування оцінок і смаків, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва (Ю. Фохт-Бабушкін, А. Мелік-Пашаєв, Б. Юсов та ін.)

Художній розвиток, на думку Б. Юсова, охоплює мистецтвознавчі знання, узагальнені художньо-естетичні вміння, а також досвід творчої діяльності у сфері художньої культури. Учений вказує, що спрямованість і якість художнього розвитку є результатом взаємодії чинників загального значення і цілеспрямованої педагогічної дії. Головна мета художньої діяльності – створення художнього образу. Лише перцептивна сторона художнього розвитку є однобічною. Необхідно використовувати також і реальне перетворення ситуації у процесі практичної роботи над художнім образом [11].

Л. Щукина вважає художній розвиток особистості невід'ємною частиною естетичного виховання і розглядає його як процес формування певних властивостей особистості: її знань, умінь і навиків, які дозволяють оцінювати, створювати художні цінності, розвивати художні смаки і формувати ідеали [9].

Основу художнього розвитку особистості складають: художня соціалізація, художня адаптація, художня інтеріоризація, методи і форми, що дозволяють залучати особистість до художнього світу, прищеплювати інтерес до мистецтва, до світової художньої культури.

Ми поділяємо думку сучасних дослідників і розуміємо під художнім розвитком студентів – майбутніх вихователів процес накопичення, збагачення досвіду художньо-творчої діяльності, що забезпечує художнє пізнання, розвиток художніх потреб та інтересів, формування оцінок і смаків, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва.

Аналіз численних досліджень ролі мистецтва в житті людини дає можливість вважати, що пізнання, мистецтво (художня творчість зокрема) об'єктивно є особливими видами діяльності, у яких активно відбувається художній розвиток особистості (Л. Виготський, А. Запоріжець, С. Зінченко, М. Каган, А. Мелік-Пашаєв, М. Мейлах, В. Мухіна, Ю. Полуянов, П. Симонов та ін.) [6].

У процесі художньо-творчої діяльності досягається усвідомлення і перетворення дійсності через сприйняття, уяву, переживання естетичних явищ, що втілюються в наочно-чуттєвих образах. Як зауважив Є. Ільєнков, мистецтво розвиває здібність до продуктивного мислення, яке дає можливість цілісного сприйняття дійсності. Вказуючи на спільність психологічних механізмів будь-яких форм творчості, вчений відзначає, що мистецтво розвиває універсальну, а не якусь специфічну людську чуттєвість. Його важливою особливістю є чуттєвий початок (переживання), продуктивна уява, фантазія [10].

Художня діяльність розглядається дослідниками (А. Зісь, С. Іванов, М. Каган, М. Ярошевський) як універсальна форма художнього освоєння світу, що існує у двох формах: як художнє сприйняття явищ дійсності і творів мистецтва; як процес художньої творчості, результатом якої є створення художнього продукту і процес його функціонування у соціокультурному просторі [3].

Узагальнюючи різні визначення, можна окреслити художню діяльність як вид духовної діяльності, пов'язаний з естетичним світосприйняттям, потребою в прекрасному, здібністю до художнього мислення і яскравих емоційних вражень; втілення явищ навколишнього світу у власній художній творчості; діяльність, націлену на перетворення позиції об'єкта діяльності в позицію суб'єкта.

Таке розуміння художньої діяльності робить актуальним наше дослідження щодо розвитку студентів – майбутніх вихователів як суб'єктів художньої діяльності, здібних до художньо-творчого і духовно-етичного розвитку.

У дослідженні взяли участь 96 студентів – майбутніх вихователів першого курсу стаціонару і заочного відділення. Специфіка навчання студентів дошкільного факультету основам образотворчого мистецтва, як ми визначили вище, полягає в особливій організації навчального процесу, націленого на формування творчої особистості.

На констатувальному етапі ми визначили критерії і показники художньо-творчої діяльності студентів. Опишемо їх:

1. Сенсорні здібності студентів. Особливості сприйняття: цілісність (цілісний образ предмета в різноманітті і співвідношенні його властивостей); вибірковість (виділення певних або заданих об'єктів); точність (відповідність образу особливостям сприйманого об'єкта); спостережливість, увага.

2. Рівень розвитку уяви: новизна, оригінальність, свідомість; гнучкість, образність, асоціативність, здатність до алегорії і метафоричності.

3. Образотворча грамотність: адекватна передача художнього образу; знання певних художніх технік (графічних, живописних) і вміння їх використовувати у практичній роботі, володіння художніми матеріалами.

4. Творча активність (самостійність у процесі діяльності, у виборі техніки і художніх матеріалів, емоційне ставлення до роботи, саморефлексія).

На констатувальному етапі дослідження були виявлені рівні художньо-творчого розвитку студентів дошкільного факультету. Для цього були запропоновані два творчі завдання:

1. Перше творче завдання – малювання з натури гілочки з листям «Осінній букет». Для виконання завдання пропонувалися графічні і живописні матеріали.

2. Друге творче завдання – «Малюємо радість», де завдання формулювалося таким чином: «Змалюй те, що ти відчуваєш, коли радієш, і поділися цим відчуттям з іншими». Для виконання завдання пропонувалися графічні і живописні матеріали, кольоровий папір для техніки колажа, воскові крейди тощо.

Також ми проаналізували програму з образотворчої діяльності для студентів дошкільного факультету. Було встановлено, що програмні завдання переважно націлюють студентів на здобуття знань, навиків і вмінь у художній діяльності, а такі завдання, як розвиток сприйняття, уяви, активності, необхідні для творчої діяльності студентів, не отримують належної уваги.

Відповідно до отриманих результатів студенти були віднесені до трьох рівнів: високого, середнього, низького. Результати подано у таблиці 1.

Як видно з табличних значень, студенти переважно мають показники середнього і низького рівня. Про це свідчать результати, отримані в ході констатувального дослідження. Так, тільки 12% студентів мають розвинені сенсорні здібності;

обізнані в образотворчій грамотності 5% студентів; творчу активність виявили 25% майбутніх вихователів.

У творчій роботі студенти використовують штампи-образи, палітра кольорів обмежена. Технічні прийоми обмежуються відомою одноманітністю у вживанні, не варіюються залежно від поставленого завдання. Композиційне рішення не зв'язується з художньою ідеєю й образотворчими і виразними можливостями художніх матеріалів.

Результати констатувального експерименту підтвердили необхідність змін у практичній підготовці з зображувальної діяльності студентів дошкільного факультету.

У зв'язку з цим нами були розроблені умови активізації художньо-творчого розвитку студентів дошкільного факультету в рамках дисципліни «Основи образотворчого мистецтва». Розглянемо кожну зі сформульованих умов детальніше.

Формування потреби у художньо-творчій діяльності.

Ми поділяємо думку В. Авдєєва [10], який розуміє художньо-естетичні потреби як зацікавленість людини в художньо-естетичних цінностях, як жадання краси і гармонії. Ми визначаємо потреби у художньо-творчій діяльності таким чином:

- потреба цілісного світосприймання (художня потреба);
- потреба в гармонії і красі (естетична потреба);
- потреба в творчій самореалізації у формах художньої творчості;
- потреба емоційного самовираження в процесі художньо-творчої діяльності;
- потреба сприйняття художнього образу в творах художньої творчості і створення художнього образу в продуктах художньо-творчої діяльності.

Наступна умова – розвиток здібностей студентів у художньо-творчій діяльності.

Для нашого дослідження важливими є положення психологів Б. Ананьєва, В. Кирієнка, В. Крутецького, Б. Теплова про те, що здібності формуються і розвиваються у діяльності. Здібності згідно з відомим визначенням Б. Теплова – це індивідуально-психологічні особливості особистості, які мають відношення до успішності виконання тієї або іншої діяльності [8].

К. Роджерс стверджує, що розвиток здібностей також пов'язаний із процесом самореалізації особистості. Ми використовуємо основні положення

Таблиця 1

Результати дослідження художньо-творчого розвитку студентів – майбутніх вихователів

Показники	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Сенсорні здібності студентів	12%	45%	43%
Рівень розвитку уяви	30%	35%	35%
Образотворча грамотність	5%	55%	40%
Творча активність	25%	30%	45%

цього підходу в організації процесу розвитку художньо-творчої діяльності студентів.

Під художньо-творчими здібностями студентів – майбутніх вихователів ми розуміємо сукупність різноманітних психологічних процесів і станів особистості, що забезпечують успішне опанування конкретного виду художньо-мистецької діяльності (В. Андреев, Е. Голубева, А. Ковальов, В. Крутецкий, Н. Лейтес, В. Мясичев, К. Платонов, С. Рубинштейн, Б. Теплов та ін.).

Ми вважаємо, що здібності до художньо-творчої діяльності передбачають розвиток образного мислення, емоційної чуйності, емпатії, уяви, творчої саморефлексії та ін.

Отже, здібності студентів – майбутніх вихователів реалізуються у конкретних видах художньо-творчої діяльності, виявляються в таких її характеристиках, як прудкість, глибина, гнучкість, образність, міцність освоєння її засобів і способів. Дослідники підкреслюють, що умовами і передумовами розвитку художньо-творчих здібностей є соціально-індивідуальне середовище, яке сприяє розвитку цих здібностей. Для аналізу здібностей велике значення має вивчення окремих властивостей особистості, оскільки їх взаємозумовленість характеризує різносторонність індивідуальності і здатності прояву.

Наступна умова – **формування досвіду у художньо-творчій діяльності**. Щодо розуміння поняття «досвід» ми приєднуємося до висновків В. Бобрової, З. Большакової, О. Леонтьєва, які визначають досвід як єдність трьох складових частин: процесу накопичення інформації; способу діяльності; готовності особистості.

Процес формування досвіду у художньо-творчій діяльності можна поділити на такі етапи: 1) спочатку художній досвід для особистості є процесом, який спостерігається і поступово осмислюється людиною; 2) внаслідок поступового усвідомлення й опанування послідовності дій, умінь стає для особистості способом її діяльності; 3) формується готовність особистості самостійно виконувати конкретну художньо-творчу діяльність.

Під уміньми у творчій діяльності ми розуміємо володіння способами і прийомами, що дозволяють продуктивно вирішувати завдання певної діяльності. Відповідно, до комплексу художньо-творчих умінь нами віднесено: умінь образно мислити («мислення в образах»); умінь естетично сприймати довколишню дійсність; умінь користуватися «мовою» мистецтва і переносити ці умінь в галузь професійних знань і повсякденне життя; умінь цілісно сприймати навколишній світ; умінь творчо реалізувати особистий досвід у процесі художньо-творчої діяльності.

Таким чином, процес розвитку художньо-творчої діяльності є основним способом формування досвіду діяльності і, як результату цього досвіду, придбання і втілення художніх умінь у продуктах художньо-творчої діяльності.

Висновки. У статті розглянуто поняття «художньо-творчий розвиток» студентів – майбутніх вихователів у процесі образотворчої діяльності. Поняття «розвиток» у широкому сенсі розуміється як «процес якісної зміни людини як соціальної істоти під впливом різних чинників». Розвиток – це своєрідний кількісний «приріст» тієї або іншої якості на всьому просторі життєдіяльності. Основу художнього розвитку особистості складають цінності й мотиви, художня спрямованість, теоретичні і методичні знання, вміння, збагачення досвіду художньої, мистецької діяльності, що забезпечує художнє пізнання, особистісний розвиток, залучення особистості до світової художньої культури. За результатами констатувального експерименту зроблено висновок про необхідність змін у художньо-практичній підготовці студентів дошкільного факультету. Це становить тему наших подальших педагогічних розвідок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. М.: Изд-во МГУ, 1981. С. 13–21.
2. Беда Г.В. К вопросу о дарованиях и талантах. Развитие творческих способностей на занятиях изобразительным искусством. М.: МГПИ, 1983.
3. Искусствознание и психология художественного творчества / отв. ред. А.Я. Зись, М.Г. Ярошевский. М.: Наука, 1988. 352 с.
4. Мейлах Б.С. Психология художественного творчества: предмет и пути исследования. Л.: Наука, 1980, 253 с.
5. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1981. 192 с.
6. Павлова Л.И. Формирование педагогического творчества у студентов факультета дошкольной педагогики и психологии в процессе методической практики: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2001, 17 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1998. 688 с.
8. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. 360 с.
9. Щукина Г.И. Деятельность – основа педагогического процесса. Советская педагогика. 1982. С. 74–77.
10. Эстетика / под ред. А.А. Радугина. М.: Центр, 1998. 273 с.
11. Юсов Б.П. Роль искусства в общем образовании. Педагогика и школа за рубежом: Критико-реферативный сборник. 1974. Вып. 2. С. 3–18.

СИСТЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕРИАЛОВ О НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ФИЛОСОФОВ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ (VI–IX КЛАССОВ)

THE SYSTEM OF USING MATERIALS ABOUT THE SCIENTIFIC HERITAGE OF AZERBAIJANI PHILOSOPHERS IN TEACHING PHYSICS (VI–IX CLASSES)

УДК 537.326

Мусаева Гюльшан Али кызы,
старший преподаватель кафедры
методики преподавания физики
Азербайджанского государственного
педагогического университета

Джалилова Севиндж Хазай кызы,
доцент, заведующий кафедрой
методики преподавания физики
Азербайджанского государственного
педагогического университета
(Баку, Азербайджан)

В статье определена система использования разработок азербайджанских ученых Средних веков по естественным наукам для обучения физике в общеобразовательных школах как способ развития интереса у школьников к физике, а также их национального самосознания в процессе обучения. В результате проведенных исследований были выявлены основные направления и содержание отобранного материала для успешного решения проблемы.

Ключевые слова: школьное образование, преподавание физики, азербайджанские ученые средневековья Абульгасан Бахманьяр Аль Азербайджани, Низами Гянджеви, Сафиаддин Урмави.

У статті визначено систему використання розробок азербайджанських учених Середньовіччя з природничих наук для навчання фізики в загальноосвітніх школах як спосіб розвитку інтересу в школярів до фізики, а також їхньої національної самосвідомості

в процесі навчання. Унаслідок проведених досліджень було виявлено основні напрями і зміст відібраного матеріалу для успішного вирішення проблеми.

Ключові слова: шкільна освіта, викладання фізики, азербайджанські вчені середньовіччя Абульгасан Бахманьяр Аль Азербайджані, Нізамі Гянджеві, Сафіаддін Урмаві.

The article defines the system of using historical materials on the merits of Azerbaijani scientists in the development of the natural sciences of the Middle Ages for the teaching of physics in general schools and, thereby, to increase the interest of students in the subject of physics, instilling the quality of national patriotism in schoolchildren physicists. In the result of the research, the main priorities and content of the applied material for the problem-solving solution were identified.

Key words: school education, teaching of physics, Azerbaijani scientists of the Middle Ages Abulsasan Bahmanyar Al Azerbaijan, Nizami Gyanjevi, Safiaddin Urmavi.

Постановка проблемы. В статье определена система использования разработок азербайджанских ученых Средних веков по естественным наукам для обучения физики в общеобразовательных школах как способ развития интереса у школьников к физике, а также их национального самосознания в процессе обучения.

Цель исследования – определить возможности использования исторических материалов по трудам средневековых азербайджанских ученых в развитии естественных наук для обучения физики в общеобразовательных школах и, тем самым, увеличить интерес у школьников к предмету физики, прививая одновременно качества национального самосознания школьникам в процессе обучения физики.

Изложение основного материала. В результате проведенных исследований было выявлено пять основных направлений для успешного решения проблемы, а именно:

1. Исследовать историю естественных наук, в том числе классические энциклопедии об истории физики, авторские труды и учебники в высших учебных заведениях. Изучить историческую хронологию научного наследия восточных философов в развитии естественных наук в Средние века (IX – XVI вв.). Исследовать то, в какой степени отображено научное наследие азербайджанских философов в развитии естественных наук для их практического применения.

2. Определить историческую хронологию научного наследия азербайджанских философов и

их роль в развитии естественных наук в Средние века.

3. Определить дидактические принципы использования исторических материалов по естественным наукам в средние века в преподавании физики в современных общеобразовательных школах.

4. Анализ теоретических основ естественных наук в средние века на основе выявленных дидактических принципов, подбор исторического материала о достижениях азербайджанских ученых и его успешное применение в преподавании физики в общеобразовательных школах.

5. Разработка технологии применения исторических материалов по естественнонаучным трудам азербайджанских ученых в Средние века при обучении физики в общеобразовательных школах.

Для осуществления четвертого и пятого направлений для решения поставленной задачи должны быть правильно подобраны общие дидактические принципы. Проведенные нами исследования показали, что проводимые средневековыми азербайджанскими философами исследования и научные результаты, к которым они пришли, были многогранными и сложными для своего времени, и среди них не так легко выбрать оптимальный метод выявления соответствующего материала для преподавания физики в общеобразовательных школах.

С целью осуществления этих задач мы исследовали произведения выдающихся педагогов

и психологов нашей страны, зарубежных педагогов и психологов, таких как Б.А. Абдуллаев [1], Б.И. Баширов [7], Н.М. Казымов [14], З.И. Гаралов [8], С.Ш. Иманов [13], А.А. Ализаде [3], Ф.А. Рустамов [25], С. Чепни [41], Джон Дьюи [36], Джером Брюнер [33], Ю.Н. Бабанский [4], М.А. Данилов, М.Н. Скаткин [12], В.А. Сластенин [28], В.В. Сидорова [27], А.В. Хуторский [30], и других.

Современная дидактическая система и ее принципы требуют осуществления логической связи педагогического управления с личной инициативой и независимостью учащихся. Здесь главная цель – донести изучаемый материал до учащихся на требуемом уровне с минимальными затратами силы, времени и средств обучения. Поэтому мы определили нижеследующие дидактические принципы для решения проблем исследования, учитывая эти аспекты в процессе обучения:

1. Принцип объективности и научности в обучении;
2. Принцип обобщения знаний в обучении;
3. Воспитательные и развивающие принципы обучения;
4. Принцип последовательности и систематичности;
5. Принцип сознательности, активности и независимости;
6. Принцип создания условий для процесса обучения;
7. Принцип соответствия;
8. Принцип внутрипредметной и межпредметной интеграции в обучении.

Из научно-методических исследований, проведенных по учебникам [21–22] новой программы обучения (куррикулума) [29, с. 57–61] предмета физики, установлено, что до сих пор не было проведено исследований о работах азербайджанских философов, относящегося к работам ученых Средних веков в развитии науки физики. Известно, что произведения, отображающие идеи и научные результаты работ, были переведены на латинский язык, и они применялись как основные учебники в академиях и университетах, создаваемых в Европе и Америке уже в XVII в. Эти учебники сыграли незаменимую роль в формировании творчества известных ученых, положивших основу дальнейшего развития естественных наук в Европе.

Мы исследовали творчество азербайджанских ученых, живших и творивших в различные периоды Средних веков, что послужило дальнейшему развитию естественных наук в этот период. К ним относятся Джабир бин Хайан (721–805), Абульгасан Бахманьяр Аль-Азербиджани (993–1066), Низами Гянджеви (1141–1209), Шихабеддин Яхья Сухраварди (1154–1191), Сирадждин Урмави Абубакр оглы (1198–1283), Насираддин Туси

Хаджа Абу Джафар (1201–1274), Сефиаддин Урмави (1217–1294), Ахвади Марагаи (1274/1275–1337/1338), Абдулгадир Марагаи (1353–1435), Махмуд Ширвани (1375–1450) и другие. Вкратце ознакомимся с жизнью и научной деятельностью некоторых из них.

Абульгасан Бахманьяр Аль-Азербиджани – самый выдающийся студент и последователь научного наследия ученого энциклопедиста Ибн Сины. Он был философом, который смог далеко продвинуть идеи Аристотеля в XI веке. Ряд произведений философа известны и на сегодняшний день, это – «Ат-Тахсиль» (Образование), «Аз-зина филь мантиг» (Книга украшения по логике), «Аль-Бахча» (Красота), «Ас-Саада» (Счастье), «Китаб филь мусиги» (Книга музыки), «Маудуэлмма ба даттаба» (Трактат о предмете метафизики), «Маратиб аль-мауджудат» (Трактат о степенях сущего).

Произведения «Мантиг», «Трактат о предмете метафизика», «Явления очевидных предметов» являются единым сборником, состоящим из трех частей. Книга посвящена в основном теоретическим проблемам восточной науки и анализу наследия философов Аристотеля, Евклида, Платона и других гениальных ученых древности [16]. Часть работы «Метафизика» посвящена физике, и, таким образом, с XI века слово «физика» появилось в азербайджанском языке.

Во второй и третьей частях работы рассматривается структура материи, механическое движение, траектория и типы его природы, пространственные, временные и тональные характеристики, научные идеи о природе света и звуковые явления. Например, Бахманьяр выделяет два направления в соответствии с траекторией движения – прямое и криволинейное, то есть естественное и принудительное. По словам Бахманьяра, криволинейное движение не может быть естественным, это принудительное движение. Таким образом, Бахманьяр отрицает принятую в XI веке идею Аристотеля о «естественном и непрерывном вращательном движении (например, вращение планет). Он не представляет движения без материи. Он говорит, что движение присуще только телам. Бахманьяр также утверждает, что концепция движения – это качественное изменение тела, а не только изменение объекта в пространстве и местоположении. По его мнению, каждое действие имеет причину, и когда причина исчезает, движение останавливается, и объект возвращается в свое естественное состояние [31, с. 89]

В книге «Образование» Бахманьяр говорит: «Движение – это непрерывное достижение границ. Покой заключается в прекращении движения. Таким образом, рассматривается существование «прерывания» (паузы) в движении. Прерывание движения возможно только при желании [6, с. 115–121]. Бахманьяр отмечает, что эти идеи

были разработаны в трактате «Ступени Сущего», и что покой есть возвращение естественных действий в их естественное состояние. Покой относится к движению: «То, что не в движении, не может перейти в состояние покоя». Покой относительный: «Если тело находится в состоянии покоя, оно должно обязательно прийти в действие, иначе не было бы покоя» [5, с. 129–134].

Бахманьяр, описывающий механизм зрения, впоследствии писал: «Человеческий глаз видит тогда, когда видимое тело, предмет создает изменения в глазах человека. Однако из-за того, что видимый предмет не может наблюдать себя, происходящие изменения, видимые в органах зрения, связаны с созданием воображения». Получение воображения (иллюзии) Бахманьяр связывает со зрачком, называемым «ледоподобной жидкостью» нервной системы. Согласно современному видению, механизм зрения связан с хрусталиком и слизистой оболочкой. Бахманьяр пишет: «Ясно, что этот взгляд ошибочен. Заполняя полмира сплошной средой, исходящей из органов зрения, невозможно достижение сферы неподвижных звезд и возвращение за мгновение ока, затем сразу, как открылись веки, снова выйти из этого тела» [5, с. 124].

Низами Гянджеви получил образование в медресе Гянджа, помимо родного языка, он изучил арабский, персидский и позднее самостоятельно изучил в совершенстве греческий язык. Древнегреческая история, философия, астрономия, медицина и геометрия освещаются в его известных шедеврах. Низами тесно связан с астрономией – самой старой наукой в области точных наук. Например, в своем произведении «Сокровищница тайн» сотворенные образы описывают как небесные тела, так и созвездия [9, с. 7].

Здесь, к примеру, описаны полностью все знаки зодиака: Хам (Овен), Шур (Телец), Асад (Лев), Хуша или Сюнбюлле (Дева), Мизан (Весы), Скорпион, Говс (Стрелец), Джейд (Козерог), Дельв (Водолей) и Хат (Рыба). Из примера видно, что Низами Гянджеви прекрасно знал и понимал геоцентрическую систему Птолемея. Согласно системе Птолемея, Солнце и Луна считались планетами, поэтому в то время насчитывалось 7 планет. Низами Гянджеви прокомментировал это так [11, с. 25]:

*А когда ценным волнам не стало числа,
Их грядя из румийской земли потекла.*

Эта мысль встречается также в «Книге о славе» [10, с. 58]:

*В семь войди бирюзовых чертогов, и рад
Будешь ты расширенью всеневных оград.*

В своих работах Низами Гянджеви опирался на научно подтвержденные факты. Здесь он приветствует вклад Искендера в науку и искусство.

Это отношение к науке Искендера сделало греческую науку знаменитой во всем мире. С этой точки зрения одной из самых интересных частей поэмы «Искендер-наме» является «Как Искендер скрывается с семью греческими философами». Эти философы – Аристотель, Валис (Фейлз), Бянас, Сократ, Фарфуруй (Порфирий, Суриль, истинное имя Мелик, получивший образование на греческом, писал свои произведения на греческом) Платон и Хормус (воображаемый человек, который создал все науки). Первое слово предоставляется Аристотелю в споре о движении планет и создании Вселенной, которое объединяет идеи семи философов в дискуссии Искандера с учеными. В соответствии с учением Аристотеля, сначала существовало лишь движение, которое скорость поделило пополам [11, с. 101].

Знай: возникло движенье. Вначале одно.

Ускоряясь, второе родило оно.

И когда их сомкнуло одно положенье,

То из каждого вышло иное движенье.

Как вы видите, Низами Гянджеви выбирает в качестве первого фактора движение. В каждом движении изменение скорости (образование ускорения) указывает на создание переменной, то есть ускоренного движения, а затем – криволинейного и в конечном счете – вращательного движения.

Следует отметить, что в Древней Греции существовала идея о системе движения планет. Эта система не могла выходить за рамки философских взглядов той эпохи. Таким образом, эта система была основана не на наблюдении за планетами, а на основании определенных начальных условий, в основу которых легли философские и теоретические взгляды. Например, в отличие от Земли, самое совершенное тело в небе – это сфера, самая совершенная фигура – это круг, самое совершенное движение – равномерное круговое. Поэтому Низами в своих произведениях сначала описывал планеты с равномерно круговым движением, дальше – с множеством движений с различными скоростями и равномерным круговым движением, и в конце – геоцентрическую систему.

После этого были описаны и прокомментированы взгляды остальных философов. Например, Фалес говорил, что первый источник жизни – вода: по его мнению, из движения воды в процессе испарения образовались облака, а также образовались молния и огонь, в результате взаимодействия и трения частиц воды между самими облаками и облаками и деревьями. Так как огонь горит в воздухе, то образовался воздух. При отвердении вода превращается в лед [13, с. 102].

В произведениях Низами можно найти научно подтвержденные факты о физике. Обратим внимание на следующие строки из произведения «Сокровищница тайн» [9, с. 40]:

Солнце в пламени страсти твоим восторгается ликом,

Потому-то оно и сверкает в пылани великом.

Здесь Низами показал, что горизонт освещен красным цветом, небо голубое, а тень его тени фигурально выражается восходом солнца.

Таким образом, великое научное наследие Низами Гянджеви в двенадцатом веке внесло свой вклад в научно-теоретические исследования и идеи древнегреческих философов и координировало творчество отдельных ученых-востоковедов в правильном направлении.

Сафиаддин Урмави. Одним из величайших ученых XIII в. был Сафиаддин Урмави (1217–1294), исследователь теории и практики научных разысканий Азербайджана и, помимо этого, музыкальной науки Востока. Он родился в 1217 г. в Урмии, одном из старейших научных и культурных центров Азербайджана, и умер в 1294 г. в Багдаде. Научное наследие Сафиаддина Урмави сосредоточено в основном в двух фундаментальных теоретических книгах:

1. «Китаб-аль-адвар» (в переводе книга называется «Книга о кругах») имеет также и несколько других названий, в том числе «Периоды и окружности», «Книга о музыкальных модусах» [26, с. 36].

2. «Ар-рисалет аш-Шарафиййа-фи-н-нисабат-Талифиййа», переведена как «Буклет Шарафиййа» или «Буклет о соотношениях в музыке» [32].

Его работы в конце XIX века были переведены на французский язык Бернаром Кара-де-Во. Эта работа была использована в качестве одного из основных учебников по музыке и теории звука в XIX и XX вв. в Парижской академии и других университетах Франции. Позже, английский исследователь Х.Г. Фармер после изучения оригинала и перевода пришел к очень интересному выводу. По его мнению, наибольший вклад Сафиаддина в теорию музыки – это создание новой теории в науке – теории системности. Фармер пишет, что, по мнению Гельмола, система Сафиаддина Урмави была «значительным прогрессом в системе Пифагора» [35].

Первые главы работы Сафиаддина Урмави посвящены звуковым волнам, их особенностям, физическим и музыкальным свойствам [28, с. 46]. Например, Урмави описывает источники звука, которые могут и не могут творить его: «При оказании давления на некоторые объекты, они не выдерживают этого и подчиняются этому воздействию (пластические деформации). Такими объектами являются замешивающиеся внутрь предметы, такие как размягченное тесто, пористая жидкость, а также объекты, нацеленные на первый удар без какого-либо сопротивления.

Во всех трех случаях под воздействием удара никакая звуковая волна не образуется» [28, с. 47;

34]. Далее Урмави излагает следующее: «В других случаях тело, получившее удар, не прогибается в сторону толчка и восстанавливает первоначальную форму (эластичная деформация). В этом случае возможно, что объект твердый и при столкновении может опрокинуть другой объект. В таком случае при столкновении создается звук. Здесь он создает впечатление понятия «удар».

В соответствии с этим положением Сафиаддин Урмави впервые использует понятие «импульс». Урмави дал очень хорошее объяснение физическому смыслу звука: «Причиной звука является повторение интенсивного сжатия и разжатия воздуха (распространяющейся в виде звуковой волны). Одна вибрация воздуха действует на другие, и, передавая колебания (воздушная волна), доходит до органов слуха, и человек слышит. Несмотря на то, что звук поступает через воздух, в результате круговых и периодических звуковых волн мы слышим. Такие же круговые и периодические волны возникают, если бросить камень в проточную воду. В одних случаях звуковые волны ослабевают, а в других – становятся сильнее, в первом случае звук идет против ветра, а во втором – по направлению ветра [34].

Урмави описывает понятие «эхо» в пятой главе «Шарафийи»: «Эхо – материя, его форма, резкая и высокая. Это неделимое единство. Резкость и высота характеризуют звук... Существует определенный ограниченный диапазон высоты и резкости. Разница в диапазонах соответствует силе и длине одного или обоих контактирующих объектов» [25].

Позже Урмави объясняет свойства интерференции звуковых волн: «Представим, что есть два звука, их громкость или равна, или же громкость одного выше, а другого – ниже. Если мы слышим разницу между двумя звуками, если прислушавшись, слышим их эквивалентность, или определяем превосходство половины тона, одну треть, одну четверть или даже одну из возможных пропорций, то в данном случае речь идет о двух разных звуковых тонах. Таким образом, ясно, что резкость и высота не могут быть средством различия между звуком и тоном. Значит, если невозможно различить звуки по резкости и высоте, следовательно, невозможно получить единственный звук (мелодию) [25]. Таким образом, Сафиаддин Урмави является первым ученым, который объясняет интерференцию механических волн.

В седьмой главе «Шарафиййа», в первой части «Китабул-адвар» Урмави описывает свойства, зависящие от высоты и резкости звука: «Длина, а также толщина струны и ее прочность на растяжение оказывают значительное влияние на высоту звука. В духовых инструментах диаметр отверстий влияет на высоту звука. Например, диаметр поперечного сечения трубы и расстояние между отвер-

стями, а также расстояние до губ исполнителя, также влияет на высоту звука. Причины резкости же противоположны выше описанным» [25]. Тем самым, Урмави, на 500 лет раньше европейских ученых на основе строения и принципа работы музыкальных инструментов доказал зависимость источника звуковых волн от свойств периода колебаний и частоты колебания.

В девятой главе произведения «Шарафийя» раскрываются физические причины возникновения звука в духовых инструментах: «Воздух, резко

попадая в духовой инструмент, касается внутренней стенки инструмента, а затем продолжает свой путь до тех пор, пока не столкнется с встречным потоком воздуха. В результате происходит встречный толчок, воздух, направляясь обратно, создает давление, происходит трение частиц воздуха со стенкой, отталкивание, и образуется спиральный поток. Воздух то сжимается, то расширяется [28, 53; 32].

В наших исследованиях были изучены исторические материалы о научном наследии этих мыс-

Таблица 1

№	Методические указания относительно преподавания темы	
1	Место темы в курсе физики для VI–IX классов	Физика VI. Глава 1. Что изучает физика? Тема 1. Какие явления изучает физика? Глава 2. Материя. Тема 7. Материя: материальная и физическая сфера. Тема 8. Вещество и тело. Тема 9. Связные системы. Атом. Ядро атома. Физика VII. Глава 1. Механическое движение. Тема 1.1. Описание механического движения. Тема 1.2. Прямолинейное равномерное движение. Тема 1.6. Равномерное движение по кругу. Физика IX. Глава 3. Световые явления. Тема 3.1. Источники света. Тема 3.2. Распространение света по прямой линии. Тема 3.5. Законы возвращения света. Тема 3.15. Глаза и зрение.
2	Содержание материала прикладного учения	1. Первое упоминание в азербайджанском языке слова «физика» Абулгасаном Бахманяром. Причины, по которым Ибн Сина (Авиценна) взял Бахманяра в ученики. 2. Бахманяр выдвигает идею, что тела состоят из мелких частиц, по этой причине они делятся и имеют различные свойства получаемых частиц. 3. Понятия Бахманяра относительно «движения», «прямолинейного равномерного движения», «естественного движения тел – движения по кругу», «скорого движения», «инертности». 4. Учение Абулгасана Бахманяра относительно механизма зрения.
3	Содержание материала прикладного учения	Физика VI 1. Введение. 2. Глава 1. Тема 2. Почему физика изучает природные явления? 3. Глава 2. Тема 7. Материя. Тема 8. Вещество и тело. Тема 10. Молекула. Тема: Агрегатная форма вещества. 4. Глава 4. Тема 22. Механическое движение. Физика IX. Глава 3. Тема 3.12. Линза. Тема 3.13. Воображаемое построение тела в тонкой линзе
4	Содержание материала прикладного учения	Познание мира – 5. Глава 3. Существо и события. Тема 11. Вещество и тело. Тема 13. Образование веществ. Тема 14. Движение. Биология – 8. Глава: Наши органы чувств. Тема 2. Наши органы зрения.
5	Содержание материала прикладного учения	1. Активное чтение. 2. Использование электронного учебника с применением ИКТ. 3. Работа в группах. 4. Разрешение ситуативных вопросов. 5. Практическая демонстрация. 6. Работа над иллюстративными пособиями. 7. Разработка постера или электронной презентации.
6	Ресурсы	3; 4; 14–16; 27 и так далее.

7	Место темы по курсу физики для VI–IX классов	Физика VI. Глава 2. Материя. Тема 7. Материя: материальная и физическая сфера. Глава 4. Взаимодействия и движение. Тема 19. Гравитационное взаимодействие – Солнечная система. Тема 22. Механическое движение. Тема 23. Транспортировка вещества и тепловое движение. Физика VII. Глава 1. Механическое движение. Тема 1.1. Описание механического движения. Тема 1.2. Прямолинейное равномерное движение. Тема 1.4. Прямолинейное переменное движение. Тема 1.6. Равномерное движение по кругу. Глава 2. Сила. Тема 2.5. Закон всемирного тяготения.
8	Содержание материала прикладного учения	1. Бейт (двустийсье) Низами Гянджеви относительно невозможности материи без движения. 2. Описание философами Древней Греции геоцентрической теории, формы зодиакальных знаков, их названий и орбит движения.
9	Содержание материала прикладного учения	Физика VI. 1. Введение. 2. Глава 1. Тема 2. Почему физика изучает природные явления? 3. Глава 2. Тема 10. Молекула. Тема 11. Агрегатное состояние вещества. 4. Глава 4. Тема 22. Механическое движение. Тема 23. Транспортировка вещества и тепловое движение. Физика VII. Глава 1. Механическое движение. Глава 2. Сила.
10	Содержание материала прикладного учения	Познание мира – 6. Глава 3. От неодушевленных к одушевленным. Литература – 8. Азербайджанская литература древнего периода. Низами Гянджави. Познание мира – 8. Глава 1: Закономерности в природе. Тема 2. События, происходящие во вселенной. Литература – 8. Азербайджанская литература древнего периода. Тема: Низами Гянджеви. Султан Санджар и старушка
11	Содержание материала прикладного учения	1. Активное чтение. 2. Использование электронного учебного пособия с применением ИКТ. 3. Работа парами или в группе. 4. Разрешение ситуативных вопросов. 5. Практическая демонстрация. 6. Работа над иллюстративными пособиями. 7. Разработка постера и электронной презентации. 8. Приведение в пример соответствующих строчек из поэм Низами Гянджеви.
12	Ресурсы	4; 10–12; 37; 39.
14	Содержание материала прикладного учения	1. Учение Сафийядина Урмави об источниках звука. 2. Физическое объяснение распространения звука. 3. Обоснованное разъяснение Урмави относительно зависимости скорости распространения звука от свойств среды.
15	Содержание материала прикладного учения	Физика VI. Глава 1. Что изучает физика? Тема 1. Какие явления изучает физика? Глава 4. Взаимодействия и движение. Тема 22. Механическое движение.
16	Содержание материала прикладного учения	Музыка 2. Глава. Язык музыки. Тема 25. Интонация, образующая мелодию. Тема 30. Сила звука в музыке – динамика.
17	Содержание материала прикладного учения	1. Устные комментарии учителя. 2. Описание исторического события относительно музыки. 3. Беседа относительно динамики звука в музыке.
18	Ресурсы	21; 23; 24; 29; 31; 34.

лителей, а соответствующие учебные материалы были выбраны на основе вышеупомянутых дидактических принципов, в результате чего установлена система их использования. Таблица 1 иллюстрирует эту систему.

Выводы. Знакомство с исследовательскими методами философов (в том числе, философов Азербайджана) в истории развития науки, подведение научного итога и логичность, способность обобщения прививают школьникам умение выявлять научную истину и способность различать ложные положения. Было установлено, что на различных стадиях преподавания физики в VI–IX классах целесообразен выбор исторического материала, отображающего научное наследие философов Азербайджана в развитии естественных наук в Средние века, и построение, в соответствии с требованиями современных дидактических принципов, системы их использования. Суть этих принципов не требует ни предоставления знаний студентам в готовом виде, ни полной свободы обретения знаний и полного самостоятельного устранения трудностей, возникающих во время анализа школьниками причин природных явлений (в том числе, физических) явлений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Абдуллаев Б.А., Зулфугарова Ш. Некоторые из актуальных проблем дидактики. Баку: АГПУ, 2006. 162 с. (на азерб. языке).
2. Абулгасимова Н.А. Низами и естественные науки. Баку: Общество знаний, 1982. 24 с. (на азерб. языке).
3. Ализаде А.А. Новое педагогическое мышление: идеи, принципы, проблемы. Азербайджанская школа. 2000. № 3. С. 18–34. (на азерб. языке).
4. Бабанский Ю.К. О комплексном подходе к проектированию задач урока. Физика в школе. 1978. № 8. С. 38–41.
5. Бахманьяр. Тема метафизики / Пер. З. Мамедов. Восточная философия (IX–XII вв.). Баку, 1999. 124 с. (на азерб. языке).
6. Бахманьяр. Познание (Мантиг) / Пер.: З. Мамедов. Восточная философия (IX–XII вв.). Баку, 1999. С. 115–121. (на азерб. языке).
7. Баширов Б.И. Высшая школьная дидактика. Баку: «Маариф», 1992. 219 с.
8. Гаралов З.И. Совмещение обучения и воспитания в процессе обучения физики в средней школе. Баку: «Маариф», 1975. 104 с. (на азерб. языке).
9. Гянджеви. Н. Сокровищница Тайн / Пер. К. Липскерова и С. Шервинского. М.: «Художественная литература», 1986. 182 с.
10. Гянджеви. Н. Искендер-наме в двух книгах. Кн. I. Шараф-Наме (Книга о славе) / Пер. К. Липскерова. М.: «Художественная литература», 1986. 260 с.
11. Гянджеви Н. Искендер-наме в двух книгах. Кн. II. Икбал-Наме (Книга о судьбе) / Пер. К. Липскерова. М.: «Художественная литература», 1986. С. 183–260.
12. Дидактика средней школы / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. М.: «Просвещение», 1975. 303 с.
13. Иманов С.Ш. Принцип и классификация методов преподавания физики в средней школе. Баку: Издательство АГПИ, 1987. 80 с. (на азерб. языке).
14. Казимов Н.М. Сравнительное использование педагогических процессов. Избранные работы. XIV т. Т II. Баку, Чашаоглу, 2008. 430 с. (на азерб. языке).
15. Крымский А.Е. Низами и его современники. Баку, Элм, 1981. 491 с.
16. Мамедов З.К. Философская идея в XI–XIII веках в Азербайджане. Баку: «Наука», 1978. 80 с. (на азерб. языке).
17. Мамедов З.К. Книга Бахманьяра «Познание» на персидском языке. Газета «Баку». 11 июля 1980 г. (на азерб. языке).
18. Мамедов З.Д. О школе Бахманьяра. «Возрождение. XXI век». Ноябрь 2003 г. (на азерб. языке).
19. Мургузов М.И., Абдуразаков Р.Р., Алиев Р.М. Физика 6: учебник. Баку, 2017. 96 с. (на азерб. языке).
20. Мургузов М.И., Абдуразаков Р.Р., Алиев Р.М., Алиева Д.З. Физика 7: учебник. Баку, 2018. 144 с. (на азерб. языке).
21. Мургузов М.И., Абдуразаков Р.Р., Алиев Р.М., Алиева Д.З. Физика 8: учебник. Баку, 2016. 208 с. (на азерб. языке).
22. Мургузов М.И., Абдуразаков Р.Р., Алиев Р.М., Алиева Д.З. Физика 9: учебник. Баку, 2016. 208 с. (на азерб. языке).
23. Насиров Е. Азербайджанские ученые, жившие в средние века. Баку: «Нурлар», 2011. (на азерб. языке).
24. Гянджеви Н. Собрание сочинений: в 5 т. / Пер. с фарси; редкол.: Р. Алиев и др. М.: «Художественная литература», 1985. 233 с.
25. Рустамов Ф.А., Дадашова Т.Ю. Педагогика средней школы. Баку: «Нурлан», 2007. 567 с. (на азерб. языке).
26. Сафарова З.Ю. Музыкальная наука Азербайджана. XIII–XX вв. Баку: «Азернешр», 2006. 544 с. (на азерб. языке).
27. Сидорова В.В. Психолого-педагогические аспекты современных технологий обучения. Инновации в образовании. 2008. № 7. С. 78–87.
28. Сластенин В.А., Исаев И.Ф. Педагогика. М.: «Педагогика», 2000. 360 с.
29. Учебная программа по физике для общеобразовательных школ Азербайджанской Республики. Классы VI–IX. Баку, 2013. 80 с. (на азерб. языке).
30. Хуторский А.В. Современная дидактика. М.: «Педагогика», 2001. 51 с.
31. Цекуев А.К. Философские встречи Бахманьяра. Баку, 1958. 444 с. (на азерб. языке).
32. Шарафийа / Пер. З. Сафаровой. Сафарова З.Ю. Музыкальная наука Азербайджана. XIII–XX вв. Баку: «Азернешр», 2006. 544 с. (на азерб. языке).
33. Bruner J.S. and Postman L. On the perception of incongruity: A paradigm. Journal of Personality. 1939. № 18. P. 206–223.

34. D'Erlanger B.R. La musique arabe. Tome Troisième, Paris, Librairie orientaliste Raul Genthner, 1938. Vol. 172.

35. Farmer H.G. Preface. Vol. 10. D'Erlanger B.R. La musique arabe. III Paris, 1938.

36. John Dewey. The New Psychology. First published in Andover Review, 1884. № 2. P. 278–289.

37. Le traité des rapports musicaux ou le pitre a Scharaf ed-Din, par

Safi ed-Din Abd el-Mumin al-Bağdadi. P., 1891.

38. Miller E. Joan. Teaching Methods, the Herbartian Revolution and Douglas Clay Ridgley at Illinois State Normal University. Journal of Geography. № 102 (3). P. 110–20.

39. Çepni S., Ayas A., Johnson D., Turgut M. Fizik Öğretimi. Yök / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi. Öğretmen Eğitimi. Ankara, 1997, 228 s.

НАВЧАЛЬНА СИТУАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 10–11 КЛАСІВ

EDUCATIONAL SITUATION AS A PRACTICE OF IMPLEMENTATION OF A PERSONALLY ORIENTED APPROACH TO TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE OF 10–11 CLASSES

У статті проаналізовано умови та специфіку навчальної ситуації як засобу реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання української мови учнів 10–11 класів. Охарактеризовано основні типи навчальних ситуацій, їхні особливості й ознаки з метою застосування на уроках узагальнення і систематизації знань. На основі досліджень провідних лінгводидактів схарактеризовано загальнодидактичні особливості особистісно орієнтованої технології навчання. З'ясовано умови побудови та провідні методи, що забезпечать створення навчальної ситуації. Подано зразки вправ і завдань з української мови в 10 класі на тему «Числівник як частина мови» з використанням навчальної ситуації як засобу реалізації особистісно орієнтованого підходу.

Ключові слова: засоби навчання, навчальна ситуація, особистісно орієнтований підхід, ситуація вибору, ситуація зацікавлення, старша школа.

В статье проанализировано условия и специфику учебной ситуации как средства реализации личностно ориентированного подхода к обучению украинскому языку учащихся 10–11 классов. Охарактеризованы основные типы учебных ситуаций, их особенности и признаки с целью применения на уроках обобщения и систематизации знаний. На основе исследований ведущих лингводидактов охарактеризованы общедидактические особенности личностно ориентированной технологии обучения. Выяснены условия

построения и ведущие методы, которые обеспечат создание учебной ситуации. Представлены образцы упражнений и заданий по украинскому языку в 10 классе по теме «Имя числительное как часть речи» с использованием учебной ситуации как средства реализации личностно ориентированного подхода.

Ключевые слова: средства обучения, учебная ситуация, личностно ориентированный подход, ситуация выбора, ситуация интереса, старшая школа.

The article analyzes the conditions and the specifics of the use of the educational situation as a means of implementing a personally oriented approach to teaching Ukrainian in grades 10–11. The main types of educational situations, their features and features are described for the purpose of application in the lessons of generalization and systematization of knowledge. On the basis of the research of leading linguodidactics, the general-didactic orientations of personally oriented learning technology are singled out. The conditions of construction and the leading methods, which will provide creation of educational situations, are determined. Examples of exercises and tasks from the Ukrainian language in the 10th form are given on the topic "Numerous as a part of language" using the educational situation as a means of implementing a person-centered approach.

Key words: means of training, educational situation, personally oriented approach, situation of choice, situation of interest, high school.

УДК 373.5.091.64:811.161.2

Огарь Ю.В.,
аспірант кафедри української мови
Інституту філології
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Навчання української мови в старших класах передбачає узагальнення та систематизацію знань, умінь і навичок, здобутих в основній школі, формування ряду ключових і предметних компетентностей, поглиблення знань про функціонально-стилістичну систему української мови, засвоєння норм мовленнєвої поведінки в різних сферах і ситуаціях спілкування, оволодіння різноманітними стратегіями і тактиками ефективної комунікації (чинна програма «Українська мова (10–11 класи) для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія. Автори: Л. Мацько, Т. Груба, О. Семенов, Т. Симоненко» (2018)). «У контексті Нової української школи провідною стає необхідність у підготовці грамотної людини з належним рівнем лінгвістичної компетентності, що ґрунтується на системі знань про мову, одиниці мови всіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотворчого, мор-

фологічного, синтаксичного), які використовуються як будівельний матеріал для породження та розпізнавання висловлювань, а також правил оперування ними» [3, с. 295]. Погоджуємося з думками науковців і водночас наголосимо, що учні мають не тільки опанувати зміст навчальної дисципліни, а й насамперед набути вмінь і навичок, важливих для всебічного розвитку особистості громадянина України, морального та професійного зростання. Спрямовані на особистісний простір старшокласника, особливості засвоєння матеріалу та визначення щодо майбутнього фаху забезпечить формування ключових і предметних компетентностей, а застосування навчальної ситуації як засобу реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання української мови сприятиме пізнавальній активності учнів, наблизить освітній процес до реалій сьогодення, уможливить застосування знань, умінь і навичок у конкретних життєвих ситуаціях поза межами класу та школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Наукове підґрунтя особистісно орієнтованого підходу спирається на філософські, психологічні та педагогічні розробки (див. рис. 1.).

Теоретико-методологічні засади навчання української мови в старшій школі на засадах особистісно орієнтованого підходу у своїх наукових працях розглядали лінгводидакти А. Алексюк, Н. Бібік, О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Варзацька, Н. Голуб, С. Гончаренко, О. Горошкіна, Н. Дика, Т. Донченко, М. Пентиліук, С. Караман, О. Караман, Л. Мамчур, А. Нікітіна, Л. Попова, К. Плиско, О. Савченко, О. Семенов, Г. Шелехова, І. Хом'як та ін. Застосуванню навчальної ситуації та ситуативного методу в освітньому процесі загалом і на уроках української мови зокрема присвячено праці таких науковців, як: Н. Голуб, Л. Варзацька, І. Кучеренко, О. Кучерук, С. Омельчук, О. Пехота, О. Пометун, Л. Пироженко, М. Пентиліук, О. Савченко, В. Серіков, О. Турянська, А. Фасоля та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Нині основним завданням загальної середньої освіти є вивчення предмета крізь призму самореалізації із залученням суб'єктивного досвіду для формування ряду ключових і предметних компетентностей старшокласника та вмінь будувати своє життя, враховуючи здібності та долаючи власні недоліки, правильно визначати свою майбутню траєкторію, а головне – отримувати радість від навчання, власного прогресу та зростання інших. Пошук шляхів оптимізації процесу навчання української мови учнів старшої школи з використанням навчальної ситуації як засобу реалізації особистісно орієнтованого підходу ще не був предметом спеціального дослідження, що і зумовило вибір теми статті.

Метою статті є відбиття умов і специфіки використання навчальної ситуації як засобу реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання української мови учнів 10–11 класів.

Досягнення мети потребувало вирішення таких завдань:

1) охарактеризувати основні типи навчальних ситуацій, їхні особливості й основні ознаки з метою застосування на уроках української мови;

2) спираючись на розвідки лінгводидактів, визначити загальнодидактичні особливості особистісно орієнтованої технології навчання, з'ясувати умови побудови та провідні методи, що забезпечать створення навчальної ситуації;

3) спроектувати фрагмент уроку української мови з навчальною ситуацією як засобом реалізації особистісно орієнтованого підходу з підпорядкуванням її основним етапам уроку.

Виклад основного матеріалу. За визначенням М. Пентиліук зі «Словника української лінгводидактики», особистісно орієнтований підхід – це послідовне ставлення педагога до учня як до особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку та суб'єкта виховної взаємодії. У центрі навчання знаходиться учень як особистість. Враховуючи інтереси, рівень знань і сформованості вмінь, словесник визначає мету і спрямовує освітній процес на розвиток особистості кожного. Отже, способи репрезентації навчальної теорії, добір ілюстративного матеріалу, вибір методів, прийомів відбувається крізь призму особистості учня – його потреб, мотивів, інтелекту, здібностей тощо [10, с. 204]. Зважаючи на це, на нашу думку, слід розглянути особистісно орієнтований підхід до навчання української мови учнів старших класів із використанням навчальної ситуації, що сприяло б орієнтації освітнього процесу саме на особистість старшокласника, відтак стимулювало б учнів до активної пізнавальної діяльності, викликало б інтерес та емоції, було б дотичним до їхнього внутрішнього світу і життя загалом.

Слушно зауважує О. Пехота, що особистісно орієнтована ситуація – це «така навчальна ситуація, опинившись у якій, дитина повинна шукати сенс, пристосувати її до своїх інтересів, побудувати образ чи модель свого життя, вибрати творчий момент, дати критичну оцінку. Проживання та вихід із такої ситуації – не минуле та майбутнє



Рис. 1. Наукове підґрунтя особистісно орієнтованого підходу

учня, а його сучасне. Один урок різним дітям дає відмінний пізнавальний і життєвий досвід» [7, с. 37]. Навчальна ситуація на уроці української мови, за визначенням О. Кучерук, – це сукупність умов, наперед спланованих і спеціально створених учителем для досягнення учнями навчальної мети (цілей) конкретного уроку, та / або умов, які спонтанно виникли в процесі реалізації змісту мовної освіти на уроці [5, с. 8].

Щоб навчання було успішним, необхідно чітко зрозуміти, чи готовий учень брати на себе відповідальність на уроці самостійно обирати власну траєкторію руху, створювати освітню продукцію, а головне – розуміти, для чого йому знання і де їх можна застосувати поза межами класу, школи, зовнішнього незалежного оцінювання. Якщо готовність учителя вимірюється «установами, мотивами, знаннями про предмет і способами діяльності, навиками і вміннями їх практичного використання» [9, с. 61], то мотивацію учня необхідно формувати на початку кожного уроку. Активна особистісно орієнтована готовність учня трансформуватиметься в самовираження стар-

шокласника, прояв його ініціативи, саморозвиток. Адже «співтворцями освітнього процесу стають самі учні. Учитель і учень є рівноправними, рівнозначними суб'єктами освітнього процесу. Вони спільно визначають мету діяльності, об'єкт, суб'єкт, засоби діяльності, результати навчання. Під час такого спільного пошуку здійснюється обмін думками, знаннями, способами діяльності, внаслідок чого відбувається рефлексія, оцінювання здобутих результатів» [1, с. 6].

Спираючись на аналіз наукових досліджень, спроектуємо типи особистісно орієнтованих ситуацій за І. Кучеренко й О. Кучерук (див. рис. 2). Науковці наголошують на тому, що необхідно використовувати типи навчальних ситуацій на уроці комплексно, забезпечуючи диференціацію навчання учнів із різними типами розвитку.

Щодо особливостей використання особистісно орієнтованої навчальної ситуації, то узагальнимо думки науковців і звернемо увагу на те, що «у процесі застосування навчальної ситуації учитель дає поштовх до розвитку мовної особистості учня та можливість зайняти індивідуальну позицію;

І. Кучеренко (за навчальною метою і відповідним способом формулювання цілі) [4, 331–332].

ситуація зацікавленості (мотивація до навчання, досвід активної пізнавальної діяльності, осмислення цінності набутих особистісних знань, умінь і навичок);

ситуація вибору (вибір навчальної діяльності, варіанти, способи, види, форми її здійснення);

проблемно-пошукова ситуація (передбачає набуття досвіду проблемної, дослідної, пошукової, творчої навчальної діяльності; уможлиблює творчу, самостійну, пошукову пізнавальну діяльність);

рольова ситуація (передбачає виконання певної комунікативної ролі, моделювання власної поведінки, забезпечує здобуття досвіду комунікативної діяльності, порозуміння з іншими людьми в різних ситуаціях спілкування);

ситуації успіху (передбачає визнання учнем досягнутого результату як успіху,

О. Кучерук (за метою взаємодії вчителя й учнів на уроці мови) [5, 9].

1) навчальні ситуації, пов'язані з організацією початку уроку – введенням учнів у тему заняття; 2) навчальні ситуації, пов'язані з оволодінням системою мовних знань;

3) навчальні ситуації, пов'язані з виробленням навчально-мовних умінь; 4) навчальні ситуації, пов'язані з формуванням правописних умінь;

5) навчальні ситуації, пов'язані з формуванням мовленнєвих знань; 6) навчальні ситуації, пов'язані з розвитком видів мовленнєвої діяльності;

7) навчальні ситуації, пов'язані з формуванням готовності до живого спілкування; 8) навчальні ситуації, пов'язані з контролем, корекцією навчально-предметних досягнень учнів;

9) навчальні ситуації, пов'язані з рефлексією; 10) навчальні ситуації, пов'язані з інструктуванням стосовно виконання домашнього завдання;

11) навчальні ситуації, спрямовані на стимулювання, підтримання позитивної мотивації до навчання української мови (не лише на початку уроку, а й упродовж уроку та під час його завершення), що в сукупності становлять так звану «мотиваційну партитуру уроку»

Рис. 2. Типи навчальних ситуацій (за І. Кучеренко, О. Кучерук)

емоційно-ціннісний аспект у процесі реалізації особистісно орієнтованого підходу є основоположним; варіативність, динамічність і неповторюваність ситуацій лише сприяє створенню власного «продукту» (представленню результату роботи на уроці), наявності моменту «особистісного відкриття» й «особистісного успіху» [8, с. 64].

Проаналізувавши типи, особливості застосування та висвітливши праці провідних українських лінгводидактів (Л. Варзацька, Н. Голуб, О. Глазова, Н. Дика, І. Кучеренко, О. Кучерук, С. Омельчук, О. Пехота, О. Пометун, Л. Пироженко, М. Пентиліук, О. Савченко, О. Турянська, Г. Шелехова та ін.), слід зазначити, що школа має чітко визначити мету навчальної діяльності, з'ясувати мотиви, засоби й умови їх досягнення, які мають бути витримані як з боку вчителя, так і з боку старшокласника, котрий має напрацьовувати активну особистісно орієнтовану готовність на кожному уроці української мови для самоефективності, самоактуалізації, самореалізації власної мовної особистості.

На думку О. Кучерук, «нині в теорії і практиці навчання мови використовується багато інноваційних методів взаємодії вчителя й учнів, простежується застосування методів, запозичених зі сфери особистісно орієнтованої психології, психолінгвістики і психотерапії та ін. Серед них поширення набули клоуз-тести, метод асоціацій, метод створення ситуації успіху, метод нейролінгвістичного програмування (НЛП), комп'ютерні методи та ін.» [6, с. 101]. Погоджуємося з думкою Н. Голуб, що «найбільший особистісно-розвивальний ефект під час навчання мають проблемні ситуації, світоглядні парадокси, ситуації подолання буденності, пізнавальні завдання, дидактичні ігри, завдання з життєво-практичним змістом, висування гіпотез, рефлексія логіки викладу, конструювання прикладів тощо. Адже на уроці ми маємо можливість занурити навчальний матеріал у штучно створене соціальне середовище, дати змогу учням відчувати корисність знань і вмінь за межами школи, і, по-друге, компетентність ситуативно й особистісно маркована, тобто виявити компетентність окремого учня можна лише в конкретній ситуації» [2, с. 113].

Пропонуємо зразки вправ і завдань із використанням навчальної ситуації як засобу реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання української мови учнів 10–11 класів із підпорядкуванням етапам уроку.

Числівник як частина мови (10 клас)

1. Мотивація – цілевизначення. Спочатку необхідно з'ясувати співвідношення між власними мотивами і цілями учіння. Таким чином формуватимуться первинні елементи мотиваційної сфери, які утворюють внутрішні механізми розвитку інтересу до навчального предмета.

– Поділіться на три групи. З'ясуйте та запишіть на дошці, що саме у процесі вивчення теми «Числівник як частина мови» в попередніх класах викликало найбільші труднощі. Поміркуйте, які труднощі є спільними для трьох груп*.

**Надалі розподіліться на групи за типом найбільших труднощів (наприклад, група № 1: відмінювання числівників; група № 2: позначення часу; група № 3: поєднання числівників з іменниками).*

Ситуація зацікавленості

Проведіть у класі експеримент серед однокласників для визначення рівня мовно-мовленнєвої грамотності (група № 1: відмінювання числівників; група № 2: позначення часу; група № 3: поєднання числівників з іменниками). Попередньо скористайтесь сайтом (<https://zno.osvita.ua/ukrainian/254/>), на якому зібрано усі зошити тестів з української мови і літератури, та зберіть завдання з теми уроку відповідно до вашої групи* (5 на вибір).

**Група № 1: ПРАВИЛЬНО / НЕПРАВИЛЬНО утворено відмінкову форму числівника в реченні.*

Група № 2: ПРАВИЛЬНО / НЕПРАВИЛЬНО побудовано словосполучення на позначення часу (Грамаічно правильна відповідь на запитання «Котра година?»).

Група № 3: Правильною є форма поєднання числівника з іменником у рядку.

Експериментальні дані кожна група має надати у відсотковому співвідношенні у вигляді узагальненого графіка чи діаграми (форма довільна).

2. Активна цілереалізація

Ситуація вибору

На основі поданого теоретичного матеріалу в підручнику укладіть пам'ятку у вигляді схеми, таблиці, аудіо- чи відеоматеріалу на такі теми: група № 1: «Відмінювання числівників»; група № 2: «Словосполучення на позначення часу»; група № 3: «Правила сполучуваності числівника з іменниками».

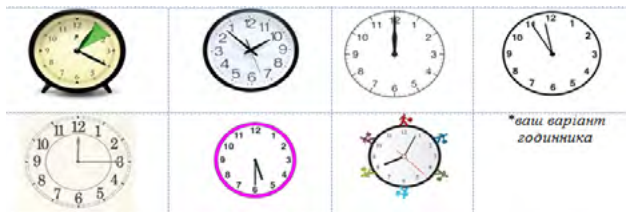
**Група, що впорається раніше, за додаткові бали проводить ревізію відеоматеріалів у мережі Інтернет, із наданням критичної оцінки та рекомендації щодо використання в самоосвітній навчальній діяльності.*

Проблемно-пошукова ситуація

– **Запишіть подані числівники словами. Визначте розряд, будову, відмінкову форму, вкажіть особливості відмінювання та правопис.**

1. Між 20 загонами відбувалися запеклі перегони. 2. Лише 1/2 учасників впоралася із завданням вчасно. 3. Тестування з української мови і літератури триває 180 хвилин. 4. Хрещення Київської Русі відбулося в 988 році. 5. Щоб дошити костюм, не вистачило аж 80 сантиметрів. 6. 7 учнів посіли призові місця. 7. 15 джерел замало для якісного реферату.

– Перегляньте картинки з годинниками та вкажіть всі можливі варіанти на позначення часу.



Запишіть словосполучення, розкриваючи дужки.

Півтора (яблуко) – ...	Два (доцент) – ...	Три (лікар) – ...
Чотири (пензлик) – ...	3/5 (лимон) – ...	П'ятдесят (учень) – ...

Рольова ситуація

– Перегляньте запропоновані відео (UA: Перший – «Лайфхаки українською» та «EdEra»). Напишіть невеличкий сценарій, розподіліть ролі та змонтуйте запис на одну з тем, яку ви обрали на початку уроку.



Лайфхак українською. Як правильно відповісти на запитання «котре година?»



Десята година

EdEra: Як правильно відповісти на запитання «котре година?»

3. Рефлексія – контроль – корекція

Ситуація успіху

– Зберіть тести трьох груп від початку уроку та напишіть комплексний підсумковий тест на окремому аркуші. Вкажіть словами, котра зараз година. Порахуйте власну канцелярію та вкажіть кількість правильно, згідно з правилами сполучуваності числівника з іменниками.

– Внесіть корективи до графіка, який ви створили на початку уроку. Проаналізуйте, чи змінилася ситуація, чи впоралися ви з цілями навчання. Свою думку обміркуйте.

Висновки. Отже, використання навчальних ситуацій на уроках української мови в старших класах сприяє максимальній особистісній орієнтації освітнього процесу. Узагальнення і систематизація мовно-мовленнєвих знань, умінь і навичок крізь призму самореалізації з залученням

суб'єктивного досвіду формуватиме ряд ключових і предметних компетентностей старшокласника, вміння правильно визначати траєкторію свого подальшого розвитку поза межами шкільного освітнього середовища. Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо в удосконаленні мотиваційної картки учня відповідно до нової чинної програми з української мови для 10–11 класів (рівень стандарту / профільний) та розробці комплексу особистісно орієнтованих навчальних ситуацій до кожної теми уроку з максимальною диференціацією та комплексним використанням усіх проаналізованих типів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Варзацька Л.О. Формування оргдіяльнісних умінь на уроках української мови в старшій школі на академічному рівні: метод. посіб. К.: Педагогічна думка, 2012. 144 с.
2. Голуб Н.Б. Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі. Український педагогічний журнал. 2015. № 1. С. 107–118.
3. Дика Н.М. Формування мовної особистості учня загальноосвітнього навчального закладу в умовах реалізації концепції нової української школи. Молодий вчений. 2017. № 11. С. 294–297.
4. Кучеренко І.А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: монографія. Умань: Жовтий О.О. 2014. 409 с.
5. Кучерук О.А. Моделювання як структурний елемент проектування сучасного уроку української мови. Українська мова і література в школі. 2014. № 5. С. 6–10.
6. Кучерук О.А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 419 с.
7. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О.М. Пехоти. К.: А.С.К., 2001. 256 с.
8. Лукьянова М.І., Разіна Н.А., Абдулліна Т.М. Особистісно орієнтований урок: конструювання та діагностика. Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2007. 176 с.
9. Пехота О.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: Вид-во «Ліон», 2006. 272 с.
10. Словник-довідник з української лінгводидактики / за ред. М.І. Пентиліук. К.: Ленвіт, 2015. 320 с.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ СИНТАКСИСУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

SPEECH DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN DURING STUDY OF ELEMENTS OF SYNTAX AT THE LESSONS OF UKRAINIAN LANGUAGE

Стаття присвячена проблемі розвитку мовлення молодших школярів під час вивчення елементів синтаксису на уроках української мови. Значну увагу приділено актуальності формування в учнів початкових класів комунікативно-мовленнєвих умінь під час вивчення елементів синтаксису. Обґрунтовано ефективні шляхи щодо вдосконалення мовлення молодших школярів. Проаналізовано основні види роботи у навчальній діяльності, які спрямовані на розвиток комунікативних умінь учнів. Висвітлено питання важливості розвитку мовлення молодших школярів.

Ключові слова: мова і мовлення, компетентнісний підхід, розвиток мовлення, синтаксис, комунікативно-мовленнєві уміння.

лизованы основные виды работы в учебной деятельности, которые направлены на развитие коммуникативных умений учеников. Отражен вопрос важности развития речи младших школьников.

Ключевые слова: язык и речь, компетентностный подход, развитие речи, синтаксис, коммуникативно-речевые умения.

The article is devoted to the problem of coherent speech development of junior pupils during the study of syntax. Considerable attention is paid to the importance of forming the elementary classes of communicative-speaking skills in students during the study of the elements of syntax in the lessons of the Ukrainian language. The effective ways of improving the coherent broadcasting of junior pupils have been substantiated. The main types of work in educational activity, which are aimed at development of communicative skills of students, are analyzed. The issue of the importance of the development of speech for junior pupils is highlighted.

Key words: language and speech, competence approach, development of coherent speech, syntax, communicative-speech skills.

УДК 373.3.016:81(045)

Попович Н.Ф.,

канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри філологічних
дисциплін та соціальних комунікацій
Мукачівського державного університету

Лешко Х.Ю.,

студентка І курсу спеціальності
початкової освіти
Мукачівського державного університету

Статья посвящена проблеме развития речи младших школьников во время изучения элементов синтаксиса на уроках украинского языка. Значительное внимание уделено актуальности формирования в учеников начальных классов коммуникативно-речевых умений во время изучения элементов синтаксиса. Обосновано эффективные пути относительно совершенствования связной речи младших школьников. Проана-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реформування сучасної освіти полягає, насамперед, у модернізації змісту. Проблема взаємозв'язку мовної освіти й мовленнєвого розвитку учнів визначила нові змістові лінії навчання української мови. У контексті сьогодення виникла необхідність удосконалити методичні прийоми та урізноманітнити форми роботи вчителів початкових класів, надаючи нового спрямування навчанню, в процесі якого розвиваються творчі здібності молодших школярів.

Визначення найоптимальніших умов і найбільш ефективних шляхів для розвитку зв'язного мовлення молодших школярів під час вивчення синтаксису на уроках української мови в сучасній методиці навчання української мови є актуальною проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різноманітним питанням із методики навчання української мови в початковій школі, пов'язаним із вивченням елементів синтаксису, приділяли увагу такі вчені та дослідники, як М. Вашуленко, О. Мельничайко, К. Пономарьова, В. Бадер та інші. У центрі уваги науковців були проблеми вивчення речення у початкових класах, система роботи над ним, визначення особливостей вивчення цього елемента синтаксису, формування методичних рекомендацій для вивчення речення тощо.

У сучасній методиці навчання української мови проблема визначення найоптимальніших умов і

найбільш ефективних шляхів для розвитку мовлення молодших школярів під час вивчення елементів синтаксису на уроках української мови, на нашу думку, потребує детального вивчення.

Мета статті – визначити найоптимальніші умови та найбільш ефективні шляхи для розвитку мовлення молодших школярів під час вивчення елементів синтаксису на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу. У початковій освіті передбачено формування у молодших школярів таких ключових компетентностей, як уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, відчувати красу слова, усвідомлювати роль мови для ефективного спілкування та культурного самовираження тощо.

Комунікативно-мовленнєві вміння необхідні для ефективного здійснення мовленнєвої діяльності в різних ситуаціях спілкування. Педагог повинен прагнути, щоб діти кожен вислів сприймали не тільки розумом, але й серцем, намагалися побачити живу картину, почути звуки, прислухалися до переданих почуттів, а також уміли висловлювати свої почуття. Як показує практика, на уроках української мови учитель повинен уміло поєднувати розвиток мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь учнів. Мовні вміння необхідно спрямовувати на формування базових понять, засвоєння норм літературної вимови, логічного мислення. Мовленнєві вміння передбачають удосконалення звукови-

мови і культури мовлення, роботу над збагаченням і уточненням словника, опанування граматичного ладу. Комунікативні – забезпечують розвиток власне мовленнєвих умінь: орієнтація в умовах, змісті висловлювання, формі його викладу; групування збірних матеріалів, визначення послідовності частин тексту, виділення слів, важливих для висловлювань; удосконалення власного тексту.

Велике значення на уроках української мови в початкових класах має поглиблення знань учнів із синтаксису. Сучасним педагогам важливо допомагати молодшим школярам оволодіти нормами граматичної структури української мови, збагатити їхнє мовлення різноманітними формами й способами висловлення думки, підняти рівень розвитку зв'язного мовлення учнів. Як відомо, одиницею зв'язного мовлення є речення, тому працювати над його засвоєнням треба систематично, цілеспрямовано, на кожному уроці навчання грамоти, граматики та читання. Систематична робота над реченням є дуже важливою, адже на фоні речення діти засвоюють лексичне значення слова, словотвір, фонетику, орфоепію й орфографію, морфологічні форми слів та їхню синтаксичну роль, пунктуацію.

Під час вивчення елементів синтаксису в початковій школі треба поступово формувати в учнів правильне уявлення про мову, сприяти одержанню певного обсягу лінгвістичних знань, а також систематично підвищувати рівень розвитку мовлення молодших школярів.

Важливою умовою розвитку мовлення дітей є потреба у висловленні, підвищенні мовленнєвої мотивації, бажання висловити свої думки й почуття. Це потребує певної організації комунікативно-діяльнісного підходу до навчання.

Оптимальною умовою розвитку мовлення учнів є наявність змістовної основи для їхніх висловлювань. Адже важливо, щоб учні не тільки хотіли говорити, але й могли про щось сказати. Для цього необхідно проводити роботу з розширення й уточнення уявлень школярів про навколишній світ. Зокрема, це можна здійснювати за допомогою безпосередніх спостережень, а також опосередковано – за допомогою книг, картин тощо.

Щоб діти говорили правильно, змістовно, емоційно й цікаво, доречно ввести їх у роль захопливого оповідача. Треба розвивати творчу уяву учнів, навчати їх бачити те, про що вони говорять. Школярів необхідно вчити розповідати так, щоб слухачі зрозуміли їхню думку, могли уявити описану картину, відчули б ставлення мовців до висловлюваного.

Важливим шляхом розвитку мовлення молодших школярів у початковій школі є робота зі словосполученнями й реченнями, під час якої можна використовувати різні типи вправ: творчі, вправи за планом або зразком, конструктивні тощо.

Застосовуючи різноманітні види роботи над реченням, учителю необхідно сформулювати в учнів поняття про речення як мовленнєву одиницю, що складається зі слів і передає певну думку.

Початкові уявлення про речення діти здобувають у період навчання грамоти. Виконуючи різні вправи, вони практично засвоюють термін та ознаки цієї синтаксичної одиниці. Першокласників треба готувати до побудови зв'язних висловлювань: збагачувати лексичний запас дітей словами різних груп, вчити будувати словосполучення й речення, перебудовувати деформовані речення, доповнювати незавершене речення 1–2 словами, складати речення за малюнком, добирати заголовки до тексту, усно переказувати сюжетний текст букварного типу тощо. Учні повинні засвоїти, що речення служить для висловлення думки й складається зі слів, пов'язаних за змістом і граматично, у ньому про когось або про щось розповідається, запитується, щось стверджується або заперчується, на його початку пишеться велика буква, йому властиві розповідна, питальна чи оклична інтонація тощо. Дітей у добукварному періоді навчання грамоти необхідно вчити точно формулювати відповіді на запитання, правильно будувати речення, добирати слова потрібної форми, а також розміщувати їх у відповідному порядку. Під час букварного періоду робота над написанням слів стає більш ефективною тоді, коли школярі засвоюють їх не відокремлено, а будують із ними розповідні, питальні та окличні речення. У цей період діти вчать також виділяти окремі речення з тексту. Учні в післябукварному періоді вдосконалюють свої вміння й навички, виконуючи різноманітні аналітико-синтетичні вправи з реченням.

Учням 2 класу на уроках, крім вивчення граматичного матеріалу, можна запропонувати створити письмові розповіді з 2–3 речень на задану тему.

Опрацьовуючи речення за метою висловлювання, вчителю необхідно приділяти значну увагу навчання школярів правильно інтонувати розповідні, питальні та спонукальні речення. Дітям необхідно навчитися виділяти голосом найважливіші за змістом слова. Вони повинні також засвоїти, що речення можуть бути окличними та неокличними. Педагогу треба навчити учнів правильно інтонувати окличні та неокличні синтаксичні одиниці.

Під час роботи над реченням у 2 класі вчителю необхідно навчити дітей встановлювати синтаксичні зв'язки між членами речення, конструювати речення за моделлю, складати речення й зв'язні висловлювання з вивченими граматичними формами. Розвиваючи в школярів такі вміння, педагог сприятиме ефективному розвитку мовлення учнів.

У 3 класі діти, вивчаючи елементи синтаксису, дізнаються про другорядні члени речення. Учням треба засвоїти, що другорядні члени вказують на різноманітні ознаки предметів, обставини дії тощо,

а також допомагають повніше й образніше виразити думку. Отож робота над головними й другорядними членами речення відіграє важливу роль у розвитку мовлення школярів.

Педагогу варто приділяти особливу увагу засвоєнню дітьми знань про зв'язок слів у реченні. Насамперед учитель повинен розвивати в школярів уміння встановлювати зв'язки між членами речення. Адже така робота сприяє усвідомленню й розрізненню учнями словосполучення й граматичної основи речення, а також оволодінню ними нормами сполучуваності слів.

У 4 класі школярі повинні засвоїти знання про однорідні члени речення. Педагог повинен поступово формувати в учнів уміння самостійно складати речення з однорідними членами, використовувати їх у своєму усному й писемному мовленні. Під час такої роботи ефективним є виконання дітьми різноманітних завдань творчого характеру.

За нашими спостереженнями, можна виокремити найбільш ефективні шляхи роботи з дітьми, які спрямовані на розвиток комунікативних умінь молодших школярів під час вивчення елементів синтаксису. Зокрема, важливу роль у розвитку мовлення відіграють вправи з реченням. У сучасній методиці навчання української мови в початкових класах вправи з реченням поділяються на аналітичні, якщо переважає аналіз готових речень, та синтетичні, які передбачають самостійне складання речень. Синтетичні вправи найчастіше виконуються на основі аналітичних. Учні спочатку аналізують готове речення, вказуючи зі скількох слів воно складається, визначають основу речення тощо, а потім самостійно конструюють речення такої самої будови. Як показує практика, синтетичні вправи діти можуть виконувати і без попередніх аналітичних, при цьому потрібно активізувати внутрішню аналітичну роботу мислення, під час якої здійснюється контроль за правильністю побудови речення, поєднання слів тощо.

Будь-яке заняття з розвитку зв'язного мовлення має містити роботу над елементами синтаксису, зокрема над словосполученнями й реченнями.

На прикладах окремих речень учні вчаться складати речення граматично правильно.

Унаслідок систематичної й цілеспрямованої роботи школярі поступово вчаться правильно та послідовно висловлювати свої думки в усній і письмовій формах.

Щоб забезпечити змістовність учнівських висловлювань, треба пропонувати дітям говорити лише про те, що вони добре знають, розуміють. Зміст для побудови речень дають картини, книги, спостереження, власні роздуми тощо. Завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти учням вибрати найдоцільніше й раціонально використати його для побудови висловлювань.

Розвиток мовлення учнів початкових класів відбувається під впливом багатьох чинників. Значною мірою на розвиток мовлення дітей впливає вивчення елементів синтаксису.

Висновки. Ефективність роботи з розвитку мовлення молодших школярів під час вивчення елементів синтаксису залежить від її систематичності й цілеспрямованості. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють мовне середовище й система навчально-тренувальних вправ. Під час роботи над вивченням елементів синтаксису вчитель початкових класів може ефективно застосовувати такі методи: наочні, словесні, пояснювально-ілюстративні, продуктивні, евристичні, проблемні, практичні, інтерактивні. Здобуті школярами вміння мають велике значення для досягнення ними високого рівня мовленнєвої компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бадер В. Розвиток мовлення школярів під час роботи над реченням. Початкова школа. 2000. № 8. С. 41–43.
2. Мельничайко О. Вивчення елементів синтаксису в початкових класах: методичний посібник. Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 2006. 72 с.
3. Методика навчання української мови в початковій школі / За наук. ред. М. Вашуленка. К.: «Літера ЛТД», 2010. 364 с.
4. Пономарьова К. Формування в молодших школярів умінь будувати зв'язні висловлювання. Початкова школа. 2005. № 11. С. 29–33.

ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ МУЗИКИ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

PHILOSOPHICAL MEASUREMENT OF MUSIC AS NECESSARY CONDITIONS FOR THE CREATING PERSONALITY

У статті окреслено актуальну проблему сучасної мистецької освіти – філософське осмислення феномена музики як одного з чинників розвитку творчого потенціалу особистості. Проаналізовано сучасні наукові дослідження філософського бачення поняття творчості в музичному мистецтві. Визначено сучасні погляди вчених на взаємовплив музичного мистецтва і творчої діяльності людства.

Ключові слова: філософія музики, музична творчість, взаємозв'язок філософії і музики, мистецтво.

творчества в музыкальном искусстве. Определены современные взгляды ученых на взаимовлияние музыкального искусства и творческой деятельности человечества.

Ключевые слова: философия музыки, музыкальное творчество, взаимосвязь философии и музыки, искусство.

The article outlines the actual problem of contemporary artistic education – a philosophical understanding of the phenomenon of music, as one of the factors of the development of creative potential of the individual. The modern scientific researches of the philosophical vision of the notion of creativity in musical art are analyzed. The modern views of scientists on the mutual influence of musical art and creative activity of mankind are determined.

Key words: philosophy of music, musical creativity, interconnection of philosophy and music, art.

УДК 37.015.311:7.01(045)(477.82)

Регуліч І.В.,

канд. мистецтвознавства,
викладач хорових дисциплін
Луцького педагогічного коледжу

Степанюк А.В.,

викладач хорових дисциплін
Луцького педагогічного коледжу

В статье обозначена актуальная проблема современного художественного образования – философское осознание феномена музыки как одного из факторов развития творческого потенциала личности. Проанализированы современные научные исследования философского видения понятия

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Музика є невід'ємною складовою творчої особистості. Саме завдяки філософському феномену музика здатна сформувати свідомо орієнтовану модель людини.

Музика нарівні із Всесвітом, як його аналог – така думка панує в сучасній філософії та музикознавстві [12], проте до кінця не є визначеним шлях набуття музичної мови, що починається зі стихії звуків, смислової виразності, логічного спрямування [7].

Музична діяльність стимулює прояви фантазії та образної уяви особистості, а наявність у ній творчого елемента забезпечує взаємозв'язок внутрішнього світу і саморозвитку людини, що є важливою умовою формування особистісного аспекту та прагнення до самовираження.

Для того щоб успішно працювати в цій сфері, необхідно володіти не тільки філософським баченням світу, але й почуттєво-образним за своєю природою мистецтвом звуків. Саме для цього й потрібно розуміти філософію музики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз останніх досліджень свідчить про те, що осмислення музичної творчості, інтерпретації, семантики та ролі цієї проблеми в педагогіці посідає вагомe місце в сучасних наукових дослідженнях. Музичну освіту як складову культурної політики розглянуто в працях таких дослідників, як Ф. Алперсон, В. Боумен, Г. Броді, Д. Елліотт, Л. Закс, Л. Запесоцький, М. Каган, К. Купмен, Л. Мазель, Ф. Макмаррі, В. Медушевський, А. Сохор, Ф. Спаршот, та інших. Проте в них не показано особливостей, що вплива-

ють на музичну освіту в сучасних умовах, тому науковець А.О. Васюріна розглядає властивість музики пробуджувати чуття естетичної насолоди та звертає увагу на зміни в розумінні музичної насолоди [2]; І.Б. Савчук здійснив аналіз екзистенційного підґрунтя музичного мистецтва доби модернізму, а саме – 1920-х рр., розглянувши феномен «екзистенційного» у єдності проявів його іманентних властивостей у філософії, естетиці та музиці [11]; дослідник музичної екзистенції О.О. Капічіна вивчає сутність музичного сприйняття, а основою логіки розгляду музично-естетичних взаємозв'язків вважає феноменолого-екзистенційний аналіз діалектики музичної свідомості [6]; осмислення феномена музики в контексті сучасних трансформацій естетичного «поза межами естетичного» здійснено в праці О.Є. Гомілко [4], у якій виявлено практичний характер музики як способу вираження та структуризації тілесної присутності людини у світі; російський науковець С.Л. Монахов, вивчаючи метафізику музики А. Шопенгауера, виділяє поняття музики як об'єктивацію і вираження волі та виділяє спосіб пізнання цієї волі як першооснови буття [10].

Визначна праця О.Ф. Лосєва «Музика як предмет логіки» є прикладом саме істинно філософського підходу до феномена музики. О.Ф. Лосєв знав професійно начала теорії музики. Саме таке заповнення всього простору між чистим розумом (філософією) і звуковим образом (музикою) стало умовою можливості творчої діяльності у філософії музики для вченого. І.С. Тургенєв зазначав, що «музика – це розум, втілений у прекрасних звуках».

Метою статті є визначення особливостей філософії музичної освіти як складової творчого розвитку особистості.

Музика стоїть на стику феноменологічного, екзистенційного та онтологічного підходів. Щоб розкрити значення феномена цілісності саме через феномен чистого музичного буття, необхідно з'ясувати філософські позиції осмислення музичного феномена, спираючись на всі закони цілісності та універсальності його буття. Цим і зумовлена актуальність означеної теми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Взаємодія між філософією й музикою багата й різноманітна: обговорення взаємодії музики з філософськими питаннями почалося давно, водночас музика часто сприймається як об'єкт філософського дослідження.

В історії філософської думки постає багато проблем естетичного спрямування, котрі заслуговують на належну увагу, проте серед них є така, що в умовах сучасності заслуговує первинного дослідження – це проблема рефлексії музики, творчості та інтерпретації. Особливо гостро це питання підіймається в сучасних концепціях музичного виховання, де можна виявити таку загальну тенденцію, як прагнення до розкриття творчого потенціалу. Тож за наявності яких якостей і створення яких умов може існувати творча особистість нині? Звернімось до одного з унікальних факторів формування творчих здібностей особистості, зокрема до музичного мистецтва. Звертаючись до музики, ми безпосередньо створюємо відповідні умови для розвитку творчої особистості, оскільки музика – поліфункціональна, вона, як образно-знакова частина середовища, впливає на ставлення особистості до навколишнього середовища.

Філософія творчості має давню історію, ще в античній філософії бачимо перші спроби осмислення цієї проблеми. Визначення Платона (427 р. до н. е.): «Творчість є переведення небуття в буття», – не означає, що світ виникає з пустоти: небуття, ніщо – це невизначена матерія, до якої приєднується дія форм – ейдосів [1, с. 489].

Музичне буття завжди є буттям естетичним, оскільки музика виражає естетичні почуття високого порядку. В основі музики як мистецтва часу лежить становлення – постійне виникнення і зникнення водночас, отже, музика є суцільною плінністю, з одного боку, та напругою і вибуховістю, з іншого боку. Буття в музиці є єдністю і синтезом свідомого й несвідомого, пізнавального й предметного. Музика є своєрідним феноменом, ідеальною субстанцією, вона є часом, у якому існує число, що пронизує Всесвіт і буття людини. Ми можемо осмислювати феномен музики як цілісність, а саме як шлях до цілісності людини.

О.Ф. Лосєв здійснив спробу досягнути багатовимірності музично-звукового простору, розглядаючи різноманітні аспекти буття музики від символічного вираження самої себе до вчення про гармонії сфер.

Сучасна філософія музики керується частіше культурологічним підходом, історичним принципом, феноменологією і соціологією. Існує проблема розвитку аксіологічного напрямку у філософії музики, напрями, що змикаються, з одного боку, з естетикою та музикознавством, а з іншого – з філософською та культурною антропологією. Це проблема, яку можна визначити як аксіологічну думку про музику. Важливим питанням цієї галузі філософії є форми й методи досягнення музичного буття, які розглядають музику не тільки в онтологічному статусі, виділяючи її як самодостатню субстанцію, але й в аксіологічному світі, розкриваючи музику як спосіб буття у світі людини й людини у світі музики.

Нині О.Ф. Лосєв виокремлює з усіх видів пізнання світу музичне пізнання як самостійне та самодостатнє. У музиці філософ виокремлює «первинну дообразну або доструктурну основу, або чистий музичний досвід» та структурну музику, яка ущільнюється до образу і слова [8, с. 604].

Б.В. Асаф'єв висловив думку: «Чи не є музика за своєю глибиною сутністю чимось більшим, ніж мистецтвом?». Музика – це філософське одкровення, а філософія – це музичний ентузіазм. Зв'язок музики й філософії, перш за все, обумовлюється здатністю музики втілювати «незлитну злитність» світу і людини, тобто те, що і є предметом філософського осмислення. Спрямовуючи свою думку до просторово-часового континууму музики, О.Ф. Лосєв фіксував цілковитий хаос, адже музика не створює жодних предметів, вона змальовує чисту сутність предмета, але не сам предмет. Імовірно, ця сутність є «непомірно більш загальною, ніж індивідуальність предмета, і тому вона має змогу відповідати нескінченній кількості просторово-часових предметів» [8, с. 604]. Чистій музиці не притаманні пізнавальна оформленість, тому просторово-часовий пласт буття зостається поза її межами: вона оперує сенсами та сутностями предметів, зображуючи їхню чисту якість, на відміну від чистої думки, яка має пізнавальну оформленість, однак не охоплює чисту якість і сутність предмета [8, с. 604].

Музична творчість набуває функціонального значення у формах відображення музичної свідомості (музична потреба, музичне сприймання, емоції і почуття, музичний інтерес, оцінки, судження). Як філософія, так і музика, трактуючи творчість, приділяє суттєве значення людському самовідчуттю, інтуїції, проте незаперечним є те, що філософія намагається емпірично (розумово) досягнути проблему, а музика подає її через почуття,

переживання, інтерпретацію художнього образу і, врешті-решт, оригінальність.

Буття музики – це завжди звучання тут і тепер людського життя. Тож «музика – це така форма, що не є об'єктивною» [4, с. 284]. Але «інтерпретатор – це суб'єкт свого часу, свідомість, естетичні погляди і смаки якого формуються навколишнім середовищем, і тому інтерпретація має не тільки суб'єктивний зміст, але й об'єктивний. Це привело до уточнення розуміння інтерпретації, яку розглядають не тільки як суб'єктивний бік виконавства, але і як особливу грань, зумовлену співучастю інтерпретатора, яка є безпосереднім результатом його продуктивної діяльності» [5, с. 10]. Звідси можемо припустити, що кожна інтерпретація музичного тексту має право на життя, але в тому разі, коли логічність її існування буде доведена. Тобто виконання музичного твору насамперед вимагає пошуку сенсу, а вже згодом переростає в особливе, індивідне пояснення художнього змісту та виклад ідейно-художньої концепції.

У музиці відбуваються конгломерації емоційного та раціонального. Проте якщо музика не є об'єктивною формою, а інтерпретація передбачає єдність семантичного, рефлексивного й навіть екзистенціального, то чи можемо ми говорити про особистісний аспект інтерпретатора, тобто про виконавця як творця.

Специфічною рисою мистецтва є те, що воно органічно поєднує в собі теоретичний і практичний аспекти художньо-творчої діяльності на основі залучення до надбань національної та світової мистецької скарбниці. Духовна культура людства є неможливою без музичного мистецтва. Завдяки його художньо-образній формі відбувається могутній естетично-емоційний вплив на особистість, що спонукає до розвитку її активності, спрямованої на творення краси в навколишньому світі й на внутрішнє самовдосконалення. Простежується взаємовплив музичного мистецтва і творчої діяльності людства.

У праці «Методологія наукової творчості» сучасний російський дослідник, філософ Анатолій Майданов зазначає: «Будь-який творчий акт унікальний не лише новизною свого результату, але й оригінальністю шляхів, засобів і способів його одержання» [10, с. 78].

Можемо висловити припущення, що концептуальні засади філософського осмислення проблеми творчості досліджуються в онтологічному контексті, а пояснення феномена творчості в духовних процесах відбувається в межах авторського монізму. Творчий акт постає як вчинок культурно-історичного змісту, у якому відбувається поєднання конкретного, одиничного та всезагального через зіставлення, співвідношення та взаємодоповнення індивідуального та вселюдського досвіду в пізнанні та перетворенні явищ світу. У філософії

творчість визначають, з одного боку, як «форму людської діяльності, у процесі якої створюються якісно нові матеріальні та духовні цінності», а з іншого – як «здатність людини з матеріалу, який надає дійсність, створювати нову реальність, що задовольняє різноманітні суспільні потреби» [1, с. 489]. Творчий акт асоціюється з умінням знаходити і приймати нестандартні рішення в життєвих ситуаціях, котрі швидко змінюються. «Творчість – це породження нового» [1, с. 489].

Отже, у творчому акті вільного вибору людина виявляє свою свободу, свою власну неповторну сутність, розкриває дар досягати існуюче та створювати нове. Саме у творчій діяльності вона активізує свій емпіричний рівень знань, неусвідомлені особистісні задатки, естетичні смаки й манеру виражати себе. Людина стає творчою особистістю. Тут ставимо перед собою запитання: «Які ж інтенції музики із визначеннями творчості в екзистенціалізмі?». Насамперед, у заданому контексті дамо визначення, що таке музика. Музика (грец. *musike* – мистецтво муз) – мистецтво, у якому дійсність відображається засобами звукових художніх образів. Музика спрямована, перш за все, на емоційну й чуттєву сфери людини. Філософські питання Ф. Ніцше, які стосувалися трактування музики, несли в собі особливий зміст. Мислитель наголошує, що музика стоїть найвище серед усіх мистецтв, вона нічого не наслідує, тільки зображує. Якщо інші мистецтва – поезія, живопис – є спогляданням, відтворенням у світі уявлень, то музика – це образ найглибшої сутності світу.

Музика вказує нам не тільки на сутність світу, на сутність нашої особистості, вона ще й передає цю сутність. Адже недоступність, яку неможливо передати словами, може передати тільки музика. Але чи може бути екзистенційність у музичній творчості? Це залежить від того, який зміст ми вкладаємо в поняття екзистенціалізму та екзистенційного. Музика та світ явищ – два різні вирази одного й того самого. Тому «якщо б вдалося докладно відтворити в поняттях те, що вона виражає собою, то це виявилось б одночасно достатнім відтворенням і поясненням світу в поняттях, тобто було б істинною філософією» [10, с. 135]. Музика могла б існувати, навіть якби світу зовсім не було. Як вираження внутрішньої сутності «світу і нашого «Я», всяка музика тому «екзистенційна». Під визначенням «всяка музика» маємо на увазі дійсну музику, яка допускає естетичне сприймання і філософський аналіз [10, с. 145]. Музика здатна висловити відтінки емоцій особистості, настроїв, переживань, змін. Вона безпосередньо впливає на екзистенцію людини. Особливість музики полягає в тому, що, визначаючи загальну спрямованість переживань, вона водночас викликає й індивідуальний відгук у душі кожного: спочатку – виконавця, потім – слухача.

Філософська рефлексія знаходить свій ресурс у нетеоретичних і донаукових способах осягнення дійсності, зокрема в музиці. Тож тоталізувальність метафізичного мислення, котра претендує на верховенство у класичній філософії, відтісняється. Натомість його онтологічна плюральність посилюється. Тенденції подолання універсалізації мислення називають постметафізичними перспективами філософії.

Вказані тенденції пов'язують із прагматичним поворотом, завдяки якому «значущості, що трансцендують межі всіх суто локальних масштабів, напруга між трансцендентальними передумовами й емпіричними даностями проникає у фактичність самого життясвіту» [3, с. 69].

Висновки. Музичне буття – це естетичне буття, що має свою логічно-часову структуру, яка дає можливість здійснюватися музичному становленню. Завдяки музичному становленню відбувається те внутрішнє злиття людини з музикою й те охоплююче внутрішнє хвилювання, яке становить потаємний центр залучення слухача у стихію життя музичного твору. Тому можна сказати, що в самій сутності музичного буття лежить тотожність людського й музичного, яка визначає особистісне значення музики.

Музична творчість є своєрідним вираженням здатності людини інтерпретувати духовно-естетичне у творчому процесі, а крізь нього – становлення власного «Я». Отже, інтерпретатор – це творець, що створює себе в музичному творі.

Музика здатна висловити все: відтінки емоцій особистості, настроїв, переживань, змін. Вона безпосередньо впливає на емоційну сферу людини. Особливість музики полягає в тому, що, визначаючи загальну спрямованість переживань, вона водночас викликає й індивідуальний відгук у душі кожного: спочатку – виконавця, а потім – слухача.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Булатов М.О. Філософський словник. К.: «Стилос», 2009. 575 с.
2. Васюріна А.О. Гедоністичність сприйняття просторової досконалості музичного світу. Сучасна картина світу: Інтеграція наукового та позанаукового знання. Вип. 3. Суми, 2004. С. 175–181.
3. Габермас Ю. Постметафізичне мислення / Пер. з нім. В. Купліна. Київ: «Дух і літера», 2011. С. 49–121.
4. Гомілко О.Є. Музика. Гармонія сфер чи інструмент культури? Докса. 2010. Вип. 15. С. 276–285.
5. Жукова Н.А. Інтерпретація як компонент музичної творчості: естетичний аспект: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: спец. 09.00.08 – «Естетика». К., 2003. 14 с.
6. Капічіна О.О. Феноменологічні основи проблеми музичного сприйняття. Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського. № 2 (54). 2012. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vdnuet/gum/2012_2/Kapichna.pdf;
7. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики. Из ранних произведений. М.: Моск. ун-т, 1990. С. 195–392.
8. Лосев А.Ф. Форма – Стиль – Выражение / Под общ. ред. А. Тахо-Годи, И. Маханькова. М.: «Мысль», 1995. 994 с.
9. Майданов А.С. Методология научного творчества. Изд. ЛКИ, 2008. 512 с.
10. Монахов С.Л. Сущность феномена музыки в метафизике А. Шопенгауэра. Studia culturale: альманах кафедры философии культуры и культурологии Центра изучения культуры философского факультета Санкт-Петербургского государственного университета. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество. 2002. Вып. 3. С. 140–147.
11. Савчук І.Б. Екзистенційні мотиви світобачення модерністського майстра (на матеріалі камерної музики 20-х років XX століття в Україні): автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03. К., 2005. 20 с. URL: <http://disser.com.ua/contents/18958.html>.
12. Суханцева В.К. Музыка как мир человека (от идеи вселенной – к философии музыки). К.: «Факт», 2000. 176 с.

РЕФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПОЛЬСЬКИХ ШКОЛАХ
У КОНТЕКСТІ КРИТИЧНО-КОНСТРУКТИВІСТСЬКОГО ПІДХОДУREFORMING PHYSICAL EDUCATION IN POLISH SCHOOLS
AT THE ANGLE OF CRITICAL CONSTRUCTIVIST APPROACH

Статтю присвячено особливостям реалізації реформи фізкультурної освіти в Республіці Польща в 2009 р. Аналіз навчально-виховної діяльності, пов'язаної з процесом реформування, виконано з позиції критично-конструктивістського підходу. Представлено результати опитування суб'єктів освіти щодо їхнього ставлення до положень реформи. Зроблено висновок про недостатню увагу до потреб учнів, які є суб'єктами навчального процесу.

Ключові слова: реформа фізкультурної освіти, Республіка Польща, критично-конструктивістський підхід, фізична культура.

Статья посвящена особенностям реализации реформы физкультурного образования в Республике Польша в 2009 г. Анализ учебно-воспитательной деятельности, связанной с процессом реформирования, выполнен с позиции критико-конструктивистского подхода. Представлены результаты опроса субъектов образования

относительно их отношения к положениям реформы. Сделан вывод о недостаточном внимании к нуждам учащихся, являющихся субъектами учебного процесса.

Ключевые слова: реформа физкультурного образования, Республика Польша, критико-конструктивистский подход, физическая культура.

The article is devoted to the peculiarities of the implementation of the reform of physical education in the Republic of Poland in 2009. The analysis of educational activities related to the reform process is carried out at the angle of critical constructivist approach. The results of the survey of the subjects of education concerning their attitude to the provisions of the reform are presented. The conclusion is drawn about the lack of attention to the needs of students who are subjects of the educational process.

Key words: reform of physical education, Republic of Poland, critical-constructivist approach, physical culture.

УДК 37(438):796

Даріуш Скальські,
PhD, викладач
Академії фізичного виховання
(м. Гданьськ, Республіка Польща)

Постановка проблеми у загальному вигляді. Фізична культура і рух є важливими здоров'язбережувальними чинниками і мають бути сформовані починаючи з дитячого віку. Значну роль у фізкультурній освіті впродовж життя відіграє школа, тому стан шкільної фізкультурної освіти в європейських країнах викликає посилену увагу та вимагає змін. Не винятком у здійсненні спроб реформування шкільної фізкультурної освіти є Республіка Польща, яка почала реалізацію масштабної реформи в 2009 р.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальним аспектам фізкультурної освіти в європейських країнах присвячено аналітичні звіти Всесвітньої організації здоров'я та Європейської комісії. Навколо окремих науково-практичних проектів у галузі європейської фізкультурної освіти зосереджено зусилля Е. Бальца, Б. Крума, Дж. Фернандеса-Бальбоа, К. Хардмана та інших учених; особливостям польської фізкультурної освіти присвячені праці Я. Бельські, М. Демеля, Д. Дзямської, Т. Фроловича та інших дослідників. Проте немає комплексного дослідження реформування фізкультурної освіти Республіки Польща з позиції критично-конструктивістського підходу.

Мета статті полягає в аналізі процесу і результатів польської реформи фізкультурної освіти 2009 р. в аспекті критично-конструктивістського підходу.

Виклад основного матеріалу. Критично-конструктивістський підхід до фізкультурної освіти ґрунтується на свідомому конструюванні знань і навичок учасниками навчального процесу. Його прихильники надають значної уваги реальній

практиці та користі фізичних вправ, що визначаються соціальним значенням фізкультурної освіти. Для забезпечення балансу між розвитком здібностей адаптації до суспільства і розвитком індивіда йдеться про те, що учні повинні не лише оволодіти техніками й тактиками вправляння, теоретичними та методологічними знаннями тощо, але й знати і використовувати цінності з емоційної та інтелектуальної сфер – щастя, здоров'я, відпочинку тощо. Критично-конструктивістським підходом до фізкультурної освіти заохочується вирішення проблемних ситуацій і вплив на інтелектуальні та рефлексивні характеристики учнів протягом уроків, ігор, танців та інших форм фізичної активності. Зміст програми фізичної освіти щодо критичного конструктивного руху концепції соціалізації систематизується у темах, оволодіння якими є добре описаними у плані методології.

Спробою реалізації конструктивістських ідей у системі фізкультурної освіти була реформа в польській середній освіті 2009 р. «Зміст нової реформи фізкультурної освіти містить елементи пристосування до потреб як директорів, так і учнів і вчителів. Проте її реалізація є надзвичайно складним завданням» [5, с. 54].

Міністерство освіти і науки Польщі у 2009 р. запропонувало інноваційну модель фізкультурної освіти в країні, в основі якої лежить змішана стратегія, що ґрунтується на можливості вибору з боку учнів (див. рис. 1).

Розроблена Міністерством програма навчання в галузі фізичної культури містить загальні цілі навчання, які поділяє за етапами:

I етап навчання має на меті забезпечити безпечну участь дітей у фізичній активності, що має спортивний і рекреаційний характер та дає розуміння її значення для здоров'я. На цьому етапі передбачено такі тематичні блоки, як діагностика рівня фізичного розвитку, здоров'язбережувальний тренінг, види спорту впродовж життя і відпочинок, безпечна фізична активність і гігієна, спорт і танець.

II етап навчання спрямований на піклування про фізичну справність, правильний розвиток, фізичне, психічне і суспільне здоров'я, а також розуміння зв'язку фізичної активності зі здоров'ям. На цьому етапі додається тематичний блок «здоров'язбережувальна освіта».

III етап навчання спрямований на підготовку до фізичної активності впродовж життя, а також збереження і покращення власного здоров'я та здоров'я інших.

Цю програму було запроваджено в усіх польських школах із 2012/2013 навчального року. Варто звернути увагу на те, що, починаючи з другого етапу, нею передбачено введення здоров'язбережувальної освіти. Це галузь знань, спрямованих на формування в учнів навичок піклування про власне тіло, а також навичок створення середовища, яке сприяє збереженню і покращенню здоров'я. Саме завдяки здоров'язбережувальній освіті особистість може самостійно визначити, що насправді служить розвитку та покращенню якості життя, сприймати під певним кутом власні дії, а також дії інших людей, створювати для себе відповідний образ світу та довкілля. У контексті конструктивізму йдеться про те, що власне здоров'язбережувальна освіта є зв'язуючою ланкою між фізичним вихованням і соціалізацією.

Практику фізкультурної освіти в Польщі до 2009 р. не можна було назвати оптимістичною. Це було доведено під час масштабного контролю польських державних шкіл, проведеного у 2007–2009 рр. Контролю підлягали такі позиції:

1) реалізація програм навчання із фізичного виховання (включно з початками введення нової програми), а також перевірка досягнень учнів;

2) участь учнів у заняттях із фізичного виховання, а також у спортивних секціях і гуртках;

3) забезпечення безпечних умов під час занять із фізичного виховання;

4) кваліфікованість і професійний розвиток учителів фізичного виховання;

5) прийом у вищі навчальні заклади на напрям «фізичне виховання», а також відповідність фахівців навчальним стандартам.

Загальна оцінка стану шкільної фізкультурної освіти була негативною, оскільки було виявлено багато недоліків. Перш за все, програми з фізичного виховання не були пристосовані до спортивної інфраструктури шкіл і до індивідуальних особливостей учнів. Крім того, у кожній п'ятій школі не застосовували нової програми фізичного виховання. У більшості з них не проводилася жодна робота, яка могла би запобігти продовженню негативної тенденції спаду зацікавленості учнів у фізичному вихованні, а умови безпеки під час уроків не відповідали мінімальним вимогам. До того ж обладнання для уроків фізичної культури в низці шкіл було в поганому стані та вимагало заміни. Під час контролю було виявлено, що вчителі не перевіряють навчальних досягнень учнів із предмета. Також було виявлено відсутність організації змагань із певних видів спорту і відсутність занять із гімнастики для дітей із вадами постави. Виявлено досить серйозну проблему – незабезпечення школою відповідних умов для професійного розвитку вчителів фізичного виховання. Унаслідок контролю було зроблено висновок, що виявлені проблеми перешкоджали й обмежували можливості належного проведення занять із фізичного виховання та шкільного спорту. 11 березня 2011 р. було організовано експертну панельну дискусію з метою окреслення напрямів усунення вказаних недоліків [5, с. 7].



Рис. 1. Запропонована організаційна модель фізичного виховання [4]

Після першого року запровадження реформи науковці Савіцька, Маєвська, Мацков'як і Броніковські провели дослідження, метою якого було виявлення ставлень директорів шкіл, учителів і учнів до реалізації реформи. Учасниками дослідження, які пройшли анкетування, стали 4 директори, 15 учителів і 81 учень [5, с. 11–19].

Результати дослідження ставлення директорів шкіл виявили, що на запитання *«Чи у Вашій школі впроваджується нова реформа фізичного виховання?»* 25% директорів дали заперечну відповідь, а 75% відповіли «так». На запитання *«Чи з'явилися нові шкільні програми з опорою на запропоновану базову програму?»* відповідь була такою ж, як і на попереднє. Проте дослідження виявило, що не в усіх школах учням запропонували факультативні заняття з фізичного виховання.

Подібні відповіді дали директори також на запитання *«Чи змінилася у Вашій школі система оцінювання навчальних досягнень учнів із фізичного виховання?»* На запитання *«Хто займався підготовкою пропозиції до вибору факультативних занять?»* половина опитаних відповіли, що вчитель фізичного виховання, а половина – що директор разом з учителем фізичного виховання.

Під час відповіді на запитання про недоліки реформи відповіді директорів розподілилися так: відсутність поблизу спортивних клубів, готових до співпраці школою – 25%, надмір паперової роботи, що перешкоджає практичному проведенню занять із фізичного виховання – 25%, брак фахівців – 25%, труднощі в організації нових форм факультативних занять із фізичного виховання – 25%.

Опитані вчителі дали такі відповіді: на запитання *«Чи у Вашій школі впроваджується нова реформа фізичного виховання?»* 10,5% вчителів дали заперечну відповідь, а 89,5% відповіли «так». На запитання *«Чи навчальна програма, яку Ви застосовуєте, відповідає вимогам нової базової програми?»* ствердно відповіли 84,2% вчителів. Натомість 15,8% анкетованих відповіли, що програма не пристосована до нових вимог. На запитання *«Чи реалізується у Вашій школі стратегія «2 години + 2 години факультативних занять» (у гімназії) або «1 година + 2 години факультативних занять» (у ліцеї)?»* ствердно відповіли 57,9% учителів, а 42,1% опитаних відповіли, що така стратегія у їхній школі не впроваджується. Відповіді на запитання *«Чи перед початком навчального року учні отримали можливість вибору факультативних форм фізичної активності?»* розподілилися так: 52,6% опитаних відповіли «так», а 47,4% – відповіли, що учні не мали такої можливості.

Особою, відповідальною за підготовку пропозиції до вибору факультативних занять учнями, на думку 53,3% учителів, є вчитель фізичного виховання; 26,7% – вважають, що це директор і вчитель

фізичного виховання, а 13,3% опитаних вважають, що це мають бути учні і вчителі. На запитання *«Чи вважаєте Ви, що учні мають широкий спектр факультативних занять у Вашій школі?»* 63,1% учителів відповіли, що не мають. Їхня заперечна відповідь довела, що реформа через рік після початку впровадження не досягла значного успіху. Однак 31,6% учителів вважали, що школа впоралася з викликом і виконала завдання, поставлені перед нею авторами реформи.

На запитання *«Чи використовуєте Ви завдання з усіх тематичних блоків, передбачених новою програмою?»* 42,1 % учителів дали ствердну відповідь, а 52,6% – заперечну (1 учитель не дав відповіді на запитання). Відповідаючи на запитання *«Чи серед запропонованих факультативних занять є такі, які раніше не пропонувалися школою?»*, 68,4% учителів підтвердили наявність нових вибіркових занять, а 21,1% ствердили їхню відсутність (1 учитель не дав відповіді на запитання).

На прохання назвати тематичні блоки з нової програми, за якими вчителі працюють на уроках, були найчастіше названі здоов'язберезувальні тренування, здоров'язберезувальна освіта, спорт і відпочинок впродовж життя (52,6%). Найрідше згаданими були такі блоки: безпечна фізична активність та особиста гігієна (36,8%) і танець (26,3%). На запитання стосовно того, хто виставляє оцінку з фізичного виховання під час поділу на обов'язкові й факультативні заняття, більшість учителів не дали відповіді (57,9%), а решта 42,1% повідомили, що немає поділу на заняття і виставляється одна оцінка.

Оцінюючи нову реформу фізичного виховання, 68,4% опитаних не дали жодної відповіді, а 31,6% вказали на те, що нова реформа веде до розвитку більшої зацікавленості в заняттях фізичного виховання, а також до врахування індивідуальних особливостей учнів. Щодо недоліків програми, то 21,1% опитаних не запропонували власних варіантів відповіді; решта (78,9%) – указала на незначну різноманітність вправ, ранню спеціалізацію, поганий вплив на індивідуальний фізичний розвиток, надмір теорії, слабку дидактичну базу та інше.

Характеристика ситуації була б неповною без її оцінки учнями як тими, на кого ця реформа спрямована. Тому їх теж залучили до опитування як партнерів у реалізації реформи фізичного виховання.

Перш за все, польських школярів запитали, чи їхні навчальні заклади пропонують факультативні заняття з фізичного виховання. З їхніх відповідей видно, що 63% шкіл забезпечили можливість вибору. Натомість ще залишалися школи (37%), які не впоралися з викликами реформи через рік після початку її впровадження. Наступне запитання стосувалося того, як і коли учні обирали

факультативи з фізичного виховання. Результати відповідей розподілилися так: 6 учнів здійснили вибір у перший день навчання, 30 учнів обрали факультатив на уроці фізичного виховання, 2 особи вказали на інший варіант відповіді, а 30 учасників опитування не обирали, тому що вибір за них зробила шкільна адміністрація, поставивши їх перед фактом. Решта 50 учнів не дали відповіді на це запитання.

На запитання щодо наявності теоретичних занять із фізичного виховання 39 учнів відповіли ствердно, 39 учнів повідомили про відсутність, і 3 учні не дали відповіді. На запитання *«Чи представлені на уроках фізичного виховання теми, пов'язані зі здоров'ям?»* 42 учнів відповіли «так», 38 учнів – «ні», 1 учень не дав відповіді. Відповіді на запитання *«Чи ти можеш робити те, що ти любиш, на уроках фізичного виховання?»* розподілилися так: 27 учнів – «так», 16 учнів – «ні», 38 учнів – інколи можуть.

Вищеописані результати підтверджують думки Т. Фроловича щодо переваг і недоліків реформи [2]. Найголовніше, на що він звертає увагу, – це саме розуміння сутності фізичного виховання і представлення його в реформі. Незважаючи на значну кількість обов'язкових годин фізичного виховання, якщо учні і вчителі не зрозуміють змісту реформи, вони продовжуватимуть працювати за шаблоном. Це веде до низки запитань і роздумів.

Наскільки модель соціалізації у сфері фізичного виховання в Польщі відповідає засадам конструктивізму і як вона співвідноситься з холістичним підходом до людської думки і тіла? «Виховання відбувається не через сфери виховання і не через навчальні предмети, а через виховні ситуації, які виникають. Кожна з таких ситуацій різнобічно впливає на дитину і для вирішення вимагає цілісного підходу», – зазначають М. Демель та А. Склад [1, с. 35].

Наведені результати упродовж реформи демонструють той факт, що підхід до цього впровадження не мав тих рис, які б дали змогу трактувати фізичну соціалізацію як елемент ширшої системи. Створений документ має певні позитивні ідеї, але на практиці відірваний від широкого сприйняття. Як наслідок, реформа призвела до певної дезінтеграції виховання, про загрозу якої М. Демель і А. Склад писали ще в 1986 р. «Дезінтеграція виховання відбувалася одночасно з відірваністю школи від життя. У стінах школи залишаються лише символи і моделі дійсності... Кожен із начальних предметів в оригінальному вигляді був частиною аутентичного життя і всебічно розвивав людину. Затиснення між кафедрою і шкільною лавою перетворило нормальний процес пізнання на тінь» [1, с. 36]. Тому активне виховання має

проходити цикл: смислове пізнання – думки – дії. Фізичне виховання також створює ситуації, у яких мають бути реалізовані всі елементи цього циклу. Фізична активність задовольняє не лише біологічні, а також – і це надзвичайно важливо – психічні потреби. 3. Кравчик зазначає: «Реалізація ідеалу всебічно розвиненої людини, який є здобутком європейської культури, ідеалу, прийнятого суспільством через домінуючі напрями філософської антропології, <...> вимагає турботи про гедоністичні вияви і повне особистісне самовираження» [3, с. 147].

Висновки. Усі вищезазнані проблеми мають комплексний характер і різний ступінь впливу. Вони переважно належать (крім середовищних та інфраструктурних чинників) до сфери знань, ставлень і поведінки. Їх формування відбувається у формі інституційного (у широкому розумінні) спорту (шкільні заняття, спорт у школі, спорт для всіх, спорт дітей і молоді тощо). Кожна з цих форм може мати негативний вплив за умови:

– дії недосконалих програм чи їхньої невідповідності рівневі розвивальних і здоров'язбережувальних потреб та інтересів дітей і молоді, обмеження доступу до інфраструктури і до занять фізичної культури;

– невластивих і неефективних підходів до фізичного виховання, що охоплюють частину населення або спрямовані лише на окремі спеціалізації.

Критично-конструктивістська концепція рухової соціалізації найбільшою мірою враховує необхідність комплексного впливу на духовну, психічну і тілесну сферу вихованців. Ця концепція може бути застосована як в умовах формальної шкільної освіти, так і в неформальній освіті поза школою. У своєму застосуванні концепція також не має вікових обмежень. Вона містить окремі положення попередньо проаналізованих теоретичних концепцій, проте завдяки комплексності має реальні можливості для того, щоб бути успішним підґрунтям фізкультурної освіти в більшості країн Європейського Союзу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Demel M., & Skład A. Teoria wychowania fizycznego dla pedagogów. Warszawa: PWN, 1986.
2. Frołowicz T. Reforma wychowania fizycznego i zdrowotnego – szanse i zagrożenia. Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja / In T. Lisicki (Ed.). Vol. 5. P. 89–93. Gdańsk: AWFIS, 2010.
3. Krawczyk Z. Socjologia kultury fizycznej. Warszawa: AWF, 1995.
4. Podstawa programowa przedmiotu wychowanie fizyczne. Tom 8. Warszawa: MEN, 2009.
5. Sawicka N., Majewska J., Maćkowiak P., & Bronikowski M. Reforma wychowania Fizycznego – mity, a rzeczywistość. Poznań: AWF, 2011.

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА ВНЗ

THE TEACHER'S ROLE IN ORGANIZING SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS'

У статті автором розглядається питання щодо ролі викладача в організації самостійної роботи студентів ВНЗ. Сьогодні питання самостійної роботи стає найбільш актуальним під час підготовки фахівців, які відповідають сучасним вимогам на ринку праці. У зв'язку з цим відбуваються суттєві зміни в навчальному навантаженні, більше часу відводиться на самостійну позааудиторну роботу. Студенти стають більш мотивовані в навчанні.

Ключові слова: самостійна робота, пізнавальна активність, мотивація, аудиторна та позааудиторна робота, навчально-методична база, технічні засоби навчання.

В статье автором рассматривается вопрос о роли преподавателя в организации самостоятельной работы студентов вузов. Сегодня вопрос самостоятельной работы становится все более актуальным при подготовке специалистов, которые отвечали бы всем требованиям современного рынка труда. В связи с этим происходят существенные изменения в учебной

нагрузке, больше времени отдается самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работе. Студенты становятся более мотивированными в учебе.

Ключевые слова: самостоятельная работа, познавательная активность, мотивация, аудиторная и внеаудиторная работа, учебно-методическая база, технические средства обучения.

The article is dedicated to the question of the teacher's role in organizing the self-educational activity of students'. In our time the problem of self-educational activity has been becoming more and more actual while preparing specialists responding to all modern demands on the labour market. Thereby there are essential changes in the curriculum, more time is given for self-educational classroom and out-of-classroom activity. Students become more motivated during the study.

Key words: self-educational activity, cognitive activity, motivation, classroom activity, out-of-classroom activity, educational and methodical base, technical equipment.

УДК 378.147:811.111(07)

Тамаркіна О.Л.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема самостійності студентів у навчальному процесі як основи відповідального ставлення до професійної підготовки є однією з найважливіших. Ця робота не лише зводиться до набуття професійних знань і значущих практичних умінь, але й потребує адекватних та ефективних шляхів її розвитку як особистісної риси. Самостійність особистості загалом характеризується як здатність і прагнення особистості до енергійного здійснення діяльності, активності у навчанні або пізнавальної активності – стану особистості, який характеризується прагненням до енергійного оволодіння знаннями за наполегливих вольових зусиль [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблемі розвитку самостійності в навчальному процесі приділяється значна увага. І хоча різні аспекти розвитку самостійності є об'єктом досліджень багатьох спеціалістів, залишається значна кількість невирішених питань. У процесі роботи над статтею було звернуто увагу на наукові праці видатних педагогів і психологів, а саме: Л. Арістової, В. Буряка, Л. Гапоненко, Л. Жарової, Г. Костюка, І. Лернера, М. Махмурова, В. Репкіна С. Рубінштейна, Ю. Шибалової, В. Якуніна та інших учених.

Мета статті – виявлення важливої ролі викладача в організації самостійної роботи студентів ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Ми можемо зауважити, що в новітніх умовах розвитку науки,

техніки, технологій виробництва, різноманітності інформації, професійної відповідальності суспільство потребує компетентних спеціалістів іншого рівня, а саме таких, що вміють вирішувати складні нестандартні питання, виявляти самостійність та ініціативу, бути відповідальними за прийняте рішення. Відповідно, виникає необхідність знаходити нові підходи до підготовки професіоналів. Ми вважаємо, що необхідно проводити реформу організації навчального процесу, особливо вищої освіти, яка, власне, формує інтелектуальну, творчу, керівну еліту сучасного суспільства. Наприклад, сучасні інформаційні технології надають необмежені можливості для розміщення, збереження, обробки та доставки інформації будь-якого об'єму та змісту, а також на будь-яку відстань. У зв'язку з цим є нагальна потреба в перегляді методик викладання.

Активна самостійна робота студентів можлива лише за наявності серйозної та чіткої зацікавленості в отриманні знань. Найбільш спонукальну силу має внутрішня мотивація, яка надходить від самої діяльності. Можна казати про зацікавленість до навчання та про створення умов для успішного розвитку інтелектуальних умінь студента, коли сприйняття нової інформації викликає лише позитивні емоції, а сама діяльність спонукає до навчання.

Є погляд, згідно з яким самостійна робота – особлива форма пізнавально-практичної діяльності, яка характеризує самостійність мислення. У цьому

разі ми розуміємо «самостійну роботу» як працю студентів щодо опанування науковими знаннями та практичними навичками, їхню активну інтелектуальну діяльність в усіх формах навчально-виховного процесу та науково-дослідницькій роботі як безпосередньо під керівництвом викладача, так і без його керівництва.

Тобто самостійна робота розглядається як особливий вид розумової діяльності, інакше кажучи, вміння студента слухати лекцію, аналізувати виступи на семінарах. Також ми будемо розглядати самостійну роботу як мисленнєвий процес, який відбувається завдяки пам'яті та відтворенню мислення. Але існує й інший вид мисленнєвої діяльності. Для нього характерно отримувати знання в процесі розумового пошуку і самостійно застосовувати знання під час вирішення тих чи інших теоретичних або практичних завдань. Тож ми розуміємо, що другий тип мислення – більш продуктивний. Завдяки йому у студента розвивається вміння самостійно добувати знання з різноманітних джерел, свідомо застосовувати їх на практиці, що й приводить до глибокого пізнання поставлених завдань.

Отже, самостійна робота покликана не лише закріплювати в пам'яті знання, отримані під час читання літератури, але й бути творчим мисленнєвим процесом, необхідним для оволодіння навичками самоосвіти. Але якщо студент протягом і після аудиторної роботи не «заглядав» у книжку, то фактично самостійної роботи не відбувалося. Існує й інший погляд на самостійну роботу, яка відбувається в позааудиторний час, коли студент читає та вивчає літературу самостійно, відтворює творчу, активну, пізнавальну, розумову діяльність щодо оволодіння та розуміння того чи іншого навчального предмета як за вказівкою викладача, так і без сторонньої допомоги.

Мотивація навчальної діяльності майбутніх спеціалістів може бути посилена поясненням значимості навчання, необхідності й важливості саморозвитку, а також професійної підготовки в майбутньому. Необхідно зауважити, що способи виховання позитивної мотивації, такі як прагнення до позитивного результату, самоствердження, відчуття успіху, впевненість у своїх силах, емоційна піднесеність, мають велике значення в посиленні мотивації до самостійної навчальної діяльності.

Деякою мірою втрачається значення читання лекцій як одного з головних видів аудиторних занять. На наш погляд, ми можемо скоротити години або відмовитися від цього виду викладання, тому що зараз багато інших джерел, доступних для ознайомлення й іноді в більш досконалому вигляді. У межах лекції викладач повинен визначити головні положення, предмет дослідження, акцентувати увагу на найбільш складних і ключових питаннях і, звичайно, стимулювати активну

пізнавальну діяльність студентів, сприяти формуванню у них творчого мислення, але головне – визначити напрям самостійної роботи студентів.

Друга традиційна форма занять у вишах, яка, на наш погляд, також потребує змін, – семінари. Головним завданням семінарів є: 1) поглиблення та закріплення знань, отриманих на лекціях і в процесі самостійної роботи з науковою та навчальною літературою, 2) розвиток навичок пошуку, 3) узагальнення та викладення навчального матеріалу, 4) розвиток умінь використовувати отримані знання на практиці, 5) виступати перед слухачами, 6) вирішувати рольові ситуативні завдання.

Ефективність та якість проведення занять найбільше залежать від підготовки та організації, наприклад: 1) чітко сформульованого домашнього завдання, 2) точності й постановки проблеми обговорення, 3) застосування мультимедійних навчальних засобів, 4) рівня майстерності викладача та підготовки студентів.

Зміни повинні торкнутися питання поєднання теорії та практики.

У середньому більше 40 % навчального навантаження віддано для самостійного вивчення. Дійсно, самостійна та позааудиторна робота студентів сприяють розширенню, закріпленню та поглибленню знань, отриманих під час аудиторної роботи; за активного отримання нових знань; розвитку творчого підходу до вирішення поставлених завдань; прояву індивідуальності студента; формування практичних навичок у вирішенні ситуативних завдань. Студент отримує навички працювати зі спеціальною літературою, довідниками, періодичними виданнями, опановує сучасні інформаційно-комунікативні технології. Крім того, під час виконання самостійної роботи у студента формуються та розвиваються особистісні якості: дисциплінованість, ініціативність, активність, посидючість. Але що стосується студентів молодших курсів, то самостійна робота завжди викликає труднощі, які зумовлені необхідністю адаптації вчорашніх школярів до нових форм навчання.

Вища школа відрізняється від середньої своїм режимом, формами та методами викладання. Перша відмінність полягає в тому, що у виші навчаються дорослі люди, а в школі – діти. Тому вся система навчання та виховання у виші розрахована на роботу з дорослими людьми, яких не потрібно контролювати на кожному кроці, вони самі чітко розуміють свою відповідальність та обов'язки. Звідси і походить друга відмінність: у школі вчитель навчає учня, а в університеті – керує його самостійною роботою. У школі навчальний рік поділяється на чверті й за чвертями підбиваються результати успішності. У виші академічний рік поділяється на два семестри і в кінці кожного підбиваються підсумки.

Тому багато студентів, особливого першого курсу, відчувають труднощі, пов'язані з відсутністю навичок аналізу, конспектування, роботи з першоджерелами, вміння чітко та ясно викладати свої думки, планувати свій час, враховувати індивідуальні можливості своєї розумової діяльності та фізіологічні можливості організму. Майже всі студенти першого курсу абсолютно не готові психологічно працювати самостійно, не вміють правильно організувати свій час.

Самостійна робота студентів призначена не лише для оволодіння кожною дисципліною, але й для формування навичок самостійної роботи взагалі: у навчальній, науковій, професійній сферах; здатності брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивні рішення, вихід із кризової ситуації тощо. При цьому треба зважати на рівень самостійності абітурієнтів і вимоги до рівня самостійності випускників для того, щоб за період навчання шуканий рівень був досягнутий.

«Люди поринають у діяльність заради неї самої, а не для досягнення яких-небудь зовнішніх нагород. Така діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення іншої мети» [5].

Самостійність студентів має бути скерована на отримання знань, вирішення пізнавальних завдань, а роль викладача в цьому разі має полягати не в тому, щоб бути джерелом знань, а в тому, щоб стати помічником і провідником у пошуках найбільш короткого та ефективного шляху до знань; помічником у знаходженні найбільш оптимального способу вирішення завдань; вчасного визначення пізнавальних завдань. Лише в цьому разі у студента може виникнути потреба в нових знаннях і зацікавленість до їх набуття.

Результати контролю, а значить, і реалізація контрольно-оцінювальної функції викладача, забезпечуються рядом вимог: 1) достовірність результатів контролю, що є необхідним як у навчальних, так і у виховних цілях; 2) єдність вимог, які дають змогу надати об'єктивну оцінку знань; 3) диференційованість контролю; 4) плановий контроль; 5) повнота контролю, необхідного для забезпечення «зворотного» зв'язку; 6) автоматизація контролю знань; 7) простота в організації форм проведення контролю (зведення до мінімуму витрат часу викладача й студентів).

Задля організації самостійної роботи викладач:

- інформує студентів про організацію самостійної роботи в семестрі;
- проводить аналіз та усуває об'єктивні причини перенавантаження протягом семестру зі своєї дисципліни;

- організовує проведення аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів;

- контролює виконання самостійної роботи на кожному етапі;

- на лекціях і семінарських заняттях навчає та скеровує студента на правильне виконання самостійної роботи;

- розробляє завдання для самостійної роботи, враховуючи рівень знань студентів з його предмета;

- надає необхідну допомогу.

Вирішальна роль в організації самостійної роботи належить викладачу, який повинен працювати не із студентом «узагалі», а з конкретною особистістю, з його сильними та слабкими сторонами. Основний обов'язок викладача розвинути найкращі якості студента, його творчі здібності, скерувати студента в правильному напрямі роботи.

Висновки. Самостійна робота студента може бути правильно організована за наявності навчально-методичної бази, гарно оснащеної технічними засобами, за наявності підручників, методичних рекомендацій із предмета, електронних посібників, вільного доступу до Інтернет-мережі. Саме це й полегшує доступ до пошукового матеріалу, а, відповідно, й до кращого виконання завдань. Отже, самостійна робота передбачає одночасно взаємодію викладача й студента, визначаючи головну організуючу роль викладача, дає змогу спрямувати студента на співпрацю. Студент занурюється в активну пізнавальну роботу під керівництвом досвідченого наставника, що допомагає формуванню особистості, здатної до самостійного творчого мислення, набуваючи вміння планувати свою діяльність, а головне – розвивати потребу в постійній самоосвіті.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся. М.: «Просвещение», 1984. 64 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: «Радянська школа», 1989. 608 с.
3. Максименко С.Д. Психологічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: III Міжнар. наук.-практ. конф. (27–29 листопада 2008 р.). К. С. 95–104.
4. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М.: Педагогич. общество России, 1999. 354 с.
5. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: «Просвещение», 1959. 324 с.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ КОНЦЕПЦІЇ БІМОДАЛЬНО-БІЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ГЛУХИХ І НАПІВГЛУХИХ ОСІБ

ISSUES TO DEVELOPMENT THE UKRAINIAN CONCEPTION OF BIMODAL-BILINGUAL APPROACH TO EDUCATION OF DEAF AND HARD-OF-HEARING

УДК 376-056.263:376.016:81'246.2

Адамюк Н.Б.,
канд. пед. наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії
педагогічних наук України

Дробот О.А.,
канд. пед. наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії
педагогічних наук України

Замша А.В.,
канд. психол. наук,
завідувач відділу навчання
жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії
педагогічних наук України

Федоренко О.Ф.,
канд. пед. наук,
старший науковий співробітник відділу
освіти дітей із порушеннями слуху
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії
педагогічних наук України

Проаналізовано зміст понять «порушення слуху», «глуха особа», «особа зі зниженим слухом». Проведено термінологічний аналіз понять «жестовий білінгвізм», «жестово-словесний білінгвізм» і «бімодальний білінгвізм». Обґрунтовано доцільність визначення білінгвального жестово-словесного підходу до навчання як бімодально-білінгвального. Проведено порівняльний аналіз особливостей становлення бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих і напівглухих осіб на прикладі Швеції та США. Виокремлено схожі та відмінні положення бімодально-білінгвального підходу в зазначених країнах.

Ключові слова: бімодальний білінгвізм, глуха особа, жестова мова, напівглуха особа, словесна мова.

Проанализировано содержание понятий «нарушение слуха», «глухой», «со сниженным слухом». Проведен терминологический анализ понятий «жестовый билингвизм», «жестово-словесный билингвизм» и «бимодальный билингвизм». Обоснована целесообразность определения билингвального жестово-словесного подхода к обучению как бимодально-билингвального. Прове-

ден сравнительный анализ особенностей становления бимодально-билингвального подхода к обучению глухих и слабослышащих на примере Швеции и США. Выделены схожие и отличительные положения бимодально-билингвального подхода в указанных странах.

Ключевые слова: бимодальный билингвизм, глухой, жестовый язык, слабослышащий, словесный язык.

This article analyzes the content of the notion as a "hearing impairment", "deaf", "person with reduced hearing". It opens the results of terminological analysis of the concepts as a "sign bilingualism", "sign-spoken bilingualism" and "bimodal bilingualism". It determines the bilingual sign-spoken approach to education as bimodal-bilingual approach. It characterizes the development peculiarities of the bimodal-bilingual approach to deaf and hard-of-hearing education based on the analysis of education experience of Sweden and the United States. Based on the comparative analysis it opens the similar and divergences of the positions of bimodal-bilingual approach in that countries.

Key words: bimodal bilingualism, deaf, sign language, hard-of-hearing, spoken language.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Прийняття у 2017 році нового Закону України «Про освіту» окреслило основи сучасної державної політики у сфері освіти загалом і осіб із порушеннями слуху зокрема. Відповідно до цього нормативного акта українська жестова мова визнана не лише як мова спілкування чи вивчення, а й як мова навчання осіб із порушеннями слуху. У законі не передбачається вилучення української словесної мови як засобу навчання глухих і напівглухих осіб, а лише вказується на те, що в закладах освіти мають використовуватись як рівноцінні засоби навчання українська словесна та жестова мови. Отже, ідеться про пріоритет упровадження білінгвального жестово-словесного підходу в заклади, де здобувають освіту особи з порушеннями слуху.

Це водночас зумовлює виникнення потреби у формулюванні, осмисленні й прийнятті педагогічною спільнотою концепції білінгвального жестово-словесного підходу, а також розроблення й упровадження у практику ефективних технологій білінгвального жестово-словесного навчання глухих і напівглухих осіб, які б ураховували специфіку комунікативних, мовних, мовленнєвих, сенсорних, соціокультурних, соціоінтегровальних потреб і можливостей різних категорій таких осіб.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині є дефіцит вітчизняних наукових досліджень із проблем білінгвального жестово-словесного підходу до навчання глухих і напівглухих. Окремі теоретичні та практичні аспекти білінгвального навчання представлені в роботах Н. Адамюк, О. Дробот,

А. Замші, О. Федоренко й інших. Зокрема, проведено порівняльний аналіз монологічного та білінгвального підходів до навчання дітей із порушеннями слуху (Н. Адамюк, А. Замша й ін.), визначено відмінності технологій білінгвального жестово-словесного навчання школярів із різним ступенем порушення слуху (О. Дробот, О. Федоренко) [1; 2]. Проте у вітчизняній науковій літературі й дотепер відсутній цілісний опис білінгвального жестово-словесного підходу до навчання глухих і напівглухих осіб.

Утім, цей підхід активно впроваджується в розвинених країнах світу із 70–80-х рр. ХХ ст. Зокрема, найбільш потужні позиції вказаний підхід зайняв у системах освіти Данії, Канади, Норвегії, США, Швеції та Японії. Наукові дослідження, присвячені висвітленню основних положень білінгвального жестово-словесного підходу до навчання осіб із порушеннями слуху в цих країнах, представлені в роботах I. Ahlgren, B. Bergman, K. Conner, S. Davies, B. Hansen, H. Lang, B.G. McKee, D. Moores, I. Roald, R. Sorensen, S. Supalla, C. Yoshinaga-Itano й інших [5; 7]. Практичні аспекти впровадження білінгвального підходу висвітлені в низці робіт. Зокрема, основні переваги й недоліки однієї з перших технологій білінгвального навчання – так званого «методу симультанної комунікації» – окреслено в дослідженнях W. Newell, M. Stinson, D. Castle, D. Mallery-Ruganis, B. Holcomb та ін. [6]. У наукових публікаціях K. Appelman, J. Callahan, D. Denton, R. Holcomb, S. Lowenbraun та ін. описано особливості використання технології білінгвального навчання «методом тотальної комунікації» [6; 8]. Зміст і особливості застосування технології бікультурно-білінгвального навчання представлені напрацюваннями P. De Villiers, J. De Villiers, R. Hoffmeister, F. Grosjean, B. Schick та ін. [3; 4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що нині студіювань із різних аспектів білінгвального жестово-словесного навчання глухих і осіб із вадами слуху в науці нараховується досить багато, і досі не сформульовано цілісної концепції такого навчання. Зокрема, педагоги в США технологію тотальної комунікації розглядають лише як один із етапів становлення білінгвального підходу й нині не використовують, тоді як у Канаді ця технологія використовується для навчання напівглухих дітей і досі. Фахівці із цих країн поняттям «тотальна комунікація» називають різні технології навчання. Проте одне з важливих положень білінгвального підходу – етапність опанування національними жестовою й словесною мовами – у різних країнах трактується по-різному. Так, у Швеції жести мови вивчається на початку й слугує надалі засобом навчання словесній мові, тоді як у США ці дві мови вивчаються одночасно. Не тотожні

позиції цих двох країн і щодо співвідношення національних жестової та словесної мов як засобів навчання. Кардинально відрізняються позиції білінгвального підходу в Данії та США щодо ролі калькованого жестового мовлення в навчанні дітей із порушеннями слуху словесної мови. Зокрема, у Данії цей засіб не використовують, тоді як у США саме за його допомогою навчають словесній мові. Це свідчить про існування контраверсійних поглядів на ключові положення білінгвального підходу до навчання глухих і напівглухих, що ускладнює розроблення вітчизняної науково обґрунтованої концепції цього підходу, упровадження якого в заклади освіти передбачено Законом України «Про освіту».

Мета статті. Упровадження білінгвального жестово-словесного підходу в навчання осіб із порушеннями слуху розпочалося в 70–80-х рр. ХХ ст. одночасно в США та Швеції й лише потім було запозичене іншими країнами. Цей підхід і технології жестово-словесного навчання в означених державах розвивалися незалежно одна від одної й мають різні відмінності. Водночас білінгвальний підхід до навчання глухих і осіб із вадами слуху в обох зазначених країнах демонструє високу ефективність. У цих країн – найдовша історія розроблення білінгвального підходу та накопичений найбільший досвід у вирішенні проблем двомовного навчання осіб зазначеної категорії. Зважаючи на це, розроблення вітчизняної концепції білінгвального жестово-словесного підходу до навчання глухих і напівглухих має базуватися спершу на результатах аналізу успішного досвіду цих країн, і лише потім адаптуватися до вітчизняних освітніх реалій. Отже, метою статті є аналіз особливостей білінгвального підходу до навчання глухих і напівглухих осіб у цих країнах.

Виклад основного матеріалу. Одним із ключових аспектів розроблення вітчизняної концепції білінгвального жестово-словесного підходу до навчання глухих і напівглухих є чітке визначення змісту основних понять.

У цьому контексті зазначимо, що у вітчизняних нормативних документах, які нині регламентують освітню політику, використовується поняття «особи (діти) з порушеннями слуху», «глухі та зі зниженим слухом». Ці поняття вказують, що у вітчизняному термінологічному полі домінує медична парадигма, оскільки акцентується увага власне на порушенні. Зокрема, це виявляється в тому, що типові навчальні плани розробляються окремо для дітей глухих і дітей зі зниженим слухом, які й у класі розподіляються саме за цим принципом – на основі медичних висновків про ступінь порушення слуху.

Водночас у США та Швеції останні 40 років використовуються інші терміни. По-перше, в їх документах у сфері освіти немає терміна «пору-

шення слуху», оскільки це поняття трактується за кордоном як дискримінаційне, позаяк свідчить про порівняння таких осіб із тими, хто не має ураження слухової функції. По-друге, термін «знижений слух» не використовується через те, що це поняття не дозволяє чітко розмежувати різні категорії осіб, а отже, і застосовувати різні підходи щодо їхнього навчання. У цьому контексті в США використовується слово «напівглухі» (слабкочуючі чи туговухі), яким позначають лише тих осіб, які мають суттєве й стійке порушення слуху, тоді як зниження слуху може мати незначний і тимчасовий характер. Також останніми роками в США практикується застосування двох різних способів написання поняття «глуха особа»: якщо воно пишеться як «deaf» (глухий), то це означає, що йдеться про тотальну втрату слуху, а «Deaf» (Глухий) використовується стосовно тих осіб, які мають порушення слуху, користуються жестовою мовою й ідентифікують себе із культурою глухих. Таким чином, навчання «Глухих» відбувається із використанням жестової мови як засобу навчання поряд зі словесною. У той же час у системі освіти Швеції «глухими» називають тих осіб, які мають як часткове, так і тотальне ураження слуху. У цій країні поняттям «глуха особа» позначають тих, хто має таке порушення слуху, міра якого унеможливило ефективне навчання за використанням лише усного мовлення як засобу спілкування та навчання, тобто глухих і напівглухих вони об'єднують у єдину категорію. Таким чином, у США та Швеції в нормативних документах з питань освіти домінує не медична, а соціальна парадигма щодо навчання глухих і напівглухих, тобто підхід, технологія та співвідношення мов в освітньому процесі визначаються з урахуванням потреб і можливостей дитини, а не за встановленим медичним діагнозом.

Важливим аспектом в обґрунтуванні концептуальних засад білінгвального жестово-словесного підходу до навчання є визначення змісту самого терміна «жестово-словесний білінгвізм». Поняття «білінгвізм» походить від поєднання двох слів латинського походження «дві» та «мови». Якщо в назві білінгвального підходу не уточнювати, що йдеться саме про жестово-словесний білінгвізм, то цей підхід може трактуватися і як використання двох словесних мов як засобів навчання глухих і напівглухих осіб. Для того, щоб відмежувати поняття білінгвізму двох словесних мов від жестово-словесної двомовності, деякий час науковці використовували поняття «жестовий білінгвізм» (Г. Зайцева, R. Swanwick та ін.). Але це поняття може бути застосоване лише до того різновиду двомовності, коли особа володіє двома жестовими мовами. Тому використання поняття «жестово-словесний білінгвізм» є більш доречним, оскільки вказує саме на жестово-словесну двомовність.

Поряд із цим указане поняття подає назви двох мов послідовно, що може трактуватися в двох аспектах: по-перше, як означення послідовності вивчення мов (спочатку – жестова, згодом – словесна); по-друге, як позначення рівня володіння й використання особою цих мов (тобто жестова мова використовується як основний засіб, тоді як рівень компетентності в словесній мові може бути нижчим). Зважаючи на зазначені аспекти, поряд зі вказаним поняттям доречно застосовувати термін «словесно-жестовий білінгвізм». Таке розмаїття тлумачень зумовило введення в науковий обіг освітянами із США нового поняття «бімодальний білінгвізм», що застосовується останнє десятиліття. Це поняття дозволяє уникнути плутанини та зайвого переобтяження терміна, оскільки ним позначається саме такий різновид білінгвізму, за якого йдеться про володіння жестовою та словесною мовами, без указівки на послідовність їх опанування чи рівень володіння. Слово «бімодальний» у цьому контексті вказує на ключову відмінність, що притаманна цим двом мовам, адже жестова мова належить до мов жестово-візуальної модальності, у той час як словесна – до орально-аудіальної. Саме зважаючи на окреслене, вітчизняний жестово-словесний підхід до навчання має визначатися як «бімодально-білінгвальний».

Аналіз ключових положень бімодально-білінгвального підходу до навчання в США та Швеції має декілька спільних позицій.

По-перше, на відміну від вітчизняної традиції навчання глухих і напівглухих осіб, пріоритетом їхнього вивчення словесної мови є не усне мовлення та його слухове сприймання, а насамперед писемне мовлення та вміння читати. Розвиток усного мовлення та його слухового сприймання відбувається на окремих заняттях, а не під час предметного навчання.

По-друге, навчання немовних навчальних предметів ґрунтується на використанні природного жестового мовлення, а не калькованого, як це характерно для українських закладів освіти. Природне жестове мовлення будується за лексико-граматичними правилами національної жестової мови, яка сформувалась еволюційним шляхом спілкування її користувачів упродовж багатьох поколінь. Водночас кальковане жестове мовлення є жестовим різновидом саме словесної мови, оскільки всі висловлювання подаються в жестовій формі, але з дотриманням принципів і лексико-граматичних правил словесної мови.

По-третє, зважаючи на те, що глухі та напівглухі діти не мають фізичних бар'єрів в опануванні національної жестової мови в умовах безпосередньої комунікації з її носіями, в обох країнах є система раннього втручання в розвиток таких дітей, що відбувається із залученням вихователів зі знанням жестової мови. Таким чином, до вступу

до школи глухі та напівглухі діти вже можуть спілкуватися жестовою мовою в обсязі, що тотожний обсягу знання словесної мови для чуючих дітей. Отже, жести́ва мо́ва вважається першим засобом навчання глухих і напівглухих дітей у цих країнах.

Поряд із окресленим є низка відмінностей бімодально-білінгвального підходу до навчання в США та Швеції. По-перше, питання про жести́ву мову як основну мову навчання. У Швеції жести́ва мо́ва вважається першою мовою навчання й залишається основним засобом навчання впродовж усього шкільного періоду. У США жести́ва мо́ва починає вивчатися першою та є основним засобом навчання, допоки дитина не опанує писемне мовлення та вміння читати, надалі обидві мови (як жести́ва, так і словесна) використовуються як засоби навчання. По-друге, однією з ключових відмінностей цього підходу в означених країнах є ставлення до калькованого жести́вого мовлення як засобу навчання словесної мови. Так, у США воно використовується із самого початку навчання дитини словесної мови. Натомість у Швеції в навчанні словесної мови використовують лише дактильне мовлення для навчання писемному мовленню та мануоральне мовлення для полегшення зорового сприймання усного мовлення. Ці відмінності зумовлені особливостями становлення вказаного підходу в зазначених країнах.

Так, у Швеції витоки бімодально-білінгвального підходу пов'язані з низкою експериментів, що були проведені під головуванням I. Ahlgen, на замовлення Шведської ради з освіти в 1975–1982 рр. Суть першого із цих експериментів полягала в порівнянні показників комунікативного розвитку глухих дітей із родин глухих батьків із тими дітьми, які народилися в родинах чуючих, а також у спостереженні за характером спілкування батьків і дітей, його змістом, соціально-психологічним кліматом родин тощо. У результаті експерименту дослідники дійшли висновку про те, що глухі діти з родин глухих батьків розвиваються так само, як і чуючі діти в родинах чуючих батьків, крім того, вони мають високі показники когнітивного розвитку, загальної обізнаності, комунікативних умінь, навичок соціальної поведінки, лексичного жести́вого запасу тощо. Чуючі батьки глухих дітей, які спостерігали, як взаємодіють глухі діти та глухі батьки, були вражені рівнем розвитку дітей і особливостями спілкування й взаємодії в таких родинах. Саме чуючі батьки, маючи потребу в налагодженні ефективного спілкування у власних родинах, стали провідниками змін у системі освіти таких дітей у Швеції. Після низки різномірних досліджень було розроблено нову освітню програму для глухих дітей, що була затверджена у 1983 р. Ця програма за змістом була тотожною тій, що використовувалася для навчання чуючих дітей, і офіційно ґрунтувалася на бімодально-білінгвальному підході до навчання.

Натомість у США перші спроби розроблення основ бімодально-білінгвального підходу пов'язані зі спробами педагогів спеціальних закладів покращити результативність навчання глухих і напівглухих дітей на початку 1970-х рр. XX ст. Зокрема, ідеться про роботу таких педагогів, як Д. Дентон, Р. Холкомб та інші. Більш тривалий час розгортання в США цього підходу пов'язаний із відсутністю підтримки цих спроб із боку чуючих батьків і департаментів освіти. Зважаючи на те, що перші спроби впровадження бімодально-білінгвального підходу пов'язані з чуючими вчителями, які почали вивчати жести́ву мову від глухих учнів і дорослих на волонтерських засадах, їхній рівень опанування цієї мови був недостатньо високим, а з огляду на те, що їхня перша й основна мова була англійська словесна, то вони часто надавали перевагу використанню калькованого жести́вого мовлення, а не природного. Лише значно пізніше, із поширенням результатів лінгвістичних досліджень американської жести́вої мови та появою різних курсів із її систематичного вивчення, у закладах освіти почали використовувати саме природне жести́ве мовлення. Успішні спроби навчання за цим підходом в окремих спеціальних закладах запозичувалися іншими педагогами й поширювалися на всю територію США, а згодом – і в інші країни.

Висновки. За результатами теоретичного аналізу висновується низка положень, що є ключовими для розроблення концепції бімодально-білінгвального навчання глухих і напівглухих осіб.

По-перше, вітчизняні нормативні документи з питань освіти глухих і напівглухих осіб потребують перегляду, зокрема, щодо осучаснення термінів, що в них використовуються, з метою усунення тих понять, що мають дискримінаційний характер. Крім того, ці документи мають ґрунтуватися на соціальній, а не медичній парадигмі, а отже, необхідно змінити критерій профілювання дітей спеціальних закладів освіти в класи зі «ступеня порушення слуху» на «комунікативні потреби» таких дітей.

По-друге, для уникнення термінологічної плутанини білінгвальний підхід до навчання, за якого в якості засобів навчання використовується національна жести́ва та словесна мови, маємо позначати як «бімодально-білінгвальний підхід».

По-третє, специфіка бімодально-білінгвального підходу до навчання в різних країнах зумовлюється тими, хто виступає провідником його впровадження (чуючі батьки чи педагоги).

По-четверте, вибір мови навчання в кожному конкретному випадку зумовлюється виключно комунікативними потребами та можливостями дитини.

По-п'яте, в якості домінуючої мови спілкування з дитиною використовується жести́ва мо́ва у формі природного жести́вого мовлення.

По-шосте, під час опанування глухими та напів-глухими дітьми словесної мови пріоритетом є освоєння ними писемного мовлення та навичок читання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адамюк Н., Лещенко Л. Білінгвальне навчання нечуючих в контексті українських освітніх реалій. Жестова мова й сучасність. 2011. Вип. 6. С. 131–138.
2. Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 4 (84). С. 37–46.
3. Davies S. The Transitional toward Bilingual Education of Deaf Children in Sweden and Denmark: Perspectives on Language. *Sign Language Studies*, 1991, Vol. 71, pp.169–195.
4. Grosjean F. The Right of the Deaf Child to Grow up Bilingual. *Sign Language Studies*, 2001, Vol. 1, No. 2, pp. 110–114.
5. Holcomb R. The Total Approach: Beginning and structure. In R. Madebrink (Ed.). *Proceedings of the International Congress on Education of the Deaf*, Stockholm. Stockholm, Sweden: International Congress on Education of the Deaf, 1972, pp. 104–107.
6. Marschark M., Lee C. Navigating two languages in the classroom: Goals, evidence, and outcomes. In M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education*. New York, NY: Oxford University Press, 2014, pp. 211–241.
7. Newell W., Stinson M., Castle D., Mallery-Ruganis D., Holcomb B. Simultaneous Communication: A Description by Deaf Professionals Working in an Educational Setting. *Sign Language Studies*. 2013. 69 (1), pp. 391–414.
8. Schick B., De Villiers P., De Villiers J., Hoffmeister R. Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children. *Child Development*. 2007, 78 (2), pp. 376–396.

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЦІЛІСНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

RESULTS OF IMPLEMENTATION OF A TOTAL SYSTEM OF FORMATION AND CORRECTION OF LINGUISTIC DEVELOPMENT CONCERNED BY SPECIALLY CHILDREN OF YOUNG SCHOOLS

Представлено узагальнені результати експериментального впровадження цілісної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. Презентовано концептуальні засади експериментальної системи. Визначено перспективні напрями педагогічної та психолінгвістичної роботи щодо формування та корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей. Результати впровадження експериментального дослідження засвідчили ефективність запропонованої цілісної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності РВ молодших школярів.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, функціональна система мови та мовлення, порушення мовлення, розумова відсталість, молодший шкільний вік, розумово відсталі діти, цілісна система формування та корекції.

Представлены обобщенные результаты экспериментального исследования внедрения целостной системы формирования и коррекции речевой деятельности умственно отсталых детей младшего школьного возраста. Презентованы концептуальные основы экспериментальной системы. Определены перспективные направления педагогической и психолингвистической работы по формированию и коррекции речевой деятельности избранной категории детей. Результаты внедрения экспериментального исследования засвидетельствовали эффективность предложенной целостной системы формирования и коррекции речевой деятельности

умственно отсталых младших школьников. Ключевые слова: речевая деятельность, функциональная система языка и речи, нарушения речи, умственная отсталость, младший школьный возраст, умственно отсталые дети, целостная система формирования и коррекции.

The generalized results of an experimental study of the introduction of an integral system for the formation and correction of speech activity of mentally retarded children of primary school age are presented. The conceptual foundations of the experimental system are presented. Prospective directions of pedagogical and psycholinguistic work on formation and correction of speech activity of the selected category of children are determined. As a result, the generalized symptoms of the semiotic subsystem (at expressive and impressive levels), identified at the final stage of research, subsystems of programming and regulation in children with mental retardation in most cases have the appropriate syndromes.

The research results confirmed our assumptions that, in spite of certain scientific developments in the context of the problem under study, its insufficient development both in the theoretical and in the practical direction remains topical. This confirms the need of research work on the problem and correction of speech activity formation of mentally retarded children of primary school age.

Key words: speech activity, functional system of language and speech, speech disorders, mental retardation, junior school age, mentally retarded children, integral system of formation and correction.

УДК 376.1-056.264:376.1

Боряк О.В.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти

Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Серед категорій осіб із порушеннями психічного та/або фізичного розвитку найбільше осіб із порушеннями інтелектуального розвитку – розумово відсталістю. Розумово відсталі діти (далі – РВД) являють собою надзвичайно складну в перебігу розвитку, у механізмах, проявах порушення та проблематичну в пошуках психолого-педагогічних шляхів навчання та виховання категорію дітей, яка має стійку тенденцію до збільшення (на тлі зниження показників народжуваності). Прогнози щодо зменшення кількості народження таких дітей, що спираються на оцінку багатьох негативних чинників, особливо внутрішньобіологічних, екологічних і соціальних, за даними досліджень В. Бондаря, О. Гаврилова, І. Дмитрієвої, І. Колесника, А. Колупаєвої, Н. Макарчук, С. Миронової, В. Синьова, М. Супруна, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін., є вкрай несприятливими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Тяжкість зазначеного порушення визначається не тільки складними морфологічними та функціональними проявами (порушеннями розумового розвитку, мовлення), але й соціальною й психологічною напруженістю, комунікативним дискомфортом, труднощами особистісної й соціальної адаптації (О. Агавелян, Н. Баль, Т. Власова, І. Дмитрієва, Л. Занков, Д. Ісаєв, В. Ковальов, В. Липа, С. Миронова, С. Мнухін, М. Певзнер, С. Рубінштейн, В. Синьов, Г. Сухарєва, Л. Уфімцева, Ж. Шиф та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Агреговані результати констатувального етапу дослідження довели необхідність переосмислення змісту корекційно-педагогічної роботи щодо формування та корекції мовленнєвої діяльності в РВД молодшого шкільного віку та пошуку нестандартних корекційно-інноваційних шляхів.

Комплексне вивчення стану та визначення особливостей і закономірностей мовленнєвого розвитку дітей із РВ як у звичному логопедичному просторі, так і через призму підсистем функціональної системи мови та мовлення з урахуванням стану сформованості базових складників розумового розвитку, дозволило нам інтегрувати весь масив одержаних експериментальних даних і вибудувати стратегію й тактику формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД, ураховуючи віковий і дизонтогенетичний аспекти.

Мета статті – провести порівняльний аналіз результатів експериментального впровадження цілісної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Керуючись вищезазначеним, нами розроблено та змістовно забезпечено цілісну систему діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку. Вона заснована на міждисциплінарному підході й інтеграції всіх ланок процесу супроводу дитини з РВ у закладах освіти спільно із сім'єю. Запропонована система являє собою цілеспрямовано організований освітній простір, який заповнює спільна робота фахівців (учителів-логопедів, дефектологів, психологів), членів родини, що виховує дитину з РВ, і самої дитини.

Система ґрунтується на використанні інноваційних педагогічних засобів, що сприяє формуванню та корекції мовленнєвої діяльності школярів зазначеної категорії та підвищенню успішності їх соціальної адаптації й інтеграції в суспільство. Систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, логопедичний, психолого-педагогічний.

Імовірно, що очікування корекційного ефекту щодо формування мовленнєвої діяльності РВД можна досягти за умови спеціально створених умов: науково обґрунтованого системного аналізу проявів як мовленнєвого, так і психічного дизонтогенезу; розроблення принципів, методів і змісту диференціальної діагностики мовленнєвого розвитку з урахуванням психологічних механізмів і закономірностей формування мовленнєвої діяльності в процесі дизонтогенезу; розроблення варіативної топології різних проявів порушень мовленнєвого розвитку всередині цієї нозології дітей, ураховуючи структуру та складність як розумового, так і мовленнєвого порушення; розроблення спеціальної системи корекційно-розвивального впливу з опорою на визначення причин та індивідуальних особливостей порушень мовленнєвого розвитку в РВД з урахуванням різного ступеня розумової відсталості та супутньої патології розвитку.

У спеціальній освіті в цілому (і в психокорекційній педагогіці зокрема) представлена низка робіт, у яких теоретично осмислені закономірні поло-

ження, що відображають сутність корекційно-розвивальної роботи (М. Гнезділов, 1967 р.; О. Граборов, 1961 р.; І. Дмитрієва, 2008 р.; Г. Дульнев, 1981 р.; І. Єременко, 1985 р.; В. Лубовський, 1983 р.; С. Миронова, 2010 р.; І. Моргуліс, 1984 р.; В. Синьов, 1988 р.; 2010 р.).

У межах нашого дослідження ми розглядаємо цілісну систему як взаємодію різноманітних взаємопов'язаних структурних компонентів, що об'єднуються однією освітньою метою розвитку індивідуальності й особистості [1; 2].

Метою цілісної системи є забезпечення умов диференційованої діагностики, корекційно-розвивальної роботи та максимально можливої компенсації порушень мовленнєвого розвитку, активізація когнітивного й особистісного потенціалу під час формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку.

Функціональними складниками розробленої діагностико-корекційно-формувальної системи є відповідні змістовні блоки. Як зазначалося вище, цілісна система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку складається з двох модулів: концептуально-стратегічного та технологічного. Кожний модуль складається з блоків, змістом яких є визначені етапи, що містять конкретну мету, відповідні завдання й напрями корекційно-формувальної роботи.

Основа модульного принципу запропонованої системи – взаємодоповнюваність і мобільність внутрішніх структур (блоків, етапів), їх можливість виконувати конкретні завдання, але одночасно бути спрямованими на вирішення загальної кінцевої мети. Усе це забезпечує загальну варіативність, функціональність і мобільність системи, можливість кадрового забезпечення (його взаємодоповнюваність і взаємозаміну) і найбільш раціональне використання науково-технічних засобів та інноваційних технологій.

Розроблена система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності побудована таким чином, що зміст окремих блоків розрахований на роботу як із однією дитиною, так і з дітьми, які мають ускладнені варіації як мовленнєвого, так і психічного розвитку.

В основу технологічного блоку покладений діагностико-пропедевтичний, формувально-корекційний і результативно-оцінювальний блоки.

1. Діагностико-пропедевтичний блок. *Мета* діагностико-пропедевтичного блоку – за результатами лінгвопедагогічного та логопедичного обстеження визначити вихідні показники особливостей розвитку мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей. Вихідні показники: 1) *типологія варіантів мовленнєвого розвитку* (керуючись даними про рівні сформованості складових частин підсистем функціональної системи мови та мовлення та рівні

сформованості базових складових частин мовленнєвої діяльності): умовно типовий – мовлення без порушень, але за рівнем розвитку компонентів мовленнєвої діяльності (правильністю, відповідністю, обсягом, часом і тривалістю формування) не відповідає нормі; дизонтогенетичний – СНМ різного ступеня; 2) *ступінь РВ* – легкий або помірний; 3) *супутні порушення розвитку* – урахування супутніх порушень психо-нервово-соматичних; 4) *вік дитини з РВ*.

Розробляючи зміст цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД, ми керувалися технологією корекції порушень мовленнєвого розвитку в дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння (С. Конопляста) [3]. Також ми чітко дотримувалися провідних положень концепції, висвітленої в концептуально-стратегічному модулі. По-перше, вважали, що недоцільно здійснювати роботу з формування та корекції мовленнєвої діяльності окремо від корекції порушень пізнавального розвитку, оскільки результати констатації засвідчили тісну взаємозумовленість і взаємозалежність пізнавального та мовленнєвого розвитку в дітей цієї категорії; по-друге, розроблена цілісна система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності не повинна обмежуватися порушеннями мовлення чи варіантом психічного дизонтогенезу, оскільки тим самим буде втрачатися цілісність, систематичність і ефективність корекційного впливу.

Формувальним експериментом було охоплено таких учнів:

- учнів підготовчого класу (від 6 до 8 років) – 58 дітей: 18 – із легким ступенем РВ, 40 – із помірним ступенем РВ;
- учнів першого класу (від 7 до 9 років) – 64 дитини: 22 дитини – із легким ступенем РВ, 42 дитини – із помірним ступенем РВ;
- учнів другого класу (від 8 до 10 років) – 68 дітей: 20 дітей – із легким ступенем і 48 – із помірним ступенем;
- учнів третього класу (від 9 до 11 років) – 88 дітей: 28 дітей – із легким ступенем РВ, 60 дітей – із помірним ступенем РВ;
- учнів четвертого класу (від 10 до 12 років) – 84 дитини: 26 дітей – із легким ступенем РВ, 58 – із помірним ступенем РВ.

Розподіл РВД, яких було залучено до навчального експерименту, за віком і ступенем розумової відсталості подано в таблиці (табл. 1).

У кожну вікову категорію входили учні спеціальних навчальних закладів освіти (як шкіл, так і шкіл-інтернатів для дітей із розумовою відсталістю), з якими проводилася відповідна робота згідно із загальною визначеною стратегією й тактикою навчального експерименту.

Щоб розглядати будь-які статистичні гіпотези, треба впевнитися, що для цього є вихідні передумови. Достатнім обґрунтуванням для застосування статистичних критеріїв є гіпотеза нормальності [3, с. 237].

Перевіримо, чи є розподіл РВД, які були задіяні у навчальному експерименті, за віком і ступенем розумової відсталості нормальним розподілом. Для цього скористаємося критерієм узгодженості χ^2 Пірсона, який визначається за формулою

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \frac{(m_i - np_i)^2}{np_i}$$

і має $k = r - l - 1$ ступенів свободи,

де r – число часткових інтервалів інтервального статистичного розподілу вибірки;

l – число параметрів, якими визначається закон розподілу ймовірностей генеральної сукупності згідно з нульовою гіпотезою.

Визначимо при заданому рівні значущості α й числі ступенів свободи критичну точку $\chi^2_{кр}(\alpha; k = r - l - 1)$. Якщо виявиться, що спостережуване значення критерію $\chi^2_{сп} > \chi^2_{кр}$, то гіпотеза про нормальний закон розподілу відхиляється. В іншому разі ($\chi^2_{сп} < \chi^2_{кр}$) гіпотеза приймається.

Рівень значущості приймемо рівним $\alpha = 0,05$. У таблиці 1 діти поділені на п'ять вікових груп, а для статистичного опрацювання дітей можна розглядати в шести групах, від 6 й до 12 років із кроком 1 рік. Для нашого випадку $\chi^2_{сп} = 6,6$, а $\chi^2_{кр}(0,05; 3 = 6 - 2 - 1) = 9,488$, отже, можна сказати, що гіпотеза про нормальний закон розподілу приймається.

Аналіз результатів упровадження цілісної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку (від підготовчого до четвертого класу) насамперед передбачав визначення стану сформованості основних показ-

Таблиця 1

Розподіл РВД за віком і ступенем розумової відсталості

Вік	Легкий ступінь РВ	Помірний ступінь РВ	Усього
Підготовчий клас (від 6 до 8 років)	18	40	58
Перший клас (від 7 до 9 років)	22	42	64
Другий клас (від 8 до 10 років)	20	48	68
Третій клас (від 9 до 11 років)	28	60	88
Четвертий клас (від 10 до 12 років)	26	58	84
Усього	114	248	362

ників забезпечення функціональної системи мови та мовлення; рівень психічного та мовленнєвого розвитку.

У результаті здійснення цілеспрямованої, неперервної, багатопрофільної корекційно-формувальної роботи відмічене покращення якісних характеристик основних параметрів: сприймання та зосередження, артикуляційно-мімічних рухів. У результатів формувального експерименту за рахунок підвищення рівня регуляції дрібної й артикуляційної моторики, кінетики та праксису вдалося на 54% підвищити рівень регуляції рухів вищого рівня (мовно-рухового) в дітей із РВ молодшого шкільного віку.

Ураховуючи структуру дефекту мовлення при РВ, важливим напрямом було формування та корекція мовленнєвого дихання, координація процесів дихання, фонації й артикуляції. На відміну від 78% цих порушень у РВД на констатувальному етапі, вдалося знизити показники порушень до 34%. Використання комплексу фоноритмічних вправ дало можливість координувати фізіологічне та мовленнєве дихання, подолати слабкість, поверховість, покращити ритмічність мовленнєвого дихання.

54% дітей експериментальної групи молодшого шкільного віку за даними сформованості базових показників фонологічної підсистеми функціональної системи мови та мовлення (далі – ФСММ) на експресивному й імпресивному рівнях були віднесені до групи умовно типового мовленнєвого розвитку (на відміну від 5% контрольної групи). Спостерігалось розширення імпресивного й експресивного словника, мовленнєвої активності, рівня зв'язного усного мовлення в 58% школярів експериментальної групи порівняно з результатами констатувального дослідження.

У групі дітей, яких ми віднесли до порушеного типу мовленнєвого розвитку (із системним недорозвитком мовлення різного ступеня важкості), показники сформованості фонологічної підсистеми ФСММ зросли на 47% і наближались до показників умовно типового мовленнєвого розвитку. У дітей із тотальними порушеннями підсистем ФСММ також зросли показники позитивної динаміки на 36% порівняно з контрольними даними.

Результати формувального етапу дослідження показали підвищення рівня сформованості просторових уявлень і їх вербалізацію як базисного показника забезпечення регуляції власної діяльності й афективно-емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку в середньому на 49%.

Доведено взаємозалежність і взаємозумовленість агрегованих результатів, що засвідчили зростання на 46% базових показників забезпечення підсистеми програмування й інтерпретації мовленнєвих актів та на 40% забезпечення регуляційної підсистеми та результатів сформованості

складових частин семіотичної підсистеми ФСММ у групі РВД молодшого шкільного віку.

Актуальним в оцінюванні навчальних досягнень розумово відсталих учнів є операційно-організаційний компонент, а саме рівень самостійності відтворення мовленнєвого матеріалу. Самостійність виконання завдань передбачає контроль учителем учнів під час застосування теоретичних знань і пов'язаних із ними вмінь і навичок, допомогу їм на практичному (спільне виконання дії з учителем), вербальному (пояснення, підказка, указівка), загальному (підтримка, схвалення, активізація уваги) рівнях і допомогу в окремих випадках.

Щодо стимулюючо-мотиваційного компонента, важливими критеріями є стимулювання в учнів бажання поліпшити власну мовленнєву діяльність, розвиток пізнавальної активності, формування позитивних мотивів до самостійного вживання розгорнутого усного та писемного мовлення.

Важливим показником в оцінюванні знань і вмінь розумово відсталих школярів є їх міцність, адже лише ті знання, уміння й навички, які дитина може відтворити в необхідний момент у різних життєвих ситуаціях, свідчать про не механічне заучування матеріалу, а свідоме й ґрунтовне його засвоєння.

Знання учнів оцінюються за рівнями, кожному з яких відповідає певний вид мовленнєвої діяльності та кількість балів: I рівень (низький) – від 1 до 3 балів; II рівень (середній) – від 4 до 6 балів; III рівень (достатній) – від 7 до 9 балів; IV рівень (високий) – від 10 до 12 балів.

Висновки. У ході проведеного дослідження комплексно вивчено проблему порушень мовленнєвої діяльності, зумовлених розумовою відсталістю: причинну зумовленість, механізми виникнення, специфіку проявів; визначено інтегральну характеристику змісту, педагогічні умови та критерії оцінювання мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку, виділено та схарактеризовано її складники; розроблені теоретико-методологічні засади цілісної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку на основі системного, індивідуально-диференційованого, мотиваційно-когнітивного, корекційно-розвивального, комунікативно-діяльнісного підходів; конкретизовано й уточнено зміст навчально-корекційного процесу; експериментально досліджено специфіку функціональної системи мови та мовлення в розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку, визначено узагальнені лінгвопатологічні симптоми та синдроми мовленнєвих порушень; розроблено типології варіантів мовленнєвого дизонтогенезу при різних ступенях розумової відсталості в аспекті системного недорозвитку мовлення; подано характеристику чотирьох ступенів системного недорозвитку

мовлення, зумовленого розумовою відсталістю; розроблено, науково обґрунтовано та впроваджено цілісну систему формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку; розроблено концепцію й алгоритм реалізації процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в контексті курсу корекційно-розвиткового спрямування «Розвиток мовлення».

Результати впровадження експериментального дослідження засвідчили ефективність запропонованої цілісної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності РВ молодших школярів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боряк О. Прикладні аспекти формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. Збірник наукових праць «Гума-

нізація навчально-виховного процесу». Слов'янськ, 2017. № 1 (81). С. 74–87.

2. Боряк О. Аналіз результатів логопедичного обстеження мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE" (The goals of the WorldScience 2016 (February 27–28, 2016, Dubai, UAE), 2(6), Vol. 5, 40–44.

3. Конопляста С. Риолалія від А до Я: монографія. К.: Книга-плюс, 2016. 312 с.

4. Педагогическая система – общие основы педагогики: конспект лекций. URL: www.e-reading.club/.../Pisareva_-_Obshchie_osnovy_pedagogiki_konspekt_lectiii.ht.

5. Синьов В. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. К.: «МП Леся», 2010. 779 с.

6. Boryak O. Interpreted analysis of the speech activity research results in mentally retarded children. Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. Volume 2, No. 4/2015. Pp. 9–13.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ COMPETENCE APPROACH IN ART EDUCATION

Стаття присвячена висвітленню сутності компетентнісного підходу в мистецькій освіті. Проаналізовані життєві компетентності під час навчання мистецьких дисциплін. Розкривається компетентнісний потенціал мистецької освіти, в який закладено вектори досягнення зазначених компетентностей через художнє пізнання. Розглядаються цінності мистецтва, що є основою духовного становлення. Акцентовується увага на навчальному предметі «Мистецтво», вивчення якого активно сприяє формуванню компетентності обізнаності та самовираження у сфері культури.

Ключові слова: компетентнісний підхід, мистецька освіта, духовність, соціокультурні процеси, компетентнісний потенціал.

познание. Рассматриваются ценности искусства, составляющие основу духовного становления. Акцентируется внимание на учебном предмете «Искусство», изучение которого активно способствует формированию компетентности осведомленности и самовыражения в сфере культуры.

Ключевые слова: компетентностный подход, художественное образование, духовность, социокультурные процессы, компетентностный потенциал.

The article is devoted to competence approach in art education essence highlighting. Life competences in the teaching of artistic disciplines are analyzed. Art education competence potential, in which the vectors of specified competencies achievement through artistic knowledge are laid, is revealed. The values of art that form the spiritual formation basis are considered. Attention is focused on the academic subject "Art", the study of which actively contributes to the competence of awareness and self-expression in the field of culture formation.

Key words: competence approach, art education, spirituality, social and cultural processes, competence potential.

УДК 37.016:7

Базилевська О.О.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри загальної,
спеціальної педагогіки,
реабілітації та інклюзивної освіти
КЗВО «Дніпровська академія
неперервної освіти»
Дніпровської обласної ради

Статья посвящена освещению сущности компетентностного подхода в художественном образовании. Проанализированы жизненные компетентности при обучении художественных дисциплин. Раскрывается компетентностный потенциал художественного образования, в который заложены векторы достижения указанных компетентностей через художественное

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Одним із основних напрямів навчально-виховного процесу в закладах загальної середньої освіти є запровадження компетентнісного підходу. У концептуальних засадах мистецької освіти детермінують соціокультурні процеси. Мистецька освіта, крім того, що продовжує виконувати притаманне їй завдання художнього та загальноестетичного розвитку особистості, значною мірою акцентує свою значущість у формуванні її як творця культури життя в цілому – в усіх сферах, що якнайкраще сприяє самопізнанню, необхідному сучасній людині в її пошуках духовності.

За визначенням С. Кримського, духовність – «завжди ціннісне домобудівництво особистості. Це той безкінечний шлях до формування свого внутрішнього світу, що дає можливість людині не залежати повністю від контексту, зовнішнього життя, тобто залишатися вірною собі... Духовність – спосіб життя... Людина – істота вертикальна. Її життя вимірюється не кількістю років, а ступенями ціннісного сходження». Апелюючи до імперативу І. Канта («особистість не може бути засобом ні для чого – ні для праці, ні для насолоди; особистість – самоціль»), С. Кримський доповнив його твердженням: «Особистість не може бути об'єктом, тобто тим, що протистоїть людині, а лише суб'єктом» [3]. Безумовно, нині потрібні такі особистості, які вмотиво-

вані бути суб'єктами всіх процесів, що охоплюють їх самих, їхнє оточення; ширше – суб'єктами, які вмотивовані до самореалізації в духовних пошуках себе й упевнені у своїй спроможності бути такими суб'єктами. Чи усвідомлює мистецька освіта завдання, що постають перед нею? Основне навантаження покладається на загальну мистецьку освіту, тобто ту ланку системи, яка охоплює все суспільство, оскільки є обов'язковою для всіх дітей – учнів закладів загальної середньої освіти, що занурені в складний художньо-освітній простір (уроки мистецьких дисциплін у школі та позаурочне життя), підпорядковані педагогічному керуванню з його специфічними завданнями, а також відчують і гостро та інколи непередбачувано реагують на впливи потужних стихійних інформаційних потоків.

Нині ця освітня сфера позиціонується як універсальний естетико-виховний і особистісно-розвивальний складник освіти, що зумовлює погляд на педагогіку мистецтва також як на універсальний чинник цілісного розвитку особистості. Це об'єктивно закладено в художньо-образній природі мистецтва як палітри його різних видів, пізнання яких базується на переживанні й утворенні через переживання цінностей особистості, яка пізнає мистецькі твори через сприймання, занурення в процес створення власних художніх образів, їх

оцінювання й вироблення ставлення до творів тощо. Саме цінності, що утворюються на підґрунті розвитку художньої емпатії та рефлексії пізнаного, є основою духовного становлення. Звернімо увагу на уточнення О. Киричука стосовно ціннісного фундаменту духовності: духовність – це «системне психічне утворення й вище породження людини, специфічно людська риса, що репрезентується її ціннісно-смісловою свідомістю, на відміну від понятійно-логічної» [1, с. 146]. Зміни, на які очікує суспільство, зокрема й від мистецької освітньої галузі, зафіксовано в низці документів проекту «Нова українська школа» [4; 5], стрижневою ідеєю якого є реалізація її компетентнісного потенціалу у векторах формування комплексу ключових життєвих компетентностей. Але об'єктивні труднощі зростання особистості, зумовлені швидкою зміною реалій, вимагають і від учителя мобільності в конструктивно-практичному реагуванні на різноманітні ситуації в художньо-інформаційному просторі, а далі – оволодіння ним інноваційними (адекватними часу) педагогічними технологіями, методиками, прийомами, тобто компетентності у формуванні цілісної особистості учня, який також (як передбачено завданнями реформування освіти) буде компетентним у творенні свого життя.

Мета статті – висвітлити сутність компетентнісного підходу в мистецькій освіті.

Виклад основного матеріалу. Так, у світовому досвіді склалося розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю.

Таке досягнення передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення й розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах (коли, наприклад, є неповні умови задачі, дефіцит інформації про щось; обмаль часу для розгорнутого пошуку відповіді; коли невідомі причинно-наслідкові зв'язки, коли не спрацюють типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності (здатності діяти в конкретних умовах) і мотивів досягти результату.

Компетентність часто тлумачать через установлені поняття: «здатність до...», «комплекс умінь», «готовність до...», «знання в дії», «спроможність», «індивідуально-особистісна рефлексивна функція» та ін. Як впливає із зазначеного вище, компетентність – цілісна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю.

Компетентності дозволяють усунути суперечливості між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих задач:

- уміти розрізняти об'єкти, ознаки, властивості;
- аналізувати й пояснювати причини й наслідки подій, учинків, явищ;

- створювати тексти, вироби, проекти;
- висловлювати ставлення до подій, власних і чужих учинків;

- брати участь у колективних справах, у розв'язанні навчальних завдань; оцінювати вчинки, різні моделі поведінки й ін.;

- користуватися певними предметами й ін.

До ознак ключових компетентностей належать такі: поліфункціональність; надпредметність; міждисциплінарність; багатокомпонентність; спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції. Ключові компетентності пов'язують воедино особистісне й соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; набуваються молоддю людиною не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, впливу середовища тощо [6].

У Концепції викладені ключові компетентності, визначені «Рекомендаціями Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006 р.).

До них належать такі: спілкування державною (із рідною в разі відмінності) мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадянська компетентність; обізнаність і самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя [7; 8].

За формулою Нової української школи наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі й управлінні закладами освіти й системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху нової української школи. Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній галузі має перейти від одноразових проектів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. Інформаційно-комунікаційні технології суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності.

В Україні, як і в усьому світі, набирає ваги так зване покоління «дітей тисячоліття», які народилися між 1990 і 2000 роками. Їхні погляди, спосіб життя кардинально відрізняються від старших поколінь. Досить поглянути на організацію офісів провідних технологічних корпорацій, щоб зрозуміти, на що орієнтується креативний клас, який визначає обличчя сучасної економіки. Для них немає чіткого розмежування між роботою, навчан-

ням і відпочинком. Робота не обов'язково має бути серйозною й нудною. Життя для них – це постійне творення, гармонія між зароблянням коштів, пізнанням нового, самовдосконаленням, грою та розвагою.

На підході нове покоління «дітей тисячоліття». Сучасні діти значно відрізняються від попередніх поколінь. Вони не обов'язково будуть поділяти погляди старших. Яке життя оберуть сьогоднішні першокласники? Якою б не була відповідь, майбутнім поколінням українців маємо запропонувати школу, яка буде для них сучасною.

Сучасний світ складний. Дитині недостатньо дати лише знання. Важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, пов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації в житті, навчанні та праці.

Отже, в компетентнісний потенціал мистецької освіти також закладено вектори досягнення всього кола зазначених компетентностей через художнє пізнання. Суть компетентнісного підходу полягає в чіткому розумінні того, які саме риси може оптимально розвинути художнє пізнання, спілкування дитини з мистецтвом тощо для розвитку інших компетентностей цілісної особистості. Ідеться про доцільність орієнтування на весь комплекс життєвих компетентностей під час навчання мистецьких дисциплін.

Важливість формування ключових компетентностей є незаперечною, і тому педагог має системно приділяти увагу їх формуванню, але застосовувати свій методичний інструментарій педагогічно доцільно не тільки в контексті реалізації завдань предмета «Мистецтво».

Зокрема, компетентність спілкування рідною мовою ефективно формується в процесі аналізу, обговорення, виконання творів мистецтва. У цьому контексті вчитель має привчати учнів висловлюватися тільки рідною мовою, спрямовувати їх увагу на влучність формулювань, правильність і чіткість вимови тощо.

Усвідомленість і розуміння текстів вокальних творів іноземною мовою (знайомою підліткам), правильність вимови – важливий прояв компетентності спілкування іноземними мовами.

Так, формування здатності підприємливості учня передусім передбачає необхідний у будь-якій професії розвиток креативного потенціалу (тобто розкриття внутрішньої спонуки до творчості), гнучкості й реактивності мислення тощо. Але ж, наприклад, така діяльність учня на уроці музики чи образотворчого мистецтва, як експериментування під час художньо-практичної творчості зі звуками, ритмами, тембрами, фарбами, формами, пластиною, конструювання образів тощо, інтерпретація художніх творів високого звучання, що завжди припускає відкритість, певну недовершеність,

неоднозначність трактувань, – усе це якнайкраще й розвиває зазначені якості в учнів.

Компетентність «ініціативність і підприємливість» означає здатність особи втілювати задуми в життя. Вона охоплює такі аспекти, як креативність, потяг до інновацій і вміння ризикувати, а також здатність планувати заходи й реалізовувати їх, що є основоположним й мистецтві, а розвиток творчого мислення є одним із компонентів підприємницької компетентності, що також розвивається в процесі образотворчої діяльності.

Без інформаційно-комунікативних технологій не мисляться сучасні мистецькі процеси й уроки мистецтва. Ідеться не лише про пошук і поширення різноманітних художніх текстів у соціальних мережах, використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках для більш емоційного й оперативного ознайомлення учнів із художніми явищами, створення електронних засобів навчання тощо. Скоріше, ідеться про народження нових мистецьких жанрів, засобів художньої виразності, способів саме мистецької комунікації в інформаційному просторі, що передбачає й має спиратися на інформаційно-цифрову грамотність і вчителя, і учнів.

Специфіка інформаційно-культурного простору сьогодення з глобальним поширенням масмедіа активізує широкий спектр естетичних факторів впливу на особистість (звук, відео, анімація, комп'ютерна графіка тощо), тому сучасні школярі частіше сприймають не просто окремо музичні чи візуальні образи, а різноманітні форми їх взаємодії. Ці об'єктивні соціокультурні реалії стимулюють в учнів появу психологічного феномена синестезії – міжсенсорних асоціацій, зокрема звуково-візуальних. Інтеграція естетичної інформації тією чи іншою мірою спонтанно відбувається на рівні підсвідомості дитини, незалежно від зусиль учителів, але застосування інтегративних навчально-виховних засобів і технологій спрямовувало б цей процес, перетворюючи його зі стихійного на педагогічно керований.

За умови технічного забезпечення для реалізації художніх потреб учнів у пізнанні та творенні мистецтва доцільно використовувати сучасні цифрові технології; у цій діяльності знадобиться інформаційно-цифрова компетентність.

Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі має стати інструментом забезпечення успіху Нової школи, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності.

За потреби на уроках мистецтва застосовуються обчислювальні вміння, що потребують точних вимірювань (наприклад, для створення об'ємно-просторових, площинних художніх образів), або знання із природничих наук (акустики, оптики, хімії тощо) для відтворення довілля та

явищ природи засобами мистецтва. У цьому виявляється необхідність застосування математичної компетентності й основних компетентностей у природничих науках і технологіях.

Уміння вчитися в мистецькій освіті передбачає також самостійне послідовне виконання основних етапів образотворчої діяльності: задум, пошук засобів і способів його здійснення, розв'язання завдання (виконавча частина практичної діяльності), самоаналіз і результат роботи.

Оскільки учень раніше набуває самостійності через поетапність і поступовість співпраці з учителем, то більше уваги доцільно приділити показу вчителем виконання практичного завдання як важливого рефлексивного компонента образотворчого мистецтва, що вимагає урахування рівня знань і вмінь самого вчителя.

Формування в учнів уміння самостійно вчитися, опанування ними технологій здобуття знань упродовж усього життя може здійснюватися цілеспрямовано в процесі навчання мистецтва. Успіх цього процесу багато в чому залежить від бажання школяра, прагнення, інтересу до мистецтва, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів навчання.

В аналогічний спосіб варто проаналізувати «присутність» усіх компетентностей у мистецькій освіті, уникаючи прямолінійної дотичності. Надзвичайно суттєвою позицією реагування вчителя на зміни є оперативність його орієнтування в мистецьких уподобаннях школярів [2], зокрема в тому бурхливому й неоднозначному субкультурному контексті, який є значущим для них. Це не означає, що вчитель має знижувати планку в ознайомленні учнів із високохудожніми творами академічного мистецтва, класики чи переймати вподобання школярів, штучно відмовляючись від власних. Ідеться саме про орієнтування й про вміння вести діалог і налаштовувати учнів на нього, насамперед через зіставлення близького для дитини й «вічного», але поки не дуже емоційно пережитого нею; не через уникання, а саме через загострення дискусійності субкультури, при тому, що визнається художня цінність певних явищ. Це матиме подвійний ефект, оскільки спрямовується на формування критичного мислення, здатність самооцінки, націлює на пізнання свого внутрішнього світу. Нарешті (четверта позиція), сучасність як ніколи вимагає від учителя усвідомлення дуже простої тези: ціль освіти – не знання, яке має засвоїти учень, а сам учень, який опановує знання, що найбільшою мірою стосується педагогіки мистецтва. А якщо ж ціль – Людина, а ще точніше – «Я – щаслива людина», то й змістом уроків мистецтва є не стільки мистецьке явище, скільки те, як змінюється здатність художнього пізнання учня; ще точніше – як удосконалюється

його здатність самопізнання й самотворення через пізнання мистецтва. Оскільки це неодмінно відбувається через звичні для всіх види мистецької діяльності (сприймання й інтерпретацію творів, художньо-практичну творчість, спілкування з мистецтвом і з приводу мистецтва), то вдосконалення видів мистецької діяльності й усвідомлення учнем власних перспектив щодо їх здійснення й перебирає на себе «змістові» акценти. У сукупності саме через це забезпечується опанування учнями знань про мистецтво, а особливо – про себе в художньому просторі, тобто відбувається самопізнання через проживання й утворення цінностей як свідомо вибудований шлях до духовної досконалості.

Висновки. Сучасне суспільство висуває перед школою багато викликів, із-поміж яких – формування вмінь і якостей особистості, які будуть їй необхідними в дорослому житті. На уроках мистецтва ці якості також слід системно формувати, акцентуючи педагогічну увагу в процесі навчання. Це формування в учнів уміння виявляти власні художні інтереси та потреби; уміння планувати й організовувати свій час для пізнання, сприймання, творення мистецтва чи самовираження через мистецтво; раціонально використовувати час для задоволення культурних потреб, здобувати, опрацьовувати мистецьку інформацію тощо; не боятися пропонувати нові ідеї, шляхи їх художнього розв'язання, презентувати власні творчі досягнення, ефективно співпрацювати в команді для реалізації громадських мистецьких проєктів і естетизації середовища; застосовувати мистецький досвід для вираження емоцій, почуттів, переживань і корекції власного емоційного стану. Наявність цих умінь і якостей свідчить про сформованість в учнів компетентностей уміння вчитися впродовж життя; ініціативності й підприємливості; соціальної та громадянської, екологічної грамотності й здорового життя.

Навчальний предмет «Мистецтво» активно сприяє формуванню компетентності обізнаності та самовираження у сфері культури, адже в процесі опанування мистецтва учні вчаться орієнтуватися в культурному розмаїтті на основі українських і зарубіжних творів мистецтва, у результаті чого в підлітків формується розуміння загальнолюдських, естетичних і художніх цінностей, транслятором яких є мистецтво; усвідомлення української культурної ідентичності, виявлення шани до мистецького надбання українського народу й гордості за нього, пропагування національної культури через власну художньо-творчу діяльність; усвідомлення необхідності збереження художнього надбання людства. Тому саме на ці вміння та якості важливо спрямовувати педагогічну увагу в процесі опанування учнями мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Киричук О. Духовно-катарсична активність особи як фактор її життєтворчості. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. Київ: Гнозис, 1998. С. 143–149.
2. Комаровська О. Запити мистецької освіти майбутнього: до проблеми рефлексії дефінітивного поля. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Вип. 20 (1). 2016. С. 242–252.
3. Кримський С. Принцип духовності XX століття: лекція в Києво-Могилянській академії. Відеозапис, 2002.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін.; заг. ред. М. Грищенко. МОН. 2016. 40 с.
5. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
6. Початкова школа. 2010. № 9.
7. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/uasch2016/konczepczya.html>.
8. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dS84FjhsMeI>.

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS' HUMANISTIC CONCEPTION OF THE WORLD IN THE PROCESS OF HISTORY DISCIPLINES LEARNING

Освіта ХХІ століття в сучасному світі розглядається як один із головних чинників розвитку суспільства. Мета вищої освіти полягає у формуванні такого світогляду особистості, який би поєднував у собі її професійну діяльність із загальнолюдськими цінностями. Стаття присвячена дослідженню проблеми формування світогляду майбутніх учителів у процесі вивчення історичних дисциплін. Розкрито сутність понять «гуманізм» та «світогляд». Визначено поняття «гуманістичний світогляд». Доведено роль необхідності вивчення історичних дисциплін у формуванні гуманістичного світогляду майбутніх учителів.

Ключові слова: гуманізм, світогляд, освіта, майбутні вчителі, історичні дисципліни, гуманістичний світогляд, патріотизм.

исторических дисциплин. Раскрыта сущность понятий «гуманизм» и «мировоззрение». Определено понятие «гуманистическое мировоззрение». Доказана роль необходимости изучения исторических дисциплин в формировании гуманистического мировоззрения будущих учителей.

Ключевые слова: гуманизм, мировоззрение, образование, будущие учителя, исторические дисциплины, гуманистическое мировоззрение патриотизм.

Education of the XXI century in the modern world is considered as one of the main factors of the development of society. The purpose of higher education is to form a person's outlook that would combine its professional activities with universal values. The article is devoted to the research of the problem of forming the outlook of future teachers in the process of studying historical disciplines. The essence of the concept of «humanism» and «outlook» are revealed. The concept of «humanistic worldview» is defined. Proved need to study the role of historical subjects in shaping humanistic outlook of future teachers.

Key words: humanism, worldview, education, future teachers, historical disciplines, humanistic worldview, patriotism.

УДК 367.016:93/94]:165.74(045)

Галушко Н.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри
соціально-економічних дисциплін
КЗ «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Образование ХХІ века в современном мире рассматривается как один из главных факторов развития общества. Цель высшего образования заключается в формировании такого мировоззрения личности, который сочетал бы в себе ее профессиональную деятельность с общечеловеческими ценностями. Статья посвящена исследованию проблемы формирования мировоззрения будущих учителей в процессе изучения

Постановка проблеми у загальному вигляді. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються сьогодні, зумовили пошук нових світоглядних орієнтирів нашого суспільства. Тому в умовах переоцінки, зміни усталених цінностей як ніколи важливим є акцентування уваги закладів вищої освіти на підготовці вчителя, здатного керувати гармонійним розвитком особистості школярів, залучати їх до загальнолюдських ідеалів і духовних цінностей.

Закон України «Про освіту» визначає, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, збагачення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Крім того, в преамбулі даного Закону зазначено: «освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами, а стаття 6 Закону серед основних принципів освіти називає «гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей». На реалізацію зазначених норм закону спрямовані й поло-

ження Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема гуманізму, виховання гуманності, гуманних почуттів, гуманного відношення до людини у студентів закладів вищої освіти знайшла своє відображення в роботах вітчизняних і зарубіжних вчених-філософів: В. Андрущенко, О. Базалука, М. Бердяєва, Л. Буєвої, Л. Губерського, О. Дробницького, В. Кременя, С. Кримського, О. Лосєва, М. Мамардашвілі, А. Печчеї, А. Швейцера; психологів: Б. Ананьєва, І. Беха, Д. Леонтьєва, С. Максименка, Е. Помиткіна, В. Роменця, Л. Рубінштейна, Т. Титаренко; педагогів: Ш. Амонашвілі, Є. Зеленова, Г. Пономарьової, М. Роганової, Г. Шевченко.

Світогляд особистості та його структура розглядалися класиками філософської думки (Г.-В.-Ф. Гегелем, І. Кантом, Дж. Локом), сучасними філософами (В. Андрущенко, В. Сагатовським, А. Спіркіним), психологами (І. Бехом, Дж. Дьюї, К. Роджерсом), педагогами (Л. Губерським, В. Кувакіним, В. Сухомлинським).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, як свідчить аналіз джерел, у науковому полі кількість робіт, присвячених проблемам формування гуманістичного світогляду, не є достатньою. Зокрема, ґрунтовних досліджень, пов'язаних із питанням форму-

вання гуманістичного світогляду майбутніх учителів у процесі вивчення історичних дисциплін, на даний час комплексно не представлено.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел розкрити сутність понять «гуманізм», «світогляд» та обґрунтувати особливості формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів у процесі вивчення історичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Перетворення в соціально-політичній сфері супроводжуються духовною та економічною кризою, яка заповонила всю сферу людського буття, призвела до ряду потрясінь і небезпек, конфліктів тощо. Такі перетворення в Україні передбачають реформування політичної системи, формування нового типу культури – демократичної культури, основою якої є гуманістичні цінності: свобода, толерантність, справедливість, солідарність, реалізація і становлення прав людини. Метою вищої освіти є формування світогляду особистості, який би гармонійно поєднував у собі професійну діяльність із загальнолюдськими цінностями [6; 9].

Великі можливості формування світогляду закладено в освітньому процесі. Кожна дисципліна вивчає закономірності явищ певної галузі об'єктивного світу і, відповідно, кожна навчальна дисципліна робить свій внесок у формування світогляду особистості. Так, наприклад, предмети природничого циклу сприяють формуванню системи понять про явища і процеси, закономірності в природі, виховують активне і бережливе ставлення до неї. А в процесі вивчення гуманітарних, суспільних дисциплін студенти знайомляться з розвитком цивілізацій. Вивчення історії свого народу, географії своєї країни сприяє формуванню ідеалів, поглядів на розвиток суспільства, розумінню людей, визначенню мети їхньої діяльності, спрямованості поведінки.

Оскільки світогляд є системою наукових, політичних, філософських, правових, естетичних, моральних понять, поглядів і переконань, що визначають ставлення людини до навколишнього світу й до себе, то кожна навчальна дисципліна є складовою частиною єдиного цілого в його формуванні.

Перш ніж довести роль історичних дисциплін у формуванні гуманістичного світогляду майбутніх учителів, ми розкриємо сутність понять «гуманізм» та «світогляд».

Зазначимо, що представники різних наук: філософи, психологи, соціологи, педагоги по-різному тлумачать поняття гуманізму [5, с. 179–187]. Гуманізм у загально-філософському розумінні – це соціально-ціннісний комплекс ідей, що стверджують ставлення до людини як до вищої цінності, що визначають її право на волю, щастя, розвиток і творчий прояв своїх фізичних і духовних сил [5, с. 179–187].

У процесі дослідження встановлено, що гуманізм є головним змістом цивілізаційного процесу, в ході якого він проявляється в різноманітних якостях: етична норма, соціальний ідеал, духовна цінність, свобода волі, взаємодопомога і співробітництво, повага до прав і гідності особистості, рівність і рівноправність, справедливість, захист від зла і насилля [3, с. 9]. Гуманізм у широкому контексті – це феномен культури, що стимулює загальний прогрес світової цивілізації. Це система поглядів, уявлень, моральних принципів, що заперечують усі види нерівності між індивідом та суспільством [2, с. 16].

Щодо логіки розкриття сутності «світогляд», у нашому дослідженні нам імпонує визначення досліджуваного поняття від українського вченого-педагога С. Гончаренка: «Світогляд – форма суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце й призначення в ньому. У світогляд входять узагальнені уявлення про світ і саму людину, про спрямованість ходу подій у світі, про сенс людського життя, історичну долю людства тощо, а також система переконань, принципів та ідеалів. Світогляд формується внаслідок практичного освоєння духовної культури суспільства (науки, літератури, мистецтва), пануючих у ньому політичних, моральних, естетичних, правових, релігійних (або атеїстичних), філософських та інших поглядів, а також духовних почуттів – громадянських, моральних, естетичних тощо, на які спираються віра й переконаність у реальності відповідних громадянських, моральних, естетичних і пізнавальних ідеалів, надія на їх здійснення» [4, с. 299].

Отже, розкривши сутність понять «гуманізм» та «світогляд», можна визначити поняття «гуманістичний світогляд». Гуманістичний світогляд – це система поглядів, переконань та уявлень особистості, які проявляються в різноманітних якостях та ставленні людини як до вищої цінності, що визначають її право на волю, щастя, розвиток і творчий прояв своїх фізичних і духовних сил.

Професійна підготовка майбутніх учителів як самостійний феномен зі своїми специфічними характеристиками і особливостями базується на певній системі цінностей [8, с. 13–15, 37]. Система цінностей і ціннісних орієнтацій включає: утвердження в міжлюдських стосунках гуманних начал: доброти, справедливості, толерантності, щирості, сумлінності, власної гідності, взаємоповаги, відповідальності, принциповості й непримиренного ставлення до фальші, цинізму, лицемірства, підлабузництва, лінощів і неробства та пов'язаного з цим паразитичного існування, утриманства і працелюбства.

Ніхто, напевно, не буде заперечувати того, що вивчення історії – це перший ступінь формування

світогляду та духовної культури особистості, її прилучення до загальнолюдських гуманітарних цінностей, її громадянського та національного самоусвідомлення. Саме тому навчання історії нині набирає в Україні особливої ваги.

Зазначимо, що в проекті концепції історичної освіти України визначаються основні підходи і головні принципи викладання, серед яких центральне місце займає гуманізм. Так, відповідно до проекту виховання у молоді в процесі викладення високих моральних і духовних цінностей, досягнення розуміння, що найвищим ідеалом суспільства є життя людини, її права і свободи, добробут, зростаючі матеріальні й духовні потреби; заперечення воєн, расової чи національної виключності [7, с. 10–24].

Відмітимо, що велику роль у формуванні світогляду в майбутніх учителів відіграє і сам викладач історії. Оскільки засобом свого предмета останній проектує особистість, виховує на своїх заняттях юного патріота, формує патріотичні почуття і переконання на історичних прикладах, спрямовує до «рухів і поривів духу...».

Важливо також відзначити, що у процесі вивчення історичних дисциплін у майбутніх учителів формується не лише світогляд, а й світоглядні позиції, ціннісні орієнтири, виховуються почуття патріотизму і розкриваються значення соціальної активності особистості, її здатність інтерпретувати досвід попередніх поколінь і здійснювати самостійний відповідальний вибір. У процесі вивчення саме історії України у майбутніх учителів розвивається інтерес до знань про минуле Українського народу та формується розуміння історії та культури України на тлі світової історії.

Як показує практика викладачів Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, на своїх заняттях з історії вони сприяють формуванню гуманістичного світогляду в майбутніх учителів, закладають підвалини історичних уявлень про давнє минуле власне українського народу, його мови, культури, ментальних рис характеру, державно-політичного життя як невід'ємної складової частини формування європейської цивілізації. Саме на таких заняттях майбутні вчителі отримують базові наукові знання, що слугують фундаментом формування не лише гуманістичного світогляду, а й історичної свідомості, патріотизму.

У процесі вивчення майбутніми учителями історичних дисциплін велика увага приділяється і національному вихованню. Виховання – факт цілісного формування особистості, що відображає систему поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв, покликаних формувати свідомість і цілісність орієнтації молоді [1; 8]. Найголовніше завдання викладача – це формування національної гідності і гордості за свою землю, народ,

Батьківщину, усвідомлення себе представниками державної нації, носіями незалежності і державності. Можна стверджувати, що патріотичне виховання – складова частина гуманістичного світогляду і поведінки людини, її ставлення до рідної країни, всіх націй та народів. Патріотизм є одним із найсуттєвіших показників моральності людини та формування світогляду. Без любові до Батьківщини, готовності примножувати її багатства, обережності чести і славу, а за необхідності – віддати життя за її свободу і незалежність, людина не може бути громадянином. Як синтетична якість патріотизм охоплює емоційно-моральне, дієве ставлення до себе та інших людей, до рідної землі, своєї нації, матеріальних і духовних надбань суспільства.

Оскільки вивчення історичних дисциплін відіграє неабияку роль у вихованні патріотів країни, збереженні традицій народу, землі, на якій жили їхні предки, на якій живуть вони, на якій житимуть їхні діти й онуки, своїми завданнями викладачі бачать виховання майбутніх учителів на історичних, бойових та трудових традиціях українського народу. Вивчення історичних дисциплін майбутніми вчителями сприяє вихованню чесності і громадянської гідності в обстоюванні істини, прав і свобод громадянина України. У процесі виховання під час вивчення історичних дисциплін у майбутніх учителів формується почуття громадянської відповідальності за свої вчинки і позиції, за долю рідного краю, народу, захист і розвиток його духовної культури, зміцнення миру і дружби між людьми.

Виховання національної самосвідомості під час вивчення курсу «Україна в Європі та світі» сприяє збагаченню духовного та гуманістичного світогляду майбутніх учителів, формує усвідомлення особистістю себе як часточки українського народу з власною національною гідністю. У наш час, коли нівелюється приналежність людини до певної нації, виховання справжнього патріота набуває особливо важливого значення.

У процесі дослідження встановлено, що в процесі вивчення історичних дисциплін у майбутніх учителів пробуджуються соціальні почуття, розуміння цінності таких людських якостей, як чесність, працьовитість, доброта, милосердя й прагнення до вироблення відповідних якостей у себе. Дуже важливим є також пробудження в останніх інтересу й поваги до життя людей, до їхнього минулого і сучасності, до пам'яток історії і природи, бо без цього неможливе виховання особистості; виховання здатності протидіяти проявам аморальності, правопорушень, бездуховності, антигромадської діяльності; формування духовних цінностей українського патріота, а саме почуття патріотизму, національної свідомості, любові до українського народу, його історії, Української Держави, рід-

ної землі, родини, гордості за минуле й сучасне на прикладах героїчної історії українського народу та кращих зразків культурної спадщини.

Висновки. Отже, результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що гуманістичний світогляд позначається через особистісні погляди і переконання, які провели стадію переживань і усвідомлення, що визначають духовність і ціннісні відносини, власне Я, творче і діяльнісне ставлення до світу, людей, до свого місця в громаді. У процесі вивчення історичних дисциплін у майбутніх учителів відбувається особистісний розвиток, формування соціальної і життєвої компетентностей на основі поетапного засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює загальнолюдські, загальнокультурні та національні цінності, соціальні норми, громадянську активність, практику прийнятої в суспільстві поведінки, толерантного ставлення до відмінностей культур, традицій, різних поглядів тощо.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують закономірності та принципи формування гуманістичного світогляду в майбутніх учителів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наукове видання: у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Книга 1. 280 с.
2. Бітаєв В.А. Естетичне виховання і гуманізація особи. Київ: ДАККІМ, 2003. 232 с.
3. Вершинина Е.М. Непрерывное воспитание и гуманизация в системе образования – суть социально-экономического и духовного возрождения общества: концепция: монография. Харьков: Регион-информ, 2004. 430 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
5. Гук О.Ф. Гуманізація освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2012. Вип. 14. С. 179–187.
6. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»): затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 (із змінами від 29 травня 1996 року № 576). URL: <http://www.kafedragum-artcollege.edukit.km.ua/Files/downloads/.pdf> (дата звернення: 10.10.2018).
7. Концепція безперервної історичної світи в Україні: проект. Інформаційний збірник міністерства освіти України. 1995. № 8. С. 10–24.
8. Пономарьова Г.Ф. Виховання майбутнього педагога: теорія і практика: монографія. Харків: Вид-во «Ранок», 2014. 547 с.
9. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 14.10.2018).

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА-ФАХІВЦЯ

PROFESSIONAL SKILLS OF A SPECIALIST TEACHER

У статті виокремлено «майстерність педагога» як багатфакторне поняття, що визначається як досконале оволодіння знаннями, вміннями і здібностями, які дозволяють фахівцеві успішно вирішувати професійні завдання. В основу розуміння феномену майстерності покладено уявлення про професійну діяльність педагога як про складний комплекс, який складається з визначеного набору особистісних і операційних характеристик.

Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічні вміння.

понимания феномена мастерства положено представление о профессиональной деятельности педагога как о сложном комплексе, который состоит из определенного набора личностных и операциональных характеристик.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогические умения.

In the article the concept "teacher's skill" – the multifactorial concept – is defined as mastering of a professional knowledge, abilities and abilities which allow the expert to solve professional problems successfully. In a basis of understanding the phenomenon of skills and representation of the teacher's professional work as about a difficult complex which consists of a certain set of personal and operational characteristics.

Key words: teacher's skill, pedagogical skills.

УДК 378.937 + 378.14 + 371.12

Колесник А.Г.,

доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

В статье выделено «мастерство педагога» как многофакторное понятие, определяющееся как овладение профессиональными знаниями, умениями и способностями, которые позволяют специалисту успешно решить профессиональные задачи. В основу

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність дослідження зумовлена зростаючим інтересом суспільства до нових підходів у навчанні та вихованні. Раціональний психолого-педагогічний супровід розвитку підростаючого покоління передбачає наявність і постійне удосконалення педагогічної майстерності. З огляду на це науково-педагогічні дослідження мають адекватно відповідати на загальні суспільні запити, що стосуються вивчення наявних у традиційній педагогіці та впровадження нових підходів до виховання дітей у світі, що стрімко змінюється.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

вказує на те, що накопичено велику кількість ідей, теоретичних положень, присвячених означеному питанню. Проблема формування професійної педагогічної майстерності стала предметом розвідки науковців за такими напрямками, як: теоретико-методологічний аспект (І. Гринчук, Л. Дуділова, С. Кабанова, В. Квас, Л. Корнілова, Г. Падалка та ін.); шляхи, засоби, рівні професійного самовдосконалення, охарактеризовані О. Антоною, С. Мішиним; формування та розвиток професійних якостей особистості майбутніх фахівців, які розглядають Р. Андрєєва, А. Деркач, О. Кострікін, А. Сухова.

Мета статті – теоретично обґрунтувати основні поняття дослідження, схарактеризувати етапи становлення педагога-фахівця у процесі його професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Аналіз головних структурних компонентів професійно-педагогічної діяльності з погляду функціонування педагога як суб'єкта цієї діяльності дає змогу сформулювати таке її визначення: професійно-педагогічна діяльність – це діяльність педагога, змістом якої є таке керівництво діяльністю дітей у навчально-вихов-

ному процесі, що забезпечує розвиток головних сфер їх особистостей. Таким чином, майстерність завжди розкривається в діяльності, причому в діяльності ефективній. Саме таке розуміння майстерності і прийняте в педагогіці. Дехто з науковців визначає майстерність як «найвищий рівень педагогічної діяльності <...>, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних результатів» [5]. Натрапляємо й на такі визначення майстерності: «високе мистецтво виховання і навчання» [6], «синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистих якостей учителя» [11].

Справді, зовні майстерність виявляється в успішному розв'язанні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організованого навчально-виховного процесу, але суть її в тих якостях особистості педагога, які породжують цю діяльність, забезпечують її успішність. Ці якості слід шукати не лише в уміннях, а й у тому сплаві властивостей особистості, її позиції, які й дають педагогові змогу діяти продуктивно і творчо. Отже, майстерність педагога можна розглянути як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), як вияв творчої активності особистості педагога (характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності). Коли ж ми хочемо усвідомити витoki розвитку майстерності, зрозуміти шляхи професійного самовдосконалення, доцільно сформулювати визначення цієї педагогічної категорії так: педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі.

Майстерність педагога – рівень оволодіння професійними знаннями і вміннями, які дозволяють фахівцеві успішно вирішувати професійні

завдання. «Майстер», за Далем, – це особливо вмілий у своїй справі. Педагог – майстер вдвічі: як фахівець із психології особистості дитини і з того, чому і як її вчити, і як людина, котра володіє знаннями, засобами навчання і виховання.

Педагогічну майстерність можна уявити і як системну якість особистості педагога, що здобувається в процесі його професійного становлення у вигляді педагогічних вмінь. Однак одне з найбільш повних визначень поняття «педагогічна майстерність» наводиться у довідковій літературі. Педагогічна майстерність розуміється як «найвище і постійно удосконалене мистецтво виховання і навчання, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і який любить дітей. Педагог – майстер своєї справи – це спеціаліст високої культури, який глибоко знає свій предмет, добре знайомий із відповідними ланками науки, мистецтва, практично обізнаний у питаннях загальної і, особливо, дитячої психології, досконало володіє методикою навчання і виховання» [4]. У розумінні В.О. Сластьоніна педагогічна майстерність є вищою формою прояву професійної спрямованості особистості на оволодіння педагогічною діяльністю. Наявність педагогічної майстерності він пов'язує з глибоким розумінням педагогом задач сучасного навчального закладу і з формуванням у нього особистісних якостей, таких як ерудиція, соціальна активність, свобода мислення, здібність самостійно, ініціативно і творчо вирішувати практичні задачі [10]. О.І. Щербаков розглядає педагогічну майстерність як «синтез наукових знань, вмінь і навичок методичного мистецтва й особистісних якостей педагога» [11].

Перше, на що звертають увагу всі автори, – це співвідношення «педагогічної майстерності» з вищим рівнем оволодіння засобами організації навчально-виховної роботи. Об'єм знань педагога (загальних і спеціальних), ступінь їх засвоєння і закріплення в практичних навичках і вміннях, ступінь розвитку його педагогічних здібностей приймаються як основні, головні ознаки педагогічної майстерності.

Другий фактор, на який звертають увагу автори, – це доступність, досяжність педагогічної майстерності для будь-якої людини, але за умови, що ця людина обрала свою професію за покликанням. Таким чином, педагогічна майстерність – це результат, наслідок ставлення, бажання майбутнього педагога стати майстром своєї справи.

В основу розуміння цього феномену покладено уявлення про професійну діяльність педагога як про складний психологічний комплекс, який складається з визначеного набору особистісних і операціональних характеристик.

Неоднозначність природи педагогічної майстерності визначалася і психологами (М.І. Д'яченко, В.Р. Моргун, О.Б. Орлов). Розглядаючи педаго-

гічну майстерність як вищу якісну характеристику, визначаючи ступінь оволодіння педагогом своєю професійною діяльністю, вони виділяють зовнішню і внутрішню сторони педагогічної майстерності. До зовнішньої, об'єктивної сторони вони відносять успішність вирішення різноманітних завдань навчально-виховного процесу. Внутрішня, суб'єктивна сторона визначається системою знань, вмінь і навичок, що забезпечують вирішення цих задач, психічними властивостями і якостями особистості самого педагога, які забезпечують його активність у самому процесі педагогічної дії.

Досвід показує, що формування педагогічної майстерності неможливе без постійної уваги і врахування психології педагогічної діяльності, особистості самого педагога, тому що особистість педагога – це головний фактор у вихованні дітей, а педагогічна майстерність – це синтез особистих якостей педагога, щодо яких його знання, вміння, здібності і навички виступають інструментом професійної діяльності.

Дослідження психологів свідчать, що будь-яка професійна діяльність вимагає від особи не тільки знання своєї справи, але й розвитку відповідних здібностей. Здібності К.К. Платонов визначає як міру відповідності особистості в цілому визначеній діяльності [8]. Здібності розвиваються лише у такій діяльності, яка викликає глибокий, стійкий, дійовий інтерес і має, за можливості, творчий, а не репродуктивний характер.

З аналізу робіт Н.В. Кузьміної можна зробити висновки, що педагогічні здібності – це наслідок, результат оволодіння особистістю діяльністю педагога. Залежно від швидкості оволодіння педагогічною професією і її успішності Н.В. Кузьміна запропонувала розрізняти рівні розвитку здібностей. Вищий, з погляду автора, характеризується швидким оволодінням професією, відсутністю зривів і швидким досягненням високого рівня майстерності. Другому рівню властиві більш повільне, іноді зі зривами, оволодіння педагогічною майстерністю. Педагогу з третім рівнем розвитку педагогічних здібностей, незважаючи на великий стаж роботи, так і не вдається досягти педагогічної майстерності.

Педагогічну майстерність можна уявити як системну якість особистості педагога, яка здобувається у процесі його професійного становлення у вигляді педагогічних вмінь. Є багато підстав для декомпозиції, розподілу педагогічної діяльності на підсистеми вмінь, а у співвідношенні з різними основами – і деякого різноманіття класифікації педагогічних вмінь. Ф.Н. Гоноволін, наприклад, визначав як основні педагогічні вміння дидактичні, експресивні (мовні), перцептивні, сугестивні й академічні [8].

О.І. Щербаков до складу головних педагогічних вмінь включив інформаційні, мобілізуючі, розвива-

ючі й орієнтуючі. У працях Н.В. Кузьміної структура педагогічної діяльності складається з проєктувальних, гностичних, конструктивних, організаторських і комунікативних вмінь. Якщо дотримуватися нашого уявлення про навчання як про процес керування, суб'єктом якого виступає педагог-вихователь, то педагогічні вміння можуть бути об'єднані у такі блоки: проєктувальний (вміння цілепокладання), інформаційний, прогностичний, конструктивний (вміння приймати рішення), організаторський, комунікативний, контрольно-оцінюючий і корекційний.

Виходячи зі структурної моделі Н.В. Кузьміної, В.Ф. Кочуров [5] дійшов висновку, що педагогічна діяльність може бути подана п'ятьма групами вмінь: процесуальними (куди входять організаторські і комунікативні вміння), гностичні, конструктивні, проєктувальні і коректувальні (контрольно-оцінювальні). Названі вміння перелічені у порядку важливості їх внеску у загальний результат педагогічної діяльності. Аналогічне дослідження було проведене Т.П. Васильченко, яка вивчила роль кожного виду вмінь у визначенні рівня успішності педагогічної діяльності.

Результати, здобуті В.Ф. Кочуровим, засвідчують провідну роль гностичних, організаторських і комунікативних вмінь у становленні педагогічної майстерності. Дослідження В.Ф. Кочурова доводить, що розвиток кожної групи вмінь має гетерохронний характер і що у їх формуванні є закономірна черга: гностичні, проєктувальні, конструктивні, процесуальні і коректувальні. Однак В.Ф. Кочуровим зафіксовано було той порядок розвитку педагогічних вмінь, який складався у досвіді педагогів стихійно.

Ще одним напрямом дослідження педагогічної майстерності є встановлення залежності досягнення її рівня від індивідуально-типологічних властивостей нервової системи людини. Психологи відзначають, що індивідуальні особливості функціонування центральної нервової системи чинять значний вплив на своєрідність психічних проявів. Як стверджував Б.М. Теплов, індивідуальність людини визначається тими фізіологічними здібностями, які І.П. Павлов назвав властивостями нервової системи або властивостями вищої нервової діяльності [5]. Виявляючись у всій багатогранності психічної діяльності і поведінки людини, властивості нервової системи надають індивідуального характеру людській праці.

Встановлено, що все різноманіття властивостей особистості, від яких залежить ефективність людської діяльності, можна об'єднати за такими ознаками: людина володіє такими індивідуальними рисами, що дозволяють їй задовольняти суттєві вимоги, яких потребує професія. Недостатні індивідуальні особливості можуть бути або розвинуті в процесі діяльності, або компенсовані

іншими якостями особистості; деякі особливі якості, суттєві для обраної діяльності, відсутні і не можуть бути достатньою мірою розвинуті або компенсовані.

Таким розділенням властивостей особистості зумовлюється і розділення професій на два види. Так, до професій першого типу висуваються вимоги, яким повинна відповідати людина, володіючи спеціальними індивідуальними рисами. Відсутність таких якостей робить людину професійно нездатною. Вимоги другого типу до людей такі, що з ними може впоратися будь-яка особистість.

Багатьма авторами підкреслюється: вказані положення професійної діяльності мають бути віднесені до професії педагога. Так, Н.І. Петрова вважає, що педагоги, яким притаманний сильний і рухливий тип нервових процесів, досягають успіхів за рахунок швидкості, оригінальності і навіть експромтності вирішення педагогічних проблем. Їх діяльність характеризують артистизм, експресивність, висока імпровізаційна готовність, безпосередність та емоційна виразність. Майстерність педагога з сильною, але інертною і врівноваженою нервовою системою ґрунтується на підготовлених і ретельно зважених рішеннях. Зовнішня сторона їх діяльності характеризується глибиною мислення, емоційною витримкою, стриманістю і наполегливістю. Тонким відчуттям педагогічної ситуації, особливою вдумливістю, здібністю до розуміння внутрішнього світу вихованця характеризуються педагоги зі слабким типом нервової діяльності [7]. Таким чином, із факторів, що стимулюють динаміку процесу досягнення педагогічної майстерності, виділяються: інтерес до педагогічної професії, любов до дітей, педагогічна спрямованість особистості в цілому і наявність здібностей до педагогічної діяльності.

Розглядаючи моделі вищих рівнів професійно-педагогічної діяльності, можна йти двома шляхами: «від професії» та «від особистості». У професіографічних моделях особистості вибір головних професійно значущих якостей здійснюється на основі вимог, яких потребує педагогічна професія. На відміну від професіографічних моделей особистості, персонологічні моделі засновані на виборі базових професійно важливих властивостей і якостей, виходячи з загальнопсихологічних уявлень про особистість, і мають на увазі її багатофакторну структуру. В обох випадках міра співвідношення реально сформованої системи професійно значущих якостей особистості еталонним моделям може бути інтерпретована як міра психологічної підготовки або рівень професійної майстерності фахівця у педагогічній діяльності.

За цілеспрямованого формування професійно-педагогічної майстерності буде більш ефективним те навчання, яке моделює реальну технологію педагогічної праці. У навчанні професійної май-

стерності потрібно йти не від знань, а від цілей, без визначення яких важко зорієнтуватися в тому, що треба і що не треба знати у тій чи іншій професії. Багато факторів свідчать про те, що кращими педагогами є ті, які добре уявляють кінцеві цілі навчання, співвідносять із ними і підпорядковують їм найближчі цілі. Підтвердженням цього є і дані Т.П. Василенко, за якими орієнтовані вміння, пов'язані з цілепокладанням, відіграють провідну роль у становленні професійної майстерності особистості.

Водночас система знань, необхідних педагогам для реалізації цілей навчання і виховання, є не менш суттєвим елементом професійної компетенції педагога, його майстерності. Дослідження Н.М. Матвеева, Л.О. Ахтарієва показують, що педагогічна майстерність починається зі знань навчального предмета. Підвалиною педагогічної майстерності є професійна компетентність. Знання педагога звернені, з одного боку, до дисципліни, яку він викладає, а з другого – до вихованців, психологію яких мусить добре знати. Отже, зміст професійної компетентності – це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології. Важливою особливістю професійних педагогічних знань є їх комплексність, що потребує від педагога вміння систематизувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій, що зумовлює необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії. Розв'язання кожної педагогічної задачі актуалізує всю систему педагогічних знань фахівця, які виявляються як єдине ціле.

Знання педагога – не сума засвоєних дисциплін, а особистісно забарвлена усвідомлена система, де є місце власним оцінкам, критичним поглядам. «Головне в житті – не саме знання, а та гармонія, яка виявляється, коли знання добре вміщені в душу, та філософія, яка визначає людину, її світогляд» [4, с. 34]. Майстерність педагога – в «олюдненні», натхненності знання, яке не переноситься з книг в аудиторію, а висловлюється як власний погляд на світ. На ґрунті професійних знань формується педагогічна свідомість – принципи і правила, які є засадничими щодо дій і вчинків педагога. Ці принципи і правила кожен педагог виробляє на підставі власного досвіду, але осмислити, усвідомити їх можна лише за допомогою наукових знань, що потребують систематичного поповнення. Складність навчання фахівця, набуття професійної компетентності полягає в тому, що професійне знання має формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвинутого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати та систематизувати здобуті знання у досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування.

Ступінь сформованості різноманітних педагогічних знань і вмінь зумовлює загальний рівень педагогічної майстерності. Н.В. Кузьміна виділяє п'ять рівнів, на яких може здійснюватися педагогічна діяльність. Найнижчим із них є репродуктивний рівень. Характерна риса педагогічної діяльності вихователя, який знаходиться на цьому рівні, полягає в тому, що він вчить інших так, як вчили його самого. На адаптивному рівні педагог починає передавати свій досвід із деякими перетвореннями з метою зробити його доступним, зрозумілим для інших. На локально-моделюючому і системно-моделюючому рівнях знання і досвід передаються педагогам у менш або більш широкій системі. На останньому рівні, як зазначає Н.В. Кузьміна, педагог може і повинен не тільки моделювати і формувати систему знань, а й на основі цих системних знань керувати поведінкою дітей, тобто вирішувати не тільки дидактичні, але і виховні задачі [4].

Було б доцільно виділити п'ятий рівень як вищий етап у розвитку творчого елементу у педагогічній діяльності. Рівень адаптації можна розглядати як початкову стадію і форму прояву педагогічної творчості. Вищою формою творчості слід вважати процес інтеграції різноманітних елементів знань у деяку структуру або систему. На рівні справжньої творчості остання проявляється у створенні нових продуктивних засобів роботи.

Додатковими ознаками педагогічної творчості є швидкість створення нових педагогічних прийомів і їх різноманіття, готовність до перебудови. Л.В. Іванова, аналізуючи особливості педагогічної діяльності педагогів-майстрів і педагогів – не майстрів, дійшла висновку, що до числа ознак педагогічної творчості слід віднести орієнтацію педагога у своїх життєвих і професійних цінностях на майбутнє. Наявністю творчих елементів у роботі відрізняються справжні педагоги-майстри від педагогів середнього і низького рівнів діяльності. Так, у дослідженнях Л.Я. Радущкевич, Л.В. Іванцова, І.Ю. Махової показано, що у звичайних педагогів домінують такі якості, як несприятливість до нового, ригідність, стереотипізація діяльності, недостатність набору педагогічних прийомів, звертання уваги на вирішення сьогоденних задач і близьких цілей.

Проте швидкість набуття майстерності не регламентується лише накопиченням професійних знань. І дійсно, студент, який добре вчився у педагогічному виші, не завжди успішно працює під час педагогічної практики. Є індивідуальні передумови успішності діяльності, стимулятори професійного зростання педагога – здібності.

Відомо, що успішність педагогічної діяльності може визначатися як зовнішніми умовами, в яких вона існує, так і суб'єктивними факторами, які можуть заважати або сприяти продуктивному

вирішенню професійно-педагогічних задач. З боку суб'єктивних причин професійна успішність зумовлюється багатофакторною структурою властивостей людини як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності. Тому для визначення різниці успішності діяльності педагогів із різним рівнем майстерності необхідно звернутися до аналізу психологічних передумов формування майстерності педагогів.

Одне з припущень, до якого звертаються педагоги, шукаючи причини, визначаючи педагогічну майстерність, торкається ролі соціально-демографічних характеристик людини: віку, статі, освіти і стажу роботи. Однак деякі дослідження свідчать, що рівень майстерності у навчанні і вихованні ставовіковими ознаками не визначається. Не виявлено однозначного зв'язку також між успішністю педагогічної діяльності і стажем роботи. Низький або високий рівень сформованості педагогічних вмінь спостерігається у педагогів, які мають і невеликий, і тривалий стаж роботи. У цьому разі значну роль повинні грати спеціальні і загальні здібності, які є важливою умовою успішності будь-якої діяльності. Спеціальні здібності, що формуються у процесі конкретного виду діяльності, є складовою частиною загальної обдарованості. Найбільш повно загальна обдарованість виявляється в інтелекті, який становить, за Б.Г. Ананьєвим, багаторівневу організацію пізнавальних сил, охоплюючи психофізіологічні процеси, стан і властивості особистості. Інтелект як складне інтегральне утворення забезпечує успішність будь-якої діяльності. Але ж було б помилкою успішність педагогічної діяльності ставити в залежність тільки від спеціальних і загальних здібностей, бо, як свідчать дані про індивідуальні прояви спеціальних здібностей та інтелекту, висока професійна успішність може мати місце і при середніх педагогічних і загальних здібностях, і, навпаки, при великих педагогічних здібностях і високому загальному інтелекті може бути низький рівень професійно-педагогічної діяльності. Як свідчать дослідження Л.І. Донцова, Г.М. Дрідзе, великий вплив на формування педагогічних вмінь і майстерності здійснює професійна направленість, спрямованість на педагогічну діяльність [2; 3].

Під час аналізу показників успішності педагогічної діяльності виникає питання: чому окремі педагоги з однаковим рівнем інтелекту і професійної спрямованості показують різну успішність педагогічної діяльності? Для відповіді на це питання доцільно звернути увагу на роль самооцінки в детермінації успішності педагогічної діяльності. Загальноприйнятим є погляд на самооцінку як на важливий внутрішній регулятор поведінки і діяльності людини. Ступінь адекватності самооцінки реальним досягненням у багатьох випадках визначає спрямованість і характер розвитку професійної майстерності людини в її трудовій діяльності. Низька самооцінка викликає у людини стан

невпевненості, нерішучості, сором'язливості, що не може не привести до зниження продуктивності професійної діяльності. Дуже висока самооцінка веде до зупинки і регресії у розвитку людини як особистості і суб'єкта діяльності. Крім того, будь-яка невідповідність самооцінки людини оцінці її іншими людьми зазвичай виступає ознакою наявних або прихованих конфліктів у педагогічному колективі. Виходячи з цього, можна припустити, що висока успішність педагогічної діяльності матиме місце у разі збігу оцінки інших і самооцінки.

Раніше вже відзначалося, що ступінь розбіжності оцінки і самооцінки є ознакою не тільки зупинки у професійному розвитку, але й індикатором внутрішньогрупових конфліктів і напруженої соціально-психологічної атмосфери у колективі. Дослідження Л.І. Донцова показує, що всі педагоги з дуже високою самооцінкою включають у число факторів, які викликають у них незадоволеність педагогічною діяльністю, роботу у нецікавому колективі [2]. Посилаючись на подані факти, можна зробити висновки про те, що самооцінка дійсно є суттєвим фактором, який впливає на формування у фахівця педагогічної майстерності, на розвиток професійної спрямованості на створення соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі.

Поряд зі спрямованістю і самооцінкою як стрижневими компонентами особистості педагога значний вплив на успішність педагогічної діяльності здійснюють деякі властивості темпераменту та характеру. За допомогою методики В.Л. Маріщука була визначена значна різниця між педагогами-майстрами і звичайними педагогами за показниками чутливості нервової системи, емоційності, а також показниками розвитку першої і другої сигнальних систем. Ця різниця полягала в тому, що педагоги з високим рівнем педагогічної діяльності відрізняються підвищеною чутливістю й емоційністю, переважанням другої сигнальної системи над першою. За допомогою особистісного опитувальника Р. Кетела були визначені якості особистості, які є загальними для педагогів із різним рівнем педагогічної майстерності. Виділяють такі загальні риси, що характеризують педагогів: підвищену товариськість, емоційність, високий самоконтроль і почуття обов'язку, підвищену вимогливість до оточуючих і тактовне спілкування з ними, бажання домінувати над своїми колегами, підвищену потребу в соціальній підтримці, орієнтацію на групові і соціальні норми тощо. Дослідникам важливо було встановити, які властивості особистості більшою або меншою мірою зумовлюють успішність діяльності. Виявлялося, що високі досягнення у педагогічній діяльності реальні в осіб, які володіють високим рівнем розвитку інтелекту, товариськістю, емоційністю, розвинутими моральними цінностями, високою вимогливістю

до себе і до інших, адекватним сприйняттям себе і інших, вищим рівнем самоконтролю, підвищеною соціальною і професійною активністю, а також новаторством і творчістю.

Узагальнюючи все, можна зробити висновки про багатofакторну структуру психологічних передумов успішності педагогічної діяльності. З-поміж психологічних властивостей людини як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності найбільш професійно значущими є загальна та професійна ерудиція, інтелект і спеціальні здібності, професійна спрямованість і адекватна самооцінка, деякі властивості темпераменту, характерологічні якості і тип соціальної поведінки.

У руслі пошуку засобів перебудови і корекції педагогічної діяльності проведені дослідження Г.Б. Спок, О.В. Салкової, Є.О. Музиченко, О.С. Тотанової, Д.І. Черненко. Так, О.С. Тотанова встановила, що ефективною формою удосконалення педагогічної діяльності вихователя є залучення його до колективного вивчення особистого досвіду педагогів всього навчального закладу. Ефективність здійснення науково-дослідної роботи викладача у перебудові його педагогічної діяльності досконало обґрунтовано у дослідженні Є.О. Музиченко. О.В. Салкова встановила у педагогів такі малопродуктивні стереотипи у комунікативній діяльності: 1) домінування на заняттях особистісної комунікативної активності педагога; 2) відсутність оцінювальної діяльності; 3) переважання дисциплінарних педагогічних впливів порівняно з педагогічними діями; 4) переважання негативних форм педагогічних оцінок; 5) недовіра колективу дітей; 6) відсутність у педагогів цілепокладання, прогнозування у спілкуванні з вихованцями в процесі встановлення взаємин.

Аналогічного висновку доходить Г.Б. Спок у своїй роботі, присвяченій проблемі підвищення педагогічній майстерності викладачів засобами корекції і самокорекції їх педагогічній діяльності. Як і попередній автор, вона знайшла велику кількість стійких стереотипів у педагогів: створення навчально-виховного процесу за традиційною схемою (висловлення – сприйняття – відтворення – закріплення); предметно-методичну спрямованість у діяльності педагогів замість виховної; бажання зберігати традиційний засіб викладання; абсолютизацію контролю; домінування особистої активності і подолання активності студентів на всіх видах занять; перенос оцінки успішності на оцінку особистості і навпаки; прагнення до деталізації і більш повної передачі інформації; заміну організації навчальної діяльності студентів контролем за їх поведінкою і т. п.

Як один із засобів подолання негативних стереотипів у діяльності педагогів Г.Б. Спок пропонує розробку ідеальної моделі педагогічної діяльності, з якою педагог міг би порівняти свою діяльність

і діяльність іншого педагога. Ця модель повинна відповідати таким вимогам: полярності у побудові моделей, вказуючи на продуктивні і непродуктивні прийоми роботи; технологічності – можливості безпосереднього використання у практичній роботі; узагальнення – можливості використання моделі педагогами різних навчальних дисциплін; наочності; спостережливості – можливості фіксації спостережень у спеціальних бланках; відкритості – можливості модифікації моделі залежно від конкретних умов її використання.

Дослідження І.В. Кузьміної, В.П. Саврасова та інших авторів показали, що у педагога з великим стажем і досвідом роботи через відсутність або низьку психолого-педагогічну підготовку не сформована концептуальна основа, тобто система понять, у термінах яких вони могли б аналізувати особисту діяльність, узагальнювати свій особистий досвід і передавати його іншим.

Таким чином, головними, важливими шляхами педагогічного самовдосконалення можна вважати оцінку педагогом себе через оцінку інших, оцінку своєї роботи шляхом порівняння фактичного стану речей із еталонами, усвідомлення подолання непродуктивних прийомів роботи з подальшим засвоєнням запропонованих, створення умов для об'єднання наукової і педагогічної творчості та ін.

Предметом спеціального вивчення є також аналіз результату професійно-педагогічної діяльності. У сучасній психолого-педагогічній науці важливим критерієм оцінки праці педагога вважають успішність діяльності його вихованців, яка визначається їхньою інтелектуальною, моральною, трудовою, естетичною, фізичною зрілістю (Ю.К. Бабанський, В.В. Краєвський, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Ю.М. Кулюткін та ін.). Отже, можна стверджувати, що головна стратегічна лінія діяльності педагога – формування особистості вихованця. Оцінка цієї діяльності залежить від ефективності просування вихованців у розвитку головних сфер особистості. Це ефективність розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості вихованця (розвиток його переконань, інтересів, спрямованості), пізнавально-логічної сфери (розвиток уявлень про довколишній світ, логічних операцій і методів, інтелектуальних прийомів пізнавальної діяльності), операціональної сфери (розвиток умінь регулювати практичну діяльність, використовувати знання для розв'язання життєвих завдань).

Висновки. Таким чином, критеріями оцінки результативності професійно-педагогічної діяльності педагога-фахівця є показники сформованості відповідної регуляторної основи діяльності вихованця. Ці показники визначають здатність дитини до самостійного керування власною діяльністю, собою як її суб'єктом. Важливу роль у досягненні цих результатів відіграє особистість педагога, його фахова компетентність, зумовлена рівнем розви-

тку професійної самосвідомості, індивідуальними особливостями і професійно значущими якостями.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. М.: Просвещение, 1965. 82 с.
2. Донцов Л.И. Психология коллектива. М.: Изд-во МГУ, 1984. 245 с.
3. Дридзе Г.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., 1984. 122 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Педагогика, 1989. 168 с.
5. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель: Нар. асвета, 1976. 120 с.
6. Педагогическая энциклопедия. М.: Просвещение, 1965. Т. 2. С. 739.
7. Петрова Н.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. К.: «Знання», 1982. 164 с.
8. Платонов К.К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972. 137 с.
9. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Педагогика, 1962. 112 с.
10. Сластенин В.А. Формирование личности учителя современной школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. 160 с.
11. Щербаков А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования: автореф. ... док. дисс. Л.: Наука, 1968. 130 с.

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

PEDAGOGY OF PARTNERSHIP AS A COMPONENT OF "NEW UKRAINIAN SCHOOL" CONCEPT

У статті висвітлено основні аспекти Концепції «Нова українська школа». Виокремлено педагогіку партнерства як її складову частину. Визначено основні принципи педагогіки партнерства. Розкрито основні виховні завдання школи та сім'ї. Розглянуто шляхи успішної співпраці з батьками молодших школярів. З'ясовано, що нова школа допомагатиме батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи виховання в дитині сильних сторін характеру та чеснот залежно від її індивідуальних особливостей.

Ключові слова: Концепція «Нова українська школа», педагогіка партнерства, школа, сім'я, взаємодія школи та сім'ї, виховання підростаючого покоління, виховні завдання школи та сім'ї.

В статье освещены основные аспекты Концепции «Новая украинская школа». Выделено педагогику партнерства как ее составляющую. Определены основные принципы педагогики партнерства. Раскрыты основные воспитательные задачи школы и семьи. Рассмотрены пути успешного сотрудничества с родителями младших школьников. Выяснено, что новая школа будет помогать родителям приобре-

тать специальные знания о стадиях развития ребенка, эффективные способы воспитания в ребенке сильных сторон характера и добродетелей в зависимости от его индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: Концепция «Новая украинская школа», педагогика партнерства, школа, семья, взаимодействие школы и семьи, воспитание подрастающего поколения, воспитательные задачи школы и семьи.

The article highlights the main aspects of the Concept "New Ukrainian School". Pedagogy of partnership is singled out as an integral component. Basic principles of partnership pedagogy are defined. Main educational tasks of school and family are revealed. The ways of successful cooperation with parents of junior students are considered. The research proves that the new school will help parents to obtain special knowledge about development stages of the child, effective ways of strengthening the child's character and virtues depending on individual characteristics.

Key words: "New Ukrainian School" Concept, pedagogy of partnership, school, family, cooperation of school and family, upbringing of the younger generation, educational tasks of school and family.

УДК 37.064.1

Литвин В.А.,
аспірант кафедри педагогіки,
психології та менеджменту
КЗ «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Стратегічні цілі розвитку освіти XXI ст. передбачають партнерство сім'ї і школи, що сприятиме активнішому залученню батьків до виховання та зростання підростаючого покоління.

Важливість співпраці з батьками підкреслюється в українському законодавстві, зокрема:

1. У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») зазначається, що сім'я несе повну відповідальність за розвиток, виховання і навчання своїх дітей. На етапі раннього родинного виховання батьки як перші педагоги покликані створити умови для повноцінного фізичного та психічного становлення особистості, забезпечити почуття захищеності, рівноваги, довіри, сформувати активне зацікавлене ставлення до навколишнього світу [8, с. 45].

2. У «Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти» зазначено, що у виховній діяльності система освіти має спиратися саме на сім'ю, підвищувати її психолого-педагогічну культуру, активно впливати на взаємини між її членами тощо [1, с. 122].

3. За Концепцією «Сім'я та родинне виховання» мета виховання дітей у родині й школі – забезпечити високий рівень освіченості та вихованості свідомого громадянина України, здатного на основі життя й досвіду власного народу та досяг-

нень світової науки й культури, врахування національно-територіальних особливостей України здійснювати її соціально-економічний розвиток і господарювання, утверджувати найвищі ідеали гуманістичної культури й демократичних взаємин людей, відстоювати і захищати права, гідність і честь своєї Батьківщини [6, с. 49].

4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. закріплює положення про те, що «зусилля органів управління освітою, науково-методичних служб за підтримки всього суспільства та держави повинні бути зосереджені на реалізації стратегічних напрямів розвитку освіти, подоланні наявних проблем, виконанні перспективних завдань, серед яких, зокрема, і підвищення відповідальності сім'ї за освіту і виховання дітей» [9].

5. У ст. 51 Конституції України зазначається, що «батьки зобов'язані утримувати дітей до їх повноліття. Повнолітні діти повинні піклуватися про своїх непрацездатних батьків. Сім'я, дитинство і батьківство охороняється державою» [4, с. 54].

6. У ст. 59 Закону України «Про освіту» про відповідальність батьків за розвиток дитини вказано, що [2, с. 67]:

а) Виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості.

б) На кожного з батьків покладається однакова відповідальність за виховання, навчання і розвиток дитини.

в) Батьки й особи, які їх замінюють, зобов'язані:

– постійно дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних здібностей;

– поважати гідність дитини, виховувати працелюбність, почуття доброти, милосердя, шанобливе ставлення до державної і рідної мови, сім'ї, старших за віком, до народних традицій і звичаїв;

– виховувати повагу до національних, історичних, культурних цінностей українського та інших народів, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання та навколишнього природного середовища, любов до своєї країни;

– сприяти здобуттю дітьми освіти у закладах освіти або забезпечувати повноцінну домашню освіту відповідно до вимог щодо її змісту, рівня й обсягу;

– виховувати повагу до законів, прав, основних свобод людини.

г) Держава надає батькам і особам, які їх замінюють, допомогу у виконанні ними своїх обов'язків, захищає права сім'ї.

7. У Концепції «Нова українська школа» важливою умовою ефективної навчально-виховної роботи є співробітництво школи і сім'ї, яке передбачає належний рівень педагогічної культури батьків. Саме цьому підпорядковані програми школи молодих батьків і педагогічної культури молоді сім'ї, які спираються на систему перевірених досвідом багатьох поколінь найважливіших сімейних цінностей (здоров'я, любові та взаємоповаги членів сім'ї, матеріального благополуччя і духовності) [5].

Сімейне і шкільне виховання повинні здійснюватися у нерозривній єдності, адже сім'я та школа мають спільну мету – виховати всебічно розвинену гармонійну особистість, здатну реалізувати себе в професійному, громадянському і сімейному аспектах. Необхідність гармонізації родинного та суспільного виховання потребує внесення змін у процес виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, відповідно до сучасних запитів педагогічної діяльності в Україні та до Концепції «Нова українська школа», складовою частиною якої є педагогіка партнерства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На виховання нової генерації педагогічних кадрів орієнтують Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Державна програма «Вчитель», Національна доктрина розвитку освіти України, Концепція виховання дітей та

молоді в національній системі освіти, Концепція «Нова українська школа».

Велике значення у розв'язанні проблеми підготовки майбутніх учителів до організації спільної виховної роботи з сім'єю молодшого школяра мають фундаментальні дослідження О.О. Бабакіної, І.Д. Зверєвої, О.В. Калюжної, Л.А. Києнко-Романюк, Г.І. Наумчук, Г.Ф. Пономарьової, І.Д. Савченко, Л.В. Синютка, І.М. Толмачової, І.М. Трубавіної, Т.Б. Ушеніної та ін.

Особливості організації спільної виховної роботи з сім'єю молодшого школяра розкрито в дослідженнях О.Г. Барвінського, Т.Е. Кравченко, Л.В. Красномоєць, А.С. Макаренка, І.Б. Мачуської, Л.В. Повалій, В.Г. Постового, О.Я. Савченко, М.Г. Стельмаховича, В.О. Сухомлинського, Г.І. Щукиної та ін.

На сучасному етапі виділено декілька напрямів наукового пошуку щодо питань взаємодії сім'ї та школи, у межах яких учені одержали конкретні результати. Зокрема, психолого-педагогічні проблеми концепції сімейної педагогіки висвітлено у працях І.Д. Бежа, В.І. Костева, Б.П. Нікітіна та Л.О. Нікітіної, Л.Є. Орбан-Лембрік та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак аналіз наукової літератури виявив суперечності між зростанням очікувань батьків до активної взаємодії педагога з ними та відсутністю сформованості відповідального ставлення у майбутнього вчителя початкових класів до їх реалізації; потребою школи в молодих учителях, які можуть взаємодіяти з сім'єю молодшого школяра й організовувати спільну виховну роботу, та реальними можливостями випускників.

Мета статті – висвітлення основних аспектів Концепції «Нова українська школа» та педагогіки партнерства як її складової частини.

Виклад основного матеріалу. Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Головна мета – створити школу, у якій буде приємно навчатися і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті.

Водночас Концепцією визначено складники, якими з боку держави та місцевої громади як повноправного учасника освіти повинна забезпечуватися успішна організація навчально-виховного процесу, а саме: умотивованого вчителя, який має свободу творчості й розвивається професійно; децентралізацію й ефективне управління, що надасть школі реальну автономію; нову структуру школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набуті компетентності для життя; справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти [7, с. 11].

Формула Концепції «Нова українська школа» складається з дев'яти ключових компонентів:

1) нового змісту освіти, заснованого на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві;

2) умотивованого вчителя, який має свободу творчості й розвивається професійно;

3) наскрізного процесу виховання, який формує цінності;

4) децентралізації й ефективного управління, що надасть школі реальну автономію;

5) педагогіки, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;

6) орієнтації на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризму;

7) нової структури школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя;

8) справедливого розподілу публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти;

9) сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу.

План дій з упровадження Нової української школи, розрахований на період до 2020 р., містить сім пріоритетних напрямків [5, с. 3]:

- оновлення змісту середньої освіти шляхом затвердження нових стандартів, навчальних планів і типових навчальних програм, орієнтованих на компетентнісне навчання;

- розвиток людських ресурсів – підготовку вчителів, керівників навчальних закладів і працівників органів управління освітою;

- зміну структури середньої школи, яка забезпечить перехід до профільного навчання;

- запровадження нової системи управління в умовах децентралізації, котра передбачає реальну автономію навчальних закладів і вчителів;

- створення системи постійного моніторингу та забезпечення якості освіти;

- забезпечення справедливого розподілу публічних коштів і гарантування прозорого їх використання;

- формування в школі та поза її стінами освітнього середовища, яке сприяє творчій самореалізації дітей та освітян – лідерів змін.

Концепція «Нова українська школа» – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не боятися висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Водночас батькам теж подобається відвідувати цю школу, адже тут панують співпраця та взаєморозуміння.

Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Концепції «Нова українська школа» – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти та можливості кожної дитини

на основі партнерства між учителем, учнем і батьками.

Нова українська школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства». Основні принципи цього підходу:

- повага до особистості;

- доброзичливість і позитивне ставлення;

- довіра у відносинах;

- діалог – взаємодія – взаємоповага;

- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);

- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями і прагненнями, є добровільними та зацікавленими односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Школа має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови освітньо-професійної траєкторії дитини.

Є два суттєві шляхи успішної співпраці:

- постійне, чітке, двостороннє спілкування;

- різні способи залучення батьків до освітнього процесу.

Зазвичай виділяють формальне та неформальне спілкування: спілкування з окремими батьками і з групою батьків. Неформальне спілкування відбувається здебільшого у випадках, коли вчитель зайнятий іншими справами. Важливим для усіх форм спілкування є активне слухання. Оскільки під час неформального спілкування вчитель не завжди має час і можливість приділити цьому належну увагу, він чи вона може запропонувати окрему зустріч, і спілкування набуває формального характеру: *«Я бачу, що у вас є багато запитань щодо навчання Андрійка, а у мене зараз мало часу. Пропоную домовитися про зустріч в інший зручний для вас час»* [7, с. 135].

Зазвичай спілкування відбувається під час особистої зустрічі з батьками, але може відбуватися за допомогою інших засобів – телефонних дзвінків, написання листів електронною поштою, спілкування у соціальних мережах тощо.

Основні форми спілкування з батьками за Концепцією «Нова українська школа»:

- *Батьківські збори*. Одна з основних форм роботи з батьками. На них обговорюються актуальні проблеми життя колективу. Збори не повинні зводитися до монологу вчителя. Це – взаємобмін думками, ідеями, знаннями, спільний пошук оптимальних рішень. Чим більше деталей ви продумаєте і сплануєте, тим ефективніше пройдуть ваші збори, і батьки залишаться задоволеними як результатами, так і процесом.

– *Індивідуальні зустрічі з батьками.* На відміну від батьківських зборів, регулярні індивідуальні зустрічі з батьками є практикою, що не так часто використовується у навчальних закладах, хоча вона є надзвичайно важливою у процесі спілкування з батьками.

Першу зустріч із батьками потрібно провести ще до початку навчального року. Мета цієї зустрічі – знайомство. Під час цієї зустрічі вчитель зустрічається з дитиною, її батьками, дізнається про очікування батьків щодо навчання їх дитини та починає встановлювати відкриті, дружні взаємини.

Нижче ми пропонуємо перелік запитань, що їх може поставити батькам учитель:

– Що б ви хотіли, аби ваша дитина отримала з цього річного шкільного досвіду?

– Що б ви могли робити разом із вашою дитиною?

– Чи були у житті вашої дитини якісь особливі події, про які ви б хотіли нас поінформувати?

– Чим ви найбільше пишаєтеся у вашій дитині?

– Які у вашої дитини улюблені ігри та заняття?

– Що робить ваша дитина, коли вона засмучена? Як найкраще її заспокоїти?

– Що ще ви б хотіли розповісти про вашу дитину?

– Яким чином ви б хотіли бути залучені до життя класу цього року?

Важливо пам'ятати, що, обговорюючи такі питання в присутності дитини, необхідно дотримуватися конфіденційності та взаємоповаги. Для того, щоб зустріч із батьками завершилася ефективно, важливо підсумувати її результати – повторити найголовніші пункти обговорення та досягнуті домовленості.

– *Відвідування батьків удома.* Сприяє налагодженню контактів із сім'єю, з'ясуванню її загальної та педагогічної культури, обговоренню відхилень у її поведінці, вжиттю необхідних заходів щодо їх запобігання, залученню батьків до участі в роботі школи тощо. Під час зустрічі педагог має підкреслити позитивне в дитині, тактовно звернути увагу на недоліки, разом поміркувати над тим, як усунути їх.

– *Листування.* Передбачає періодичне надсилання батькам листів про успіхи учня в навчанні, старанність, уважність і відповідальність за доручення. Можна повідомити про певні труднощі, попросити про зустріч. Варто висловити щире подяку за хороше виховання дитини.

– *Тижневі або місячні інформаційні бюлетені,* що містять інформацію про всі заходи, у яких беруть участь діти.

– Зустрічі групи батьків, які можуть зустрічатися для планування волонтерських заходів для класу чи школи.

– *Обмін книжками:* батьки та вчителі можуть обмінюватися книгами про цікаві підходи

до навчання і виховання дітей. Обміни книгами можна супроводжувати організацією подальших дискусійних груп – як фізично, так і через соціальні мережі.

– *Святкові заходи,* до яких залучаються діти, вчителі, і батьки, можна організовувати з різних приводів – історичних подій, подій, важливих для громади, сезонних святкувань, подій у шкільному житті та ін.

Переваги від постійного спілкування отримують усі: вчителі, діти й батьки. Особливо важливе воно для дітей, котрі бачать дорослих, важливих у їхньому житті, у співпраці. Це зміцнює їхнє почуття впевненості та безпеки. Спілкування вчителя з батьками, яке відбувається від самого початку навчального року, має стати невід'ємною частиною річного плану роботи вчителя [7, с. 136–141].

Багато навчальних закладів, які цінують і підтримують спілкування між батьками і вчителями, знаходять можливості для організації окремого спеціального місця для проведення зустрічей із батьками – батьківської кімнати, у якій розміщуються стіл і стільці для дорослих, м'які меблі, полиці з літературою. Створюючи батьківську кімнату, школа демонструє свої серйозні наміри щодо ролі батьків і важливості співпраці з ними.

Залучаючи батьків до навчального процесу, вчителі мають розуміти переваги такої співпраці для усіх: учнів, батьків і вчителів. Переваги для вчителя: отримання від батьків додаткової інформації про дітей; надання батьками допомоги в організації освітнього середовища, виготовленні навчальних матеріалів; надання допомоги батьками у проведенні окремих навчальних занять – проведенні екскурсій, під час проектної діяльності. Участь батьків у навчальному процесі збільшує їхню повагу до роботи вчителя [7].

Також батьки можуть надавати й іншу, не менш цінну допомогу в усіх аспектах шкільного життя, а саме як: *помічник учителя у роботі з дітьми* (батьки або інші члени родини можуть допомагати вчителю в організації та проведенні навчальних занять, підготовці навчальних матеріалів); *помічник учителя у роботі з іншими батьками* (допомога вчителю у контактуванні з іншими батьками для поширення важливої інформації, ознайомленні нових батьків з особливостями життя класу та ін.).

Коли у класі є додаткова доросла людина, у вчителя збільшуються можливості організації роботи в малих групах. Помічник учителя може допомогти у різних видах діяльності – читати книгу, слухати розповіді дітей, допомагати дітям виконувати мистецькі роботи. За рішенням учителя вони можуть надавати індивідуальну допомогу учням.

Дітям дуже подобається бачити власних батьків у ролі вчителів, а для інших дітей – це ще один приклад моделі поведінки дорослих людей. Зважа-

ючи на зайнятість сучасних батьків, учитель може запросити до співпраці інших членів родини – бабусь і дідусів, які часто із задоволенням беруть участь у цьому процесі.

Важливим чинником успішного залучення батьків як помічників учителя є планування. Учителю варто переглянути розклад, щоб з'ясувати, коли саме потрібна буде допомога з боку батьків. Для цього добре пригадати усі аспекти шкільного дня – початок дня, коли діти лише заходять до класу, навчальний процес, перебування дітей надворі, екскурсії тощо.

Для того, щоб залучення батьків як помічників учителя було ефективним, необхідно вміти все детально спланувати. Наприклад:

1. Ознайомча зустріч для помічників учителя – невід'ємна частина успішного залучення батьків до цієї роботи.

Ви можете запросити батьків чи інших членів родини, які зголосилися бути помічниками вчителя, ввечері або в інший зручний для всіх вас час.

Важливо пам'ятати про таке:

- Привітайте батьків (інших членів родини).
- Поясніть особливості навчального процесу.
- Поясніть, чим батьки можуть допомогти.
- Поділіться своїми очікуваннями.
- Перегляньте разом правила класу.
- Обговоріть важливість дотримання конфіденційності учнівських успіхів і поступу.
- Складіть перелік завдань для кожного помічника, враховуючи інтереси та навички помічників, потреби вчителя.
- Заохочуйте їхні запитання та відповідайте на них.

2. Добре також роздати інформацію у письмовому вигляді – щонайменше кожен помічник вчителя має отримати список дітей у класі, дату і час свого першого відвідування.

3. Упродовж року можна проводити додаткові тренінги для помічників – залежно від потреб і їхніх інтересів.

4. Наприкінці навчального року вчителю важливо подякувати своїм помічникам – можна зро-

бити сертифікати, подяки, листівки, виготовлені самими учнями.

Висновки. Отже, нова українська школа допомагатиме батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи виховання в дитині сильних сторін характеру та чеснот залежно від її індивідуальних особливостей. Цінності та принципи педагогіки партнерства буде покладено в основу стандарту освіти, оновленої системи професійного розвитку вчителя, сучасної державної освітньої та кадрової політики. Кожна дитина неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. 1997. 376 с.
2. Закон України «Про освіту» від 04 червня 1991 р. № 2145-VIII. (редакція станом на 05 вересня 2017 р.). 1991. 187 с.
3. Кіліченко О.І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з батьками та учнями молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. 1997. 24 с.
4. Конституція України. Закон від 28 червня 1996 р. № 254к/96-ВР. 1996. 168 с.
5. Концептуальні засади реформування середньої школи. Концепція «Нова українська школа»: МОН від 27 жовтня 2016 р. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>.
6. Кравченко Т.В. Допомога батькам у вихованні дітей. Метод. рекомендації. 2004. 99 с.
7. Нова українська школа. Порадник для вчителя. 2017. 206 с.
8. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»). Книга керівника навчально-виховного закладу: довід.-метод. вид. 2005. С. 45–46.
9. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.: Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE PROBLEM OF AESTHETIC EDUCATION: HISTORY AND MODERNITY

У статті розглянуто та схарактеризовано передумови становлення сучасної системи естетичного виховання підростаючого покоління. Розкрито зміст основних нормативних документів щодо реалізації естетичного виховання учнів. Визначено, що особлива роль в естетичному розвитку належить початковій школі, покликаній сформувати в учнів цілісне світосприймання і світовідчуття, забезпечити розвиток естетичних ідеалів і смаків, почуття відповідальності за збереження культурних надбань суспільства.

Ключові слова: естетичне виховання, ретроспективний аналіз, нормативні документи.

надлежит начальной школе, призванной сформировать у учащихся целостное мировосприятие и мироощущение, обеспечить развитие эстетических идеалов и вкусов, чувство ответственности за сохранение культурного достояния общества.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, ретроспективный анализ, нормативные документы.

The preconditions for formation of a modern system of the younger generation aesthetic education are considered and characterized in the article. The content of the basic regulatory documents concerning realization of the pupils' aesthetic education is revealed. The author determined that a special role in aesthetic development belongs to elementary school, and this school is designed to form the pupil's holistic conception and sensation of the world, to ensure development of aesthetic ideals and tastes, a sense of responsibility for preserving cultural achievements of society.

Key words: aesthetic education, retrospective analysis, regulatory documents.

УДК 371.134

Пагута Т.І.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри педагогіки

Міжнародного економіко-гуманітарного

університету

імені академіка Степана Дем'янчука

В статье рассмотрены и охарактеризованы предпосылки становления современной системы эстетического воспитания подрастающего поколения. Раскрыто содержание основных нормативных документов по реализации эстетического воспитания учащихся. Определено, что особая роль в эстетическом развитии при-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Наші діти – це наше майбутнє. Ця проста аксіома відома практично всім, оскільки від наших дітей і онуків багато в чому залежатиме наше забезпечення в зрілому віці. Більш того, від правильного виховання залежить ще й загальний рівень культурного розвитку нашої країни, який, на жаль, останнім часом невблаганно опускається донизу. З цієї причини естетичне виховання школярів ще з початкових класів набуває важливого значення не тільки для суспільства, але і для держави в цілому [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми естетичного виховання привертати увагу багатьох учених в різні епохи і періоди: В. Андрущенко, І. Бега, В. Бутенко, Л. Божович, Л. Виготського, С. Гончаренка, О. Дем'янчука, О. Духновича, І. Зязюна, Л. Левчук, О. Леонтьєва, Б. Ліхачова, А. Макаренка, Л. Масол, С. Мельничука, Н. Миропольської, О. Осовської, О. Отич, Г. Падалки, О. Ростовського, С. Рубінштейна, О. Рудницької, С. Русової, О. Савченко, П. Саух, О. Семашко, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Л. Хомич, Г. Шевченко, О. Щолокової та ін. Це ж питання актуальне і нині, оскільки багато його аспектів не вирішено як в теоретичному, так і в практичному плані.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз проблеми естетичного виховання підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу. Проблема естетичного виховання завжди була і лишається

актуальною в плані формування духовної особистості школяра. Естетичне виховання є невід'ємною складовою частиною формування гармонійно розвиненої особистості.

У сучасній теорії поняття «естетичне виховання» – це виховання здатності цілеспрямовано сприймати, правильно розуміти й оцінювати красу в навколишній дійсності, у природі, праці, явищах мистецтва.

Автори посібника «Естетика» вважають, що естетичне виховання має історичний характер, оскільки підхід до оцінки його сутності та завдань був різним у кожний конкретний період людського розвитку [5, с. 179].

Поняття естетичного виховання, естетичних почуттів зародилися в глибоку давнину. Сутність естетичного виховання, його завдання, цілі змінювалися з часів Платона і Аристотеля аж дотепер.

У різні культурно-історичні епохи домінували різні тлумачення прекрасного, йому відводилася відповідна роль у бутті людства, що позначалося на функціонуванні системи естетичного виховання.

В епоху середньовіччя (IX – XV ст.) естетичним ідеалом правив аскетизм, життєві цінності обмежувалися сферою релігійності, а мистецьке життя – вимогами церкви. Джерелом естетичного життя вважалися елементи богослужіння (церковний спів, музика), храмове мистецтво.

Епоха Відродження (XIV – XVI ст.) ознаменувала повернення до античних традицій у мис-

тецтві, естетичному житті, у системі виховання особистості. Мистецтво стало справжнім рушієм прогресу, що зумовило активне використання його у виховній практиці.

Автори Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах зазначають, що ретроспективний аналіз кращих досягнень школи минулого, доробку багатьох поколінь талановитих попередників свідчить: витoki художньо-естетичного виховання сягають шкіл Київської Русі, де запроваджувався обов'язковий хоровий спів; основоположні принципи та національні особливості педагогіки мистецтва почали формуватися в братських і козацьких школах, колегіумах XVI – XVIII ст., що спричинило розквіт української хорової культури, появу мистецьких шедеврів українського бароко, виникнення оригінального явища «шкільної драми» тощо [6].

На думку Л. Щукіної, розвиток естетичної думки в XX ст. передбачає відсутність єдиної виховної системи, яка має внутрішні зв'язки, послідовність і єдність між її теоретичними компонентами, а також концептуальними ідеями і принципами, методами, категоріями і поняттями, рішеннями, аргументацією, критеріями перевірки істинності. Теоретичні протиріччя, непослідовність, які взаємовиключають постановку і вирішення проблем, особливо гостро проявляються в підході саме до естетичного виховання [12].

Починаючи з 70-х рр. XX ст. активно досліджується проблема естетичного. Упродовж 70–80-х рр. зміст естетичного виховання звужується, зводяться до художнього виховання. У цей період відбувається значне накопичення досвіду з різних підходів до теоретичної розробки проблем естетичного виховання учнівської молоді, що зумовило появу в українській науці різних наукових підходів до вивчення естетичної проблематики. Однак вже наприкінці 80-х рр. у центрі уваги вчених опиняються проблеми естетичного виховання школярів і студентів засобами мистецтва, що призвело до випуску монографій і навчально-методичних праць, з'являються серії публікацій у наукових журналах республіканського значення, які стали серйозним теоретичним підґрунтям подальшого розвитку теорії і практики естетичного виховання (Л. Артемова, Л. Коваль, Н. Волошина, Г. Падалка, В. Бутенко, Г. Шевченко, О. Рудницька, О. Семашко, С. Мельничук, Л. Масол, Н. Миропольська та ін.).

Естетичне виховання починає розглядатися як складний процес опредметнення вихованцем естетичних цінностей через формування естетичного ставлення до них, сприймання та присвоєння їх, що має сприяти активізації творчої художньо-естетичної діяльності суб'єкта (Г. Шевченко). Цей підхід акцентує увагу на механізмі роботи особистісно-індивідуальної естетичної свідомості. Специфіка естетичного виховання

полягає у його спрямованості на почуття та духовний світ людини.

На початку 90-х рр. набувають нового значення проблеми гуманітаризації та гуманізації українського суспільства загалом і системи освіти зокрема.

У 1996 р. було створено Лабораторію естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН, що продовжила діяльність однойменної лабораторії, яка функціонувала кілька десятиліть в Інституті педагогіки НАПН України під різними назвами і яку було переведено до новоствореного інституту в повному складі.

За час існування лабораторії естетичного виховання її наукова діяльність підпорядковувалася ключовим комплексним проблемам сучасної педагогіки, завдяки чому було вибудовано два взаємопов'язані напрями в її роботі:

1) виховний напрям, метою якого є розроблення змісту та методів естетичного виховання школярів засобами різних видів мистецтв в урочний і позаурочний час;

2) освітній напрям – спрямований на розроблення змісту мистецької освіти в загальноосвітній школі [3].

З моменту незалежності нашої держави було впроваджено ряд концепцій щодо естетичного виховання дітей: Концепцію естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури (1992 р.), Національну державну комплексну програму естетичного виховання (І. Зязюн, О. Семашко, 1994 р.), Концепцію національного виховання (1994 р.), Концепцію єдиної системи естетичного виховання у загальноосвітніх школах України (1998 р.), Концепцію художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2002 р.), Державний стандарт початкової загальної освіти (2011 р.), які засвідчують постійний інтерес і наявність різних підходів до естетичного виховання дітей та учнівської молоді.

Необхідність розробки Концепції естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури (1992 р.) була пов'язана з потребою переосмислення традиційного змісту, форм і засобів естетичного виховання дітей та учнівської молоді на основі використання національної художньої спадщини, родинних і загальнонародних традицій, звичаїв, обрядів, скарбів народнопісенної, поетичної та декоративно-прикладної творчості, художніх ремесел [7].

Так, у Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI ст.)» (1994 р.) визначено основну мету освіти, спрямовану на естетичне виховання та всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, формування її духовних смаків, ідеалів і розвиток художньо-творчих здібностей [1].

Концепція національного художнього виховання дітей, учнівської та студентської молоді в умовах відродження української національної культури (1994 р.), розроблена в Українському центрі естетичного виховання В. Герасименком та А. Верещагіною, визначає мету і зміст художнього виховання – «творення гармонійно розвиненої особистості з високим національним культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного, усталеними художніми смаками, готовністю до творчої діяльності в різних видах професійного та самодіяльного мистецтва, позитивною взаємодією внутрішньої і зовнішньої гармонії особистості, відчувати і творити красу тіла, красу духа, красу думки, красу любові, пізнання істинної краси буття» [8].

У національній державній комплексній програмі естетичного виховання автори виділяють важливі зміни в новій соціально-художній реальності в Україні, які впливають на естетичне виховання підростаючого покоління: 1) перехід від моностилістичної художньої культури (соціалістичного реалізму) до плюралістичної, полістилістичної художньої культури; 2) зміну системи критеріїв оцінки художньої творчості; 3) трансформацію вимог суспільства до митців, художньої творчості в цілому; 4) модернізацію тематики творчості, а з нею – трансформацію предмета мистецтва; 5) розширення структури жанрів художньої творчості; 6) вплив мистецтва української діаспори на розвиток мистецтва в Україні; 7) суперечливий і значною мірою негативний вплив вестернізованої масової культури на смаки й потреби молоді; 8) зростання національної спрямованості української художньої культури; 9) руйнування цілих галузей художньої культури (кінематографу та ін.) і незабезпеченість функціонування окремих ланок інфраструктури (книжкової мережі); 10) складання нової інфраструктури художнього життя й зародження мистецького менеджменту; 11) суттєве зниження контактів публіки з окремими видами мистецтва (кіно, театр, класична музика та ін.); 12) зняття державного патерналізму над сферою мистецтва й забезпечення свободи творчості; 13) радикальну зміну системи управління художнім життям, мистецтвом як системою соціальної організації взаємовідносин між його суб'єктами (митцем, публікою, критикою, державою, громадськістю); 14) регіоналізацію розвитку художнього життя, формування в регіонах різного типу художнього життя, своєрідності художнього середовища; 15) зростання розриву між масовою й елітарною художньою культурою, поширення художньої продукції низької якості, що знижує виховний вплив мистецтва; 16) посилення диференціації художніх потреб і смаків під впливом урізноманітнення поля художнього життя, художньої пропозиції; 17) формування нових творчих шкіл, розвиток різ-

них художніх напрямів; 18) визначення художньої своєрідності субкультур; 19) зниження соціального статусу, престижу й соціальної захищеності митців, їх становища та професії; 20) трансформацію функціонування мистецтва, зміну ієрархії його функцій, посилення його розважально-релаксаційної та дегуманізаційної функцій [6].

У Концепції єдиної системи естетичного виховання (1998 р.) провідними напрямками виховання визначені: формування естетичної культури народу, виховання художньої культури учнів, науково-методична і дослідно-експериментальна діяльність у галузі естетичного виховання [10].

У Концепції художньо-естетичного виховання учнів (2002 р.) визначено понятійно-термінологічний апарат сучасної педагогічної науки у галузі естетичного виховання, розглянуто цілісну духовно-світоглядну модель художньо-естетичного виховання в контексті провідних функцій мистецтва, основні напрями та форми художньо-естетичного виховання [8].

У 2004 р. Міністерством освіти і науки України затверджено «Комплексну програму художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах» [11], у якій основні завдання естетичного виховання (розвиток творчого потенціалу учнів, розширення можливості вибору форм художньої самореалізації, опанування національними культурними традиціями, забезпечення необхідних умов для розвитку особистості тощо) передбачено вирішувати на таких рівнях: розважальності, елементарної естетичної грамотності, функціональної естетичної грамотності, художньої компетентності.

Особлива роль в естетичному розвитку належить початковій школі, яка покликана сформувати в учнів цілісне світосприймання і світовідчуття, забезпечити розвиток естетичних ідеалів і смаків, почуття відповідальності за збереження культурних надбань суспільства. Державний стандарт початкової загальної освіти (2011 р.) ґрунтується на засадах міжпредметних естетичних компетентностей (здатності орієнтуватися в різних сферах життєдіяльності), що формується під час опанування різних видів мистецтва. Предметними мистецькими компетентностями, у т. ч. музичними, образотворчими, хореографічними, театральними й екранними, є здатність до пізнавальної і практичної діяльності у певному виді мистецтва [2]. Нова українська школа також передбачає реалізацію естетичного виховання через створення естетичного середовища.

Висновки. Здійснивши аналіз нормативних документів, які регламентують організацію освітнього процесу в загальноосвітніх навчальних закладах, можна зробити висновок, що питанню естетичного виховання приділялася та приділяється достатня увага.

Історія нашої країни свідчить, що, декларуючи важливість естетичного виховання, державна політика сприяла створенню об'єктивних обставин, які визначали зайвість високого рівня естетичного розвитку особистості. Незважаючи на те, що рівень естетичної вихованості був недостатньо високим, держава, використовуючи засоби естетичного впливу, особливо мистецтво, формувала міфологізовану свідомість, яка переключувала адекватне сприйняття дійсності.

Одним із завдань суспільного розвитку демократичної держави завжди було створення передумов та обставин, які об'єктивно вимагають від особистості розвиватися естетично. У цілеспрямованості естетичного виховання перехреснюються об'єктивні та суб'єктивні сторони суспільних ідеологічних процесів. Деякі умови знаходяться за межами функціонування системи естетичного виховання, але впливають на розвиток духовної культури суспільства. Отже, естетичне виховання вбирає у себе систему засобів естетичного розвитку особистості, яка визначається усім багатством середовища та життєдіяльності суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)». К.: Райдуга, 1994. 61 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти від 20 квітня 2011 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-p>.
3. Естетика: навчальний посібник для педагогів / за ред. Т.І. Андрущенко. К.: «МП Леся», 2014. 613 с.
4. Естетика: навч. посіб. / за ред. В.О. Лозового. К.: Юрінком Інтер, 2003. 208 с.
5. Естетичне виховання школярів та його значення у формуванні майбутньої особистості. URL: <http://kasner.kiev.ua/estetichne-vihovannja-shkoljariv-ta-jogo/>.
6. Зязюн І.А., Семашко О.М. Національна державна комплексна програма естетичного виховання (проект). Рідна школа. 1995. № 12. С. 25–32.
7. Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури. Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. 1992. № 5. С. 2–9.
8. Концепція національного художнього виховання дітей, учнівської та студентської молоді в умовах відродження української національної культури. Освіта. 1995. 6 вересня (№ 5). С. 3.
9. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України. Шкільний світ. 2002. № 9. С. 1–16.
10. Опанащук М. Концепція єдиної системи естетичного виховання у загальноосвітніх школах України: проект. Мистецтво та освіта. 1998. № 1. С. 2–6.
11. Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах: наказ М-ва освіти і науки України від 25 лютого 2004 р. Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. 2004. № 10. С. 3–32.
12. Щукина Л.С. Актуальная концепция эстетического воспитания в культурно-образовательной системе: автореф. дис. ... канд. культурол.: 24.00.01. Саранск, 2005. 20 с. URL: <file:///C:/Users/tamar/Desktop/01002932257.pdf>.

ПРОБЛЕМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНИХ ЗАНЯТЬ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

PROBLEMS OF PHYSICAL EDUCATION OF PUPILS IN SCHOOL IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR WORK IN MODERN PSYCHOLOGY AND SCIENCE LITERATURE

Стаття присвячена вивченню міждисциплінарного педагогічного підходу в процесі позакласної роботи з фізичного виховання. Обґрунтовано необхідність використання теоретичних положень суміжних наук – психології, соціальної педагогіки, соціальної роботи, фізичної культури і спорту, фізіології тощо. Визначено сучасні погляди на використання соціокультурного підходу; положення теорії взаємозв'язку процесів навчання і розвитку; особистісно-зорієнтованого і діяльнісного освітніх підходів; наукового положення про формування фізичної культури учнів старших класів у процесі позакласної фізкультурно-спортивної роботи.

Ключові слова: педагогіка, виховання, фізична культура, здоров'я, інновації, учні, велоспорт.

лены современные взгляды на использование социокультурного подхода; положения теории взаимосвязи процессов обучения и развития; личностно ориентированного и деятельностного образовательных подходов; научного положения о формировании физической культуры учащихся старших классов в процессе внеклассной физкультурно-спортивной работы.

Ключевые слова: педагогика, воспитание, физическая культура, здоровье, инновации, ученики, велоспорт.

The article is devoted to learning interdisciplinary of pedagogical approach in the process of extracurricular work on physical education, explained necessary of using theoretical position of related science such as psychology, social pedagogy, social work, physical education etc.

It determined modern view of using sociocultural approach, place theory of interconnection process of education and development, personally oriented and science approach, scientific statement of formation physical education of pupils of high school in the process of extracurricular work on physical education.

Key words: pedagogy, education, physical education, health, innovation, pupils, cycling.

УДК 373.5.016:796:37.091.398

Полулященко Т.Л.,
старший викладач кафедри
спортивних дисциплін
Навчально-наукового інституту
фізичного виховання і спорту
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

Стаття посвящена изучению междисциплинарного педагогического подхода в процессе внеклассной работы по физическому воспитанию. Обоснована необходимость использования теоретических положений смежных наук – психологии, социальной педагогики, социальной работы, физической культуры и спорта, физиологии и других. Опреде-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Виховання з погляду суспільного розвитку є провідною сферою діяльності як окремої людини, так і людської спільноти загалом. Завдяки вихованню людство забезпечує свій соціальний розвиток. Отже, «процес виховання – динамічна взаємодія (співробітництво, партнерство) вихователя та вихованців, спрямована на засвоєння вихованцем у різних видах діяльності цінностей культури, здійснення його самореалізації, самоствердження, особистісний розвиток, це багатогранний процес постійного духовного збагачення і оновлення тих, хто виховується, і тих, хто виховує» (В. Сухомлинський).

Наявна система фізичного виховання у навчальних закладах, на думку таких учених, як С. Гозак (2006), М. Булатов, О. Литвин (2007), О. Советов (2007), М. Поляничко (2007), О. Андрєєв (2008), Т. Круцевич (2008), Н. Москаленко (2009), не сприяє всебічному гармонійному розвитку школярів. Розроблення і впровадження нових технологій оздоровчих занять зі школярами у навчальний процес є одним з актуальних завдань сучасного фізичного виховання [4, с. 59].

Отже, потрібні додаткові форми фізичного виховання. У зв'язку з цим зростає необхід-

ність удосконалення змісту фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи. Важливу роль у навчально-виховному процесі відіграє позакласна робота з фізичного виховання. Актуальною в цьому контексті є проблема набуття учнями фізкультурних знань, культури рухів, формування пріоритету здоров'я, що має посідати одне з чільних місць у системі їхніх найвищих цінностей, а на цій основі – поліпшення функціонального стану.

Незважаючи на значну увагу філософів, педагогів, психологів, науковців у галузі теорії та методики фізичного виховання до означеної проблеми, окремі її важливі питання залишаються поки що не до кінця вирішеними. Багато протиріч у науковців і практиків виникає у зв'язку з неповним розкриттям сутності, виокремленням критеріїв, показників і характеристик рівнів виховання фізичних якостей учнів основної школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковане вирішення цієї проблеми, дає підстави стверджувати, що проблема розробляється педагогами різних країн світу: Франції, Швеції, Англії, Шотландії, США. Ця проблема розробляється також ученими Росії (М. Віленський, Р. Сафін, І. Ареф'єв та інші) та України (М. Данилко, В. Стешенко, Л. Фаннінгер, М. Зуба-

лій та інші). Заслужують на увагу науково-педагогічні дослідження, що розкривають теорію про особистісно-зорієнтований і гуманістично спрямований підходи до виховання особистості (І. Бех, О. Сухомлинська, В. Ягоднікова); фундаментальні праці науковців, які досліджували теорію та методику виховання в колективі (А. Макаренко, А. Мудрик, В. Сухомлинський); процес виховання в спортивних колективах (В. Белорусова, Н. Озолін, В. Філін); процес фізичного виховання (В. Артем'єв, Б. Ашмарін, В. Лук'яненко, Т. Круцевич, Л. Матвєєв, А. Новікова, В. Шутов); виховання особистості старшокласника (В. Бальсевич, О. Бодальов, А. Петровський, І. Підласий); саморегуляцію та самореалізацію особистості школярів (В. Биков, М. Гриньова); педагогічні засади виховання фізичних якостей спортсменів (Б. Ашмарін, М. Годик, А. Матвєєв, С. Павлов, Л. Солоха та інші) [5, с. 15; 2, с. 145].

Розкриттю названих проблем присвячено праці Г. Бочарової, О. Примакова, Ю. Мануйлова (школа – центр активної виховної роботи з учнями у мікрорайоні), Л. Ніколаєвої (зміст діяльності учнів у дитячих і юнацьких об'єднаннях), Р. Белова, (організація і проведення фізкультурно-оздоровчої роботи за місцем проживання), Б. Ведмеденка, О. Леонова, А. Романова (робота шкільних і позашкільних клубів за інтересами), В. Семеніва (діяльність спортивно-педагогічних комплексів) [6, с. 165].

У наукових дослідженнях Т. Круцевич, Г. Корди та М. Фіцули висвітлюються особливості виховної роботи в учнівському колективі, визначено його впливи на становлення й розвиток особистості учнів. У дослідженнях О. Вацеби, Л. Волкова, С. Закопайла, М. Зубалія, Ю. Компанійця, О. Куца, В. Лабскіра, Б. Шияна, В. Язловецького та інших учених розкрито педагогічний потенціал фізкультурно-спортивної роботи, визначено педагогічні умови впливу занять фізичною культурою на виховання учнів різного віку [6, с. 148; 7, с. 106].

Сучасні вчені (Г. Грибан, В. Зациорський, О. Зваричук, В. Ігнат'єва, Ф. Опанасюк, А. Стафєєва, О. Толкачов, С. Усольцева, В. Цапенко, В. Ягоднікова, А. Яковлєв та інші) розкривають залежність розвитку фізичних якостей від фізичного виховання, підтверджують наявність взаємозв'язку між ними в окремих видах спорту. Аналіз наукових робіт свідчить про надання переваги навчанню технічних прийомів конкретно визначеної спортивно-орієнтованої діяльності, ніж вихованню фізичних якостей у школярів. У доступних джерелах недостатньо приділено увагу питанням організації тренувальної роботи з обраних видів спорту з дітьми в умовах позашкільних і позакласних занять, виховання морально-вольових і фізичних якостей учнів загальноосвітньої школи [11, с. 147].

Мета статті полягає у вивченні сутності поєднання теоретичних і практичних основ загальної теорії та методики виховання з процесом фізичного виховання учнів основної школи.

Для досягнення мети визначено такі завдання:

1. Дослідження сутності термінів «виховання» і «фізичне виховання» як педагогічних категорій, систем і процесів.

2. Визначення місця та ролі фізичного виховання в системі виховної роботи учнів основної школи.

3. Аналіз стану наукової розробленості проблеми класифікації, розвитку та виховання фізичних якостей спортсменів-початківців в умовах організованих занять з обраного виду спорту.

Об'єкт дослідження – процес фізичного виховання учнів основної школи.

Предмет дослідження – методика виховання фізичних якостей учнів основної школи у процесі позакласних занять велосипедним спортом.

Виклад основного матеріалу. Одним з аспектів гармонійного виховання учнів є фізичне виховання, актуальність якого зростає у зв'язку з погіршенням здоров'я нації в усіх його проявах – фізичному, психічному й соціальному, а цілеспрямоване виховання фізичних якостей особистості стає тим фундаментом, на якому може формуватись здорова людина й особистість, здатна до повноцінної життєдіяльності й розвитку. Саме тому теоретичне й експериментальне обґрунтування проблеми виховання фізичних якостей учнів є надзвичайно актуальним для педагогічної науки і практики.

Першим завданням дослідження є узагальнення різних теоретичних положень щодо визначення понять «виховання» і «фізичне виховання» як педагогічних категорій, систем, процесів, структур, окремих форм і проявів. Нині педагогічні дослідження достатньою мірою підтверджують стрімкий розвиток громадянських цінностей виховання, відкритість освітніх закладів для батьків, громади, інститутів громадянського суспільства. Розширюється кількість суб'єктів виховного впливу, узгоджуються їхні дії. Водночас стан духовної культури, моралі та фізичного розвитку суспільства в Україні викликає занепокоєння. Корозія усталених духовних цінностей є наслідком прагматизації життя, пропаганди насилля, нехтування правових, моральних, соціальних норм і за своїми масштабами становить глобальну соціальну проблему [12, с. 103].

Процес виховання – це управління процесом особистісного розвитку учня шляхом створення сприятливих умов (Х.Й. Лійметс). Сприятливими умовами варто вважати педагогічно обґрунтовану організацію середовища, діяльності, спілкування, стимулювання тощо [8, с. 205].

Виховання здійснюють для ідентифікації вихованця із загальноновизначеними цінностями та якостями.

Отже, виховання як базову категорію дослідження ми розглядаємо як процес підготовки підростаючого покоління до життя та праці в суспільстві, метою і змістом якого є формування морально-духовної, фізично підготовленої, життєво компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал.

За результатами аналізу літератури з питань виховання ми дійшли висновків, що з погляду суспільного розвитку виховання можна вважати провідною сферою діяльності як окремої людини, так і людської спільноти загалом. Завдяки вихованню людство забезпечує свій соціальний розвиток.

Термін «фізичне виховання» як складова частина виховання є основним терміном наукової дисципліни «Теорія фізичного виховання», яка вивчає загальні закономірності, зміст і форми фізичного виховання як педагогічно організованого процесу, органічно включеного в загальну систему виховання людини [6, с. 76].

Я. Маргаутова і Ф. Йоахімсталер вказують, що не можна ні практично, ні теоретично ототожнювати проблематику фізичної культури з проблематикою фізичного виховання. Беручи до уваги цю особливість, Л. Матвєєв виділив основні предметні галузі теорії фізичної культури, накреслив співвідношення загальної теорії фізичної культури, теорії фізичного виховання та інших профільних галузей цієї сфери наукового знання, а також їхні зв'язки із суміжними дисциплінами [9, с. 136].

У своїй дисертації З. Плетньова зазначає, що фізичне виховання – це процес вирішення певних освітньо-виховних завдань, якому властиві всі ознаки педагогічного процесу. Відмінною ж особливістю фізичного виховання є те, що воно забезпечує «...системне формування рухових умінь і навичок і спрямоване на розвиток фізичних якостей людини, сукупність яких значною мірою визначає її фізичну дієздатність» [10, с. 15].

С. Путров і Л. Соловйов зазначають, що у процесі фізичного виховання ті, хто регулярно займається фізичними вправами, отримують «...широке коло фізкультурних і спортивних знань соціологічного, гігієнічного, медико-біологічного та методичного змісту...». «У процесі фізичного виховання, – вказують автори, – також вирішуються завдання інтелектуального, етичного, естетичного та інших видів виховання; підвищується самооцінка, формується світогляд, ідейна переконаність людини» [12, с. 304].

Цінним для дослідження є визначення та розгляд цієї проблеми в контексті аксіологічного та системного підходів, які дають нам підстави для подальшого з'ясування ролі та змісту фізичного виховання в системі навчання та виховання учнів основної школи як педагогічної системи, основними складниками якої є мета, завдання, об'єкт

(учень, учнівський колектив), суб'єкт (учитель, педагогічний колектив, що взаємодіють з об'єктом на суб'єкт-суб'єктних засадах), зміст, технологія (форми, методи, засоби, етапи).

Наступним напрямом аналізу наукової літератури в дослідженні є визначення місця та ролі фізичного виховання учнів основної школи в системі позакласної виховної роботи.

Для України головною проблемою, яка пов'язана з майбутнім держави, є збереження і зміцнення здоров'я дітей та учнівської молоді. Тривогу викликає різке погіршення стану фізичного та розумового розвитку підростаючого покоління, зниження рівня народжуваності й тривалості життя, зростання смертності. Тривожним є стан здоров'я дітей та учнівської молоді: спостерігається зниження рівня фізичного розвитку та фізичної підготовленості, збільшується кількість хронічних хвороб органів травлення, дихання зору, опорно-рухового апарату, серцево-судинної та ендокринної систем; зберігається стійка тенденція до зростання нервово-психічних розладів, зловиясних новоутворень і соціально-небезпечних хвороб (туберкульоз, ВІЛ/СНІД) [2, с. 3; 8, с. 85].

Фізичне виховання є цілеспрямованою, чітко організованою системою фізкультурної та спортивної діяльності дітей. Вона залучає підростаюче покоління до різноманітних форм занять фізичною культурою, спортом, військово-прикладної діяльності, гармонійно розвиває тіло дитини в єдності з його інтелектом, почуттями, волею.

Упродовж життя рухова активність формується під впливом багатьох факторів, і процес удосконалення може набувати різного характеру. Основна форма шкільного фізичного виховання – уроки фізичної культури. Але не завжди урок забезпечує потрібний обсяг рухової активності організму. Останні дослідження показують, що рівень підготовки та досвід роботи вчителів і тренерів у навчальних закладах перебувають на належному рівні, а кількість часу для розвитку фізичних якостей на заняттях для кожного учня основної школи є недостатньою [11, с. 141].

Вчителю важко сконцентрувати увагу на цілому класі, якщо в ньому близько 20–30 учнів, тим більше, ще важче навчити правильно виконувати рухові дії певного модуля, спрямовані на підвищення фізичної підготовленості та покращення функціонального стану. Також на занятті вчителю недостатньо часу для індивідуального підходу до кожного школяра, що потребують різні завдання й навантаження в процесі розвитку фізичних якостей.

Аналіз діяльності учнів і вчителів у позакласній роботі доводить, що учні, які володіють навичками самовдосконалення, самонавчання і самореалізації, більш активні, краще фізично підготовлені, якісно засвоюють навчальний матеріал. У таких учнів вихована потреба в самостійних систематич-

них заняттях фізичними вправами, вони досягли доброго рівня здоров'я, фізичного розвитку, показують високі результати під час тестування.

Для того, щоб повноцінно розвинути фізичні якості учнів і зміцнити їхнє фізичне здоров'я, потрібно формувати в них вміння осмислено виконувати завдання, розвивати бажання фізично самовдосконалюватись, привертати увагу до форм самонавчання, вчити набувати знань про вплив рухів на функції організму, самоудосконалювати і розумно використовувати їх, формування і самореалізація необхідних рухових якостей більш реалізуються в позакласній роботі [5, с. 12]. Все вищезазначене є головним резервом розвитку фізичних сил, реабілітації та корекції здоров'я учнів, їхнього прагнення до фізичного самовдосконалення.

Третє завдання аналізу наукової літератури присвячено розкриттю змісту та результатів досліджень сучасних учених із питань класифікації, розвитку та виховання фізичних якостей спортсменів-початківців в умовах позакласної роботи.

Розвиток фізичних якостей школярів – професійно керований процес. За допомогою відповідним чином організованих заходів із використанням фізичних вправ, режиму праці та відпочинку, раціонального харчування тощо, можна в широкому діапазоні змінювати показники здоров'я, фізичного розвитку та фізичної підготовленості [13, с. 169].

Позакласна робота з фізичного виховання вимагає реалізації додаткових організаційно-педагогічних заходів: тісного зв'язку з навчальною роботою; доступності занять і різних їхніх форм, які забезпечують можливість залучення до них широкого кола школярів; проведення позакласної роботи з фізичного виховання як складової частини всієї позакласної роботи із збереженням спадковості принципів і методів роботи та опорою на учнівський актив; використання допомоги батьків і шефських організацій [13, с. 175].

Отже, підсумовуючи результати аналізу наукової літератури за третім завданням, присвяченим розкриттю змісту та результатів досліджень сучасних учених із питань класифікації, розвитку та виховання фізичних якостей учнів основної школи в умовах позакласної роботи з обраного виду спорту, можемо зробити висновок, що віковий період учнів основної школи (11–15 років) є чутливим для виховання фізичних якостей.

Зважаючи на обмеженість часу та видів занять із фізичної культури навчальним планом і програмою, найбільш ефективним є процес виховання фізичних якостей учнів основної школи в умовах позакласної роботи з обраного виду спорту. Вона створюється для тих, хто хоче покращити свою фізичну підготовленість, міцність здоров'я та

досконалість тіла; визначення спортивних інтересів і фізичних можливостей кожного, максимального й комплексного розвитку фізичних якостей, досягнення високих результатів у тому чи іншому виді спорту.

Висновки. Отже, резюмуючи матеріал дослідження, присвяченого розкриттю проблеми фізичного виховання учнів основної школи в процесі позакласних занять у сучасній науковій психолого-педагогічній літературі, можемо зробити такі висновки:

1. Фізичне виховання є складником процесу виховання взагалі. Тобто категорії «виховання» й «фізичне виховання» співвідносяться як загальне і конкретне. У сучасній науковій літературі поняття «виховання» розглядається у двох значеннях – широкому та вузькому.

Виховання в широкому розумінні – це процес підготовки підростаючого покоління до життя та праці в суспільстві, метою і змістом якого є формування морально-духовної життєво компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал.

2. Фізичне виховання – це складник процесу виховання; цілеспрямований педагогічний процес, метою якого є зміцнення здоров'я, розвиток фізичних якостей, удосконалення морфологічних і функціональних можливостей, формування і поліпшення основних життєво важливих рухових навичок, умінь і пов'язаних із ними знань, забезпечення готовності людини до активної участі в суспільній, виробничій діяльності й культурному житті.

Складниками фізичного виховання учнів основної школи як педагогічного процесу є мета, завдання, об'єкт (учень, учнівський колектив), суб'єкт (учитель, тренер що взаємодіють з об'єктом на суб'єкт-суб'єктних засадах), зміст, технологія (форми, методи, засоби, етапи), педагогічні умови.

На ряду з використання різноманітних засобів фізичного виховання в позакласній роботі одним з ефективним є велосипедний спорт.

3. Визначаючи місце і роль фізичного виховання учнів основної школи в системі позакласної виховної роботи, було встановлено, що фізичне виховання в школі здійснюється відповідно до державних стандартів і програм, нормативних документів у галузях освіти, фізкультури, спорту, охорони здоров'я. Позакласна робота з фізичного виховання є невід'ємним складником системи позакласної роботи школи. Зокрема, крім груп загальної фізичної підготовки, передбачається створення спортивних секцій із різних видів спорту.

4. Виховання фізичних якостей є одним із провідних завдань і змістом позакласної роботи школи з фізичного виховання. Основними фізичними якостями учнів є сила, швидкість, витривалість, спритність, гнучкість.

5. Позакласні заняття в секціях із велосипедного спорту дають змогу учням основної школи покращити свою фізичну підготовленість, міцність здоров'я та досконалість тіла; визначити спортивні інтереси й фізичні можливості, максимально й комплексно розвинути фізичні якості, досягти високих результатів у тому чи іншому виді спорту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: наук. видання. К.: «Либідь», 2006. 272 с.
2. Ващенко О.М. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи. Початкова освіта. 2005. № 46. С. 2–4.
3. Ведмеденко Б.Ф. Теорія і методика виховання інтересу в учнів до занять фізичною культурою: дис. ... докт. пед. наук. К., АПН України, 2005. 701 с.
4. Дубогай О.Д. Педагогічні умови здоров'язбережувальних технологій фізичного вдосконалення організму дітей перед вступом до школи в системі «дошкільний заклад – сім'я – школа». Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: «Філософія, педагогіка, психологія». 2015. Вип. 37. С. 59–65.
5. Іванченко Л.П. Формування мотивації у підлітків до систематичних занять фізичною культурою і спортом: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – «Теорія та методика виховання». Луганськ, 2007. 20 с.
6. Круцевич Т.Ю. Теория и методика физического воспитания: в 2 т.: учеб. для студ. ВУЗов физ. воспитания и спорта. К.: «Олимп. лит.», 2003. Т. II. 391с.
7. Матвеев Л.П. Теория и методика физического воспитания: учеб. пособие для студентов ин-тов физ. культуры. М.: ФиС, 1986. 221 с.
8. Москаленко Н.В. Фізичне виховання молодших школярів: монографія. Д.: «Інновація», 2007. 252 с.
9. Пальчевський С.С. Педагогіка: навч. посібник. К.: «Каравела», 2007. 576 с.
10. Плетнева З.П. Формирование профессионально педагогической направленности личности студента ИФК: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Малаховка, 1988. 24 с.
11. Полулященко Т.Л. Воспитание физических качеств учеников основной школы в процессе внеклассных занятий велосипедным спортом. Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. Курск, 2015. № 5 (107). С. 141.
12. Соловей М.І. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя в кредитно-модульній системі організації навчання: навч. посібник К.: «Ленвіт», 2008. 377 с.
13. Формування рухових якостей учнів основної школи у процесі позакласних занять з велосипедного спорту Актуальні проблеми здоров'я, фізичного виховання і спорту у сучасному суспільстві: монографія / Гол. ред. Ю.М. Полулященко; авт.кол.: Т.М. Бугеря, О.П. Глоба, О.М. Костенко, Т.Л. Полулященко, А.В. Радченко, Т.С. Станєва, В.А. Терещук. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2015. 199 с. С. 169–191.

РОДИННІ ВИХОВНІ ТРАДИЦІЇ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРАЦЕЛЮБСТВА

FAMILY EDUCATIONAL TRADITIONS IN FORMING THE CULTURE OF LABOR TRADITION

У статті розкривається роль, характер і значення родинних виховних традицій у формуванні культури працелюбства дітей та молоді. Прослідковується каузальний зв'язок і взаємозалежність між народними традиціями сімейного виховання та рівнем формування працелюбства особистості, між етичним вихованням і вихованням культури працелюбства. Працелюбство тлумачиться як природний стан людини, а культура працелюбства – як фактор розвитку особистості та умова забезпечення суспільного прогресу. Робиться висновок про необхідність пошуку інваріантів культури працелюбства в історії українського народу, в його духовній і матеріальній культурі. Однією з важливих доміант виховання культури працелюбства може стати фольклор, в якому добро завжди пов'язане з добросовісною працею.

Ключові слова: родинні виховні традиції, культура працелюбства, працелюбна особистість, народна педагогіка, трудове виховання.

вие обеспечения общественного прогресса. Делается вывод о необходимости поиска инвариантов культуры трудолюбия в истории украинского народа, в его духовной и материальной культуре. Одной из важных доминант воспитания культуры трудолюбия может стать фольклор, в котором добро всегда связано с добросовестным трудом.

Ключевые слова: семейные воспитательные традиции, культура трудолюбия, трудолюбивая личность, народная педагогика, трудовое воспитание.

The article reveals the role, nature and importance of family educational traditions in the formation of a culture of diligence for children and youth. The causal connection and interdependence between the national traditions of family education and the level of formation of the diligence of the individual, between ethical education and the upbringing of a culture of diligence are traced. Industriousness is interpreted as a natural state of man, and the culture of diligence is a factor in the development of the individual and the condition for ensuring social progress. The conclusion is made about the need to search for the invariants of the culture of diligence in the history of the Ukrainian people, in its spiritual and material culture. One of the important dominants of education of culture of diligence can become folklore, in which good is always associated with conscientious work.

Key words: family educational traditions, culture of diligence, industrious person, folk pedagogy, labor education.

УДК 390.3

Федь І.Є.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і практики
початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

Дем'яненко Д.І.,

студентка факультету початкової,
технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

В статье раскрывается роль, характер и значение семейных воспитательных традиций в формировании культуры трудолюбия детей и молодежи. Прослеживается каузальная связь и взаимозависимость между народными традициями семейного воспитания и уровнем формирования трудолюбия личности, между этическим воспитанием и воспитанием культуры трудолюбия. Трудолюбие толкуется как естественное состояние человека, а культура трудолюбия – как фактор развития личности и усло-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Виховання особистості є одним із пріоритетних завдань сучасної вітчизняної системи освіти. Воно виникло ще на початку існування людського суспільства як засіб трансмісії людських знань і досвіду від покоління до покоління. Наші предки поряд із розвитком різних ремесел і промислів створили оригінальну систему, яка відображала вимоги народу й тогочасні соціальні відносини. На цьому ґрунті й постала народна педагогіка, яка своїм корінням сягає у сиву давнину, в життя і побут, вдачу, звичаї та віру українських племен ще до заснування Київської держави, які, за словами літописця, «мали кожде свої звичаї, закони і науку батьків своїх і свої норови кожде» [1].

Народна педагогіка, передаючись від покоління до покоління, протягом історії супроводжує народ. Отже, її з повним правом можна назвати «усною, традиційною, фольклорною материнською школою, виховною пансофією, педагогікою життя, школою, яка завжди з нами». Суттєвою її ознакою є те, що «вона природно, просто, вільно

заглиблюється у побутове життя дитини, тому її вплив є оптимальним» [7, с. 39].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звернення до літературних джерел [1; 4; 7;] засвідчує, що споконвіку народ надавав великого значення формуванню у дітей таких моральних категорій, як честь, совість, працьовитість, почуття обов'язку і відповідальності. Цьому був підпорядкований увесь устрій і лад життя народу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Постає актуальна проблема виховання працелюбного підростаючого покоління, адже працьовитість завжди була однією з найважливіших етичних якостей, а її формування – стрижнем етичного виховання, важливою частиною педагогічного ідеалу. Працелюбство – природний стан кожної нормальної людини, природна потреба здорового організму, наймогутніший педагогічний фактор розвитку особистості та засіб забезпечення суспільного прогресу.

Мета статті – вивчення народних традицій, розширення трудового досвіду дітей.

Виклад основного матеріалу. Протягом багатьох століть народ виробляв найдієвіше шляхи трудового виховання, і трудові традиції є своєрідною естафетою, за допомогою якої попередні покоління передають наступним певний життєвий досвід, ідеали, засоби, форми і методи підготовки підростаючого покоління до трудової діяльності, які сформувалися історично й передавалися від покоління до покоління через усну народну творчість, ігри, іграшки, звичаї, обряди, свята, ритуали, продуктивну працю, підтримувалися силою громадської думки. Відповідно, здійснюється спадкоємність, зв'язок між минулим і сьогоденням. Залучаючись і опановуючи досвід минулого, людина стає особистістю.

Значне місце у формуванні працелюбства в дітей і молоді належить *звичаям і традиціям*. «Звичай – то другий закон», – кажуть у народі. На основі українських звичаїв склалося і діє народне звичаєве право – сукупність традиційних неписаних норм, якими регулювалися стосунки та поведінка людей у різних ділянках виробничого, громадського й родинного співжиття. З давніх-давен в Україні найпоширенішими нормами народного звичаєвого права були категоричне визнання основним джерелом власності працю, трудові доходи; спадкове володіння землею; позитивне ставлення до робітника-працелюба й негативне – до шахрайства, неробства [7, с. 38].

Народні звичаї тісно переплітаються з народними традиціями, маючи як спільні, так і відмінні педагогічні риси. Звичаї і традиції, як два крила одного птаха, забезпечують кожній людині злет до досягнення духовності. Одне без одного бути не може. Тому ці поняття переважно вживають разом: «звичаї і традиції». Наприклад, трудові традиції, хліборобські традиції [7, с. 39].

Аналіз наукової літератури свідчить про наявність різних підходів до класифікації родинних виховних традицій. Як правило, вчені спиняються на родильних, весільних, поховальних звичаях і обрядах [4, с. 19]. Більш обґрунтованим є погляд З. Кузеля, котрий за змістом основних етапів життя та діяльності визначав усі попередньо сказані та й ще громадські та трудові звичаї та обряди [2, с. 228–263].

Як зазначено в посібнику «Родинна педагогіка» А. Марушкевич та інших авторів, *родинно-трудова традиції* – це морально-трудова досвід родини, способи підготовки дітей до самостійного трудового життя, які передавалися із покоління в покоління та підтримувалися силою громадської думки. В їх основі – усвідомлення потреби в праці й формуванні працелюбної молоді.

Народні традиції сімейного виховання відображали прагнення батьків забезпечити високий рівень трудової підготовки дитини, сформувати працелюбство, постійне прагнення трудитися,

укріпити його духовно і фізично. Цьому сприяли трудова атмосфера селянської сім'ї, її побут: «как только ребенок научился нести своей рукой ложку от тарелки ко рту, он работает – не для того, чтобы поупражняться в труде, а потому, что никто из людей, окружающих ребенка, без труда не представляет себе жизни» [8, с. 591].

Психологічно готували малюків до праці колискові пісні, потешки, обрядовий календарний фольклор, казки, прислів'я та приказки, розповіді старших про свою роботу.

Заклик до праці і формування працелюбства лунає вже з колиски, з маминої *колискової пісні*: «Не вчись, котку, красти, а вчися робити, черевки шити!», бо «Бджола мала, а й та працює». А також визначений час, коли треба прилучити дитину до праці: «відтоді, відколи вміє сама орудувати ложкою – набирати з миски їжі й нести до рота». Вважається, що «без праці жити – тільки небо коптити». З огляду на це дуже повчальною є українська народна притча: «Якщо хочеш мати в сім'ї виродка, дай своєму чадові все, що йому заманеться, і не залучай його до праці: виродок готовий!» [7, с. 166]. Зокрема, найкращою спадщиною, яку можуть залишити батьки своїм дітям, найпереконливіший аргумент людської порядності – це вміння працювати «головою і руками», любов до праці й працелюбство.

Одним із найбільш поширених жанрів народної творчості завжди були *казки*. Маючи велику силу впливу, вони сприяють формуванню свідомості, характеру, таких позитивних якостей, як самостійність, активність, працьовитість та інші, збагачують кругозір.

Дуже високо оцінював значення казок для виховання дітей К. Ушинський. Він писав: «Это первые и блестящие попытки русской народной педагогики, и я не думаю, чтобы кто-нибудь в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа» [11, с. 314].

Дослідники фольклору зазначають, що народний казковий епос складається з казок про тварин, розрахованих на найменшого слухача, фантастичних і соціально-побутових казок.

Казки про тварин виникли дуже давно і розповсюджувалися спочатку серед дорослого населення, яке займалося полюванням і скотарством. Поступово дорослі стали розповідати їх своїм дітям. У цих казках дійові особи – тварини – є носіями людських рис і якостей, виступають алегоричними образами. Слухаючи казку, діти залучаються до етичних норм, прагнуть наслідувати позитивних героїв. Одночасно казки викликають відчуття зневаги до негативних персонажів, до таких рис їхнього характеру, як лінь, хижацтво. Прикладом може слугувати українська народна казка «Колосок», де в доступних для сприйняття дітей картинках підноситься працьовитість півника і про-

тиставляється лінь мишви, покараних за свою бездумність. Ця ж тема звучить і у ряді інших казок.

Фантастичні казки також мають своє давнє походження. У них багато яскравої поетичної вигадки, фантазії. Персонажі їхні, як правило, працелюбні, високоморальні люди, які ведуть боротьбу з темними силами і перемагають їх. Серед таких казок найбільш яскравою є «Кривенька качечка» та інші.

Соціально-побутові казки становлять найбільш численну і важливу частину українського казкового епосу. Їхня особливість полягає в тому, що персонажі – звичайні люди. За допомогою таких казок діти знайомилися із суспільними відносинами, різносторонністю людських якостей і рис, з поняттями «добре» і «погано»; зустрічаючись із контрастними – позитивними і негативними – образами, на прикладі кращих із них вчилися поважати працелюбних людей, чесних і відважних героїв. Поведінка негативних персонажів викликає у них відчуття засудження, формує критичне ставлення до них.

Якнайповніше народні погляди на формування працелюбності в підростаючого покоління виявилися в *народних прислів'ях і приказках*. У них виражаються мудрість і життєвий досвід багатьох поколінь. Ця мудрість передавалася дуже дотепно, у виразах, відшліфованих століттями. Прислів'я і приказки високо цінувалися за їхній зміст і художнє мистецтво, використовувалися з метою навчання і виховання дітей.

К. Ушинський писав у зв'язку з цим: «Русские пословицы имеют значение при первоначальном ученье отечественному языку, во-первых, по своей форме, и, во-вторых, по своему содержанию. По форме – это животрепещущие проявления родного слова, вылетевшие прямо из его живого, глубокого источника – вечно юной, вечно развивающейся души народа. По содержанию наши пословицы важны для первоначального обучения тем, что в них, как в зеркале, отразилась русская народная жизнь со всеми своими живописными особенностями. Ничем нельзя так ввести ребенка в понимание народной жизни, как объясняя ему значение пословиц» [11].

Віддавна загадка була однією з форм пізнання дітьми навколишнього світу. За допомогою загадки передавалися життєвий досвід і знання. Вони розвивали у дітей уміння мислити, пам'ять і спостережливість, формували уявлення про працю дорослих і взагалі навколишню дійсність.

Дуже високо цінував загадки В. Сухомлинський. Він вважав їх незамінним засобом у навчанні дітей мислити абстрактними поняттями [9].

Народ за період своєї історії створив багато загадок про працюватість, трудові процеси, господарський інвентар, знаряддя сільськогосподарського і ремісничого виробництва. Наприклад: «Криво махає, а рівно б'є» /Посох/, «Без рук, без ніг, а сам підперезаний» /Сніп/, «Стукотить, гурко-

тить, як сто коней біжить, треба встати, погадати, треба коням їсти дати» /Млин/ [10].

Одним із дієвих засобів у процесі психологічної підготовки дітей до праці та формування працелюбності завжди були *трудові свята і обряди*: першої борозни, проводи пастухів на полонину, обжинки, свято врожаю [7]. Вони розкривають красу і значення праці, звеличують працелюбну особистість, виховують зацікавленість справами батьків, усвідомлення значущості своєї праці, стимулюють соціальну активність дитини.

Народні трудові свята розкривали красу і значення праці, звеличували працювиту людину, виховували пошану до трудівників, стимулювали соціальну активність особистості.

До народних трудових свят і обрядів належать, перш за все, ті, які приурочені до конкретного циклу сільськогосподарських робіт. *Новорічні свята*, як і ряд інших, український народ пов'язував із працею людини, її спостереженнями над природою. Традиційно з Новим роком пов'язані такі поетичні обряди та дійства: колядки, щедрівки, вертепні вистави та інші.

Після Нового року в сільськогосподарському побуті починалася *підготовка до зустрічі весни*. Українці, як зазначає відомий дослідник народної обрядовості В. Соколова, повсюдно зустрічали весну співом веснянок.

Серед засобів формування працелюбства у дітей і молоді особлива роль належить *дитячій грі*. Кожний народ із покоління в покоління передає народні ігри, через які діти, граючись і бавлячись, пізнають навколишній світ, удосконалюють свої здібності, оволодівають багатьма сферами людської діяльності. Гра, забава належать до головних атрибутів дитинства. Гра є «першою проявою праці людини», в ній проявляються характерні риси дитини [5]. Вона є підготовкою до життя й праці дорослої людини. Наприклад, видатний педагог А. Макаренко в житті дитини, в її правильному трудовому вихованні великого значення надавав грі. В одній із лекцій для батьків він писав: «Гра в житті дитини має те саме значення, яке в дорослого має діяльність, робота, служба. Яка дитина в грі, така з багатьох поглядів вона буде в роботі, коли виросте» [5]. Про педагогічну значущість гри писала також С. Русова: «Вона задовольняє найкраще вимогу дитинства в активності, в діяльності, в різноманітних рухах...» [6, с. 77].

Велике значення надавалося ознайомленню дітей із *міфічним епосом* – легендами про аграрно-космічний пантеон слов'янських богів, які втілюють сонце, дощ й інші сили природи, від яких залежав урожай [3, с. 110–115].

Велику роль у формуванні працелюбства у дітей і молоді відігравали *дідусі та бабусі*. Вони передавали дітям народні знання, вірування, трудовий досвід (наприклад, аграрний календар

лежить в основі передачі підростаючим поколінням хліборобських знань і досвіду), своїм прикладом спонукали до творчої праці, учили цінувати й оберігати честь роду. Через спілкування з представниками старшого покоління відбувалось формування світогляду молоді, засвоєння нею необхідних знань і моральних цінностей.

Висновки. Отже, в багатовіковій історії українського народу, в його духовній і матеріальній культурі чітко простежується трудова основа виховання і формування працелюбства у підростаючого покоління.

Усна народна творчість як метод переконання віками використовувалась у вихованні підростаючого покоління. Мудрі думки народних казок, прислів'їв і приказок впливають на формування уявлень про добро та зло. Добро завжди в них пов'язане з добросовісною працею.

Сьогодні носіями фольклору є представники старшого покоління. Процес залучення дітей до праці, виховуючи працелюбність, засобами фольклору проходить у сім'ї, дошкільних закладах, у процесі шкільного навчання. Основне виховне завдання вчителя при цьому – розкрити не тільки художнє багатство, але й ідейний зміст творів, сформувати в учнів позитивне ставлення

до них, виховуючи дітей на кращих традиціях минулого.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Джуринский А.Н. История педагогики. Труд. М.: «Владос», 1999.
2. Духнович О. Народная педагогика в пользу училищ учителей сельских. Ч. 1. Львів, 1857. С. 228–263.
3. Константинов Н.А. Народные резные календари. Собрание музея антропологии и этнографии. М.-Л.: Изд. АН СССР, 1961. Т. XX. С. 110–115.
4. Лубенец Т.Г. Какие требования предъявляет народ к школе. Педагогические беседы. 2-е изд. СПб: Изд-во П.В. Луковникова, 1913. С. 19.
5. Макаренко А.С. Твори: в 7 т. К., 1954. Т. 4. С. 387., Т. 5. С. 103.
6. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. Катеринослав, 1918. С. 77.
7. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: навч.-метод. посібник. К., 1997. С. 38–166.
8. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Пед. соч.: в 5 т. Киев: «Рад. школа». Т. 2. С. 591.
9. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Пед. соч.: в 5 т. Киев: «Рад. школа», 1980. Т. 3. С. 154–160.
10. Украинские народные загадки. Киев: «Госполитиздат», 1962.
11. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся. Соч.: в 2 т. М.: «Педагогика», 1974. Т. 2. С. 314.

ОСОБЛИВОСТІ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

SPECIAL CHARACTERISTICS OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF PRIMARY-AGED PUPILS IN MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

У статті проводиться дослідження духовно-морального розвитку молодших школярів та його особливостей у цьому віці. Зосереджуючись на двох типах світогляду, ми виділяємо два види духовності: духовність світська і духовність релігійна; доводиться, що світогляд пов'язаний із мораллю як певною формою свідомості, вектор якої спрямований у напрямі матеріалізації свідомості в поведінці людини, що саме формується у молодшому шкільному віці. Доведено, що врахування вікових особливостей молодших школярів у процесі активізації духовно-морального розвитку визначають основні напрями роботи, а змістовна частина містить апробований досвід. З'ясовано, що саме на спілкування з педагогом спрямований молодший школяр, тому що для нього він є головним і беззаперечним авторитетом у цьому віці і має безпосередній вплив на засвоєння учнем духовно-моральних норм і звичок правильної поведінки.

Ключові слова: духовно-моральний розвиток, молодший школяр, світогляд, розвиток, духовно-моральні норми, духовно-моральний потенціал.

В статье проводится исследование духовно-нравственного развития младших школьников и его особенностей в этом возрасте. Сосредотачиваясь на двух типах мировоззрения, мы выделяем два вида духовности: духовность светская и духовность религиозная; доказываемся, что мировоззрение связано с моралью как определенной формой сознания, вектор которой направлен в сторону материализации сознания в поведении человека, что как раз формируется в младшем школьном возрасте. Доказано, что учет возрастных особенностей младших школьников в процессе активизации духовно-нравственного

развития определяют основные направления работы, а содержательная часть включает в себя апробированный опыт. Выяснено, что именно на общение с педагогом направлен младший школьник, так как для него он является главным и бесспорным авторитетом в этом возрасте и имеет непосредственное влияние на усвоение учеником духовно-нравственных норм и привычек поведения.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие, младший школьник, мировоззрение, развитие духовно-нравственных норм, духовно-нравственный потенциал.

The article deals with the study of the process of spiritual and moral development of pupils of primary school. In this study, the researchers focus on two types of world view and study two types of spirituality: secular and religious. It is proven that world view is in strong relationship with morality as the form of consciousness which vector is directed at materialization in human behavior and is developed in primary school. The author proves that age-peculiarities of primary school children determine the main areas of work in the process of spiritual and moral development, the substantive content includes experience of proven practical effectiveness. Personality of a teacher is highly important because teacher involves a child in learning. The concept "spiritual and moral development of primary school-aged pupil" includes next components: age-appropriate development of intellectual and emotional spheres and readiness of a personality for practice; need for knowledge, broad minded appropriate for young schoolchildren; aesthetic sensitivity, desire to be creative.

Key words: spiritual and moral development, primary-aged pupil, world view, spiritual and moral standards, spiritual and moral potential.

УДК. 373.3.015.31:17.022.1

Шевченко Ю.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема духовно-морального розвитку нині перебуває в центрі уваги вчених і практиків. Дослідники різних сфер – психології, педагогіки, етики, філософії, релігії, мистецтвознавства – осмислюють складні моральні колізії становлення та розвитку людини. Відсутність у вчителів знань щодо етапів духовно-морального розвитку особистості не тільки ускладнює процеси духовно-морального становлення учнів у навчальних закладах, але й погіршує психологічний мікроклімат у колективі, збільшує ймовірність виникнення конфліктних ситуацій. Цей процес необхідно організовувати через націлювання учнів на самореалізацію в умовах шкільного навчання.

Допомога учням у процесі самореалізації в умовах початкової школи має бути через створення в навчальному закладі ефективної системи допомоги та активізації духовно-морального

розвитку. У молодшому шкільному віці ми ще можемо бачити таку потребу в розвитку духовно-морального потенціалу, тому можна говорити про обов'язковість залучення до духовних цінностей молодших школярів і про надання адекватної можливості розвитку, коли критерієм необхідності та корисності є зацікавленість учнів, спрямованість їхніх інтересів до духовності. Врахування вікових особливостей молодших школярів визначають основні напрями роботи з розвитку духовно-морального потенціалу, а змістовна частина містить апробований досвід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В останнє десятиліття проблема духовно-морального становлення та розвитку особистості є предметом вивчення в дослідженнях психологів і педагогів (С. Бакуліна, І. Бех, О. Гордійчук, В. Долженко, О. Зарва, Т. Саннікова, О. Омельченко, К. Фоменко, Н. Іордакі та інші). Вчені почи-

нають звертатися до дослідження проблеми духовно-морального виховання особистості на основі цінностей православної педагогічної культури (Є. Белозерцев, В. Беляєва, Є. Ісаєв, А. Корзинкин, Л. Рувінський, Т. Саннікова та інші); ідеї виховання моральних якостей засобами народної творчості (О. Алексейчук, О. Барабаш, А. Богуш, С. Горбенко, Л. Калуська, М. Стельмахович та інші), художньої літератури (Н. Ільїнська, Т. Ружеви́ч та інші), казки (А. Богуш, Т. Гризоголазова, С. Литвиненко, В. Сухомлинський, А. Щербо та інші); розроблено критерії моральної вихованості молодших школярів (І. Бех) та діагностичні методики рівнів вихованості (Н. Капустін; П. Третьяков, Е. Поміткін).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на досить велику увагу науковців до проблем духовно-морального розвитку особистості, сьогодні відсутнє цілісне наукове обґрунтування наукового підходу до розуміння особливостей духовно-морального розвитку молодших школярів.

Мета статті – теоретичне обґрунтування проблем особливостей духовно-морального розвитку молодших школярів, визначення акцентів у духовно-моральному зростанні особистості в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. У молодшому шкільному віці, на думку психологів, закладається можливість переходу від «доморального» рівня моральної свідомості до конвенціонального: від рівня егоцентричної обмеженості до рівня сімейних цінностей і далі. У цей період виникають умови для подальшого формування духовних потреб і духовності, формується особистісний потенціал, що забезпечує природний перехід до наступних вікових етапів.

Першим щаблем у становленні духовності особистості є духовні потреби, завдяки яким формуються духовні цінності, надалі – духовні здібності, що спонукають духовну діяльність, у процесі якої створюються нові духовні цінності. На думку вчених К. Клакхона та Р. Вільямса, цінність ототожнюється з такими поняттями, як стандарт, критерій, судження, вибір, оцінювання [9, с. 388–433; 10, с. 15–46].

У молодшому шкільному віці самосвідомість виходить на новий рівень, коли з'являється внутрішня позиція, що характеризується виділенням у свідомості дітей системи моральних норм, яких вона намагається дотримуватися. У цей період уявлення про мораль і духовність змінюється: від непохитного, однозначного розуміння добра і зла, бездумного виконання вимог дорослого (моральний реалізм) до можливості побачити в кожному вчинку морально виправдане і те, що можна засудити; в деяких ситуаціях можна вчинити не так, як вважає дорослий (моральний релятивізм)

[2, с. 33]. Певний рівень свідомості та самосвідомості особистості впливає та ініціює розвиток духовно-моральних потреб у молодших школярів. Ці потреби постають як незалежні, автономні від інших потреб, вони пов'язані із знанням, задовольняються у сфері вільного часу.

На думку Л. Ороновської, в молодшому шкільному віці ще зарано говорити про повноцінне формування духовно-моральних якостей особистості, тому що духовно-моральні цінності мають свою специфіку, зумовлену віковими особливостями дітей, ступенем їхньої соціальної зрілості й особливостями навчально-пізнавальної діяльності. Тому, на думку автора, «доцільно розглядати лише початковий етап формування – етап прилучення молодших школярів до духовних цінностей. Головне – створити умови для того, щоб учень став суб'єктом діяльності, тобто особисто прилучився до духовних цінностей, які викликають певні емоційні переживання» [5].

Проблема духовно-морального розвитку має давню традицію також у педагогічній науці. Значний вплив на формування теорії духовно-морального розвитку мали ідеї та погляди Н. Бердяєва, І. Ільїна, В. Розанова, В. Соловйова та інших учених, педагогічна і літературна спадщина О. Пушкіна, Л. Толстого, І. Франка, Т. Шевчека, Лесі Українки та інших літераторів.

Величезний внесок у теорію духовно-морального розвитку особистості, її вищих психічних функцій, у дослідження проблем духовно-морального виховання зробили психологи – Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Леонтьєв, Д. Ельконін, В. Давидов та інші, педагоги – Н. Болдирєв, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та інші вчені.

Аналіз підходів до змісту понять «духовність» і «моральність» довів, що останнім часом зі зміною світогляду в суспільстві спричинилися зміни у змісті визначення духовності, що вплинуло на уточнення поняття «духовно-моральний розвиток». Відповідно до теми нашого дослідження ми зосередили увагу на двох типах світогляду, кожен із яких заснований на своїй вірі: філософський (світський) – віра і схилення перед людиною, релігійний – віра і поклоніння перед Богом. Цей факт дає підстави вважати, що є два види духовності: духовність світська і духовність релігійна.

При цьому ми вважаємо, що в людському суспільстві вони завжди існують. Але в суспільстві загалом завжди враховується як панівний певний тип «духовності». На наш погляд, цей факт впливав переважно на утримання визначення духовно-моральної особистості.

Зважаючи на дослідження виникнення, формування та слідування вимогам моралі, вчені дійшли висновку, що в первісному суспільстві не було чистих понять моралі, філософії, релігії, оскільки, як

визначає В. Малахов, жерці контролювали процес виховання, зокрема, морального [4]. Памолінгвістика свідчить, що поняття «добрий», «злий», «сором», «добро», «обов'язок», «совість» ще в палеоліті існували в спілкуванні людей, наприклад у тасманійців. Сутність природи моралі досліджено сучасними вченими, за їхнім визначенням, проблема морального вибору належить до таких проблем, вирішення яких значним чином залежить від філософсько-методологічних орієнтацій етичної теорії:

- мораль виступає «ціннісною матрицею світогляду;
- формою перевантаження світу;
- світоглядом, «який набув форми мотивів або є мотивом, наповненим світоглядним змістом»;
- містить цінності, які несуть світоглядні функції»;
- є «світоглядом, який містить ціле положення і розуміння людського життя;
- є «світоглядною субстанцією моральної культури;
- моральні погляди людей виступають як бачення, оцінка, своєрідне осмислення соціальної дійсності, як «сторона їхнього світогляду» та інше [4, с. 5, 251].

Аналіз проблеми духовно-морального вибору передбачає розгляд теоретичних і нормативних аспектів його світоглядних підстав. Зв'язок світогляду з мораллю підтверджує ряд інших дослідників (Л. Архангельський, А. Гусейнов, О. Дрогобицький, А. Титаренко та інші). Мораль не просто фіксує наявну практику, як зазначають дослідники, вона оцінює дійсність, мотивує належні як такі способи поведінки, які загальноприйняті. Ці висновки відмінні від визначень логічних позитивістів і прихильників філософського позитивізму (Дж. Тейчман, К. Еванс, А. Айєр), які стверджують, що філософія моралі не має нічого спільного з поведінкою, а слова виражають лише емоції щодо значення слів «гарний» чи «поганий».

В. Малахов для розуміння природи моралі запропонував загальнофілософські констатації:

- людське пізнання орієнтоване на ідеал Істини;
- естетичне освоєння світу людиною орієнтоване на ідеал Краси;
- моральне ставлення людини до світу орієнтоване на ідею Добра.

За визначенням В. Малахова, мораль проявляє своє призначення тоді, коли вона вимагає від людини або висуває перед нею якийсь зразок, у чомусь перевершує реальний стан людської поведінки. Згідно із сучасними поглядами на визначення суті моралі, мораль – це світоглядні установки, які виступають оцінювальним фактором способу життя в аспекті принципового протистояння «добра» і «зла». Таке розуміння моралі маємо завдяки Гегелю, який встановив відмінність

між мораллю та моральністю. Мораль усвідомлюється як певна форма свідомості, тому вектор спрямований у напрямі матеріалізації свідомості в поведінці людини, тобто свідомість – мораль – поведінка людини.

Проаналізуємо розуміння розвитку з погляду різних наук. У філософії розвиток – це незворотна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів; один із загальних видів зв'язку [7, с. 555]. Це зміни, які є розгортанням можливостей, що перебувають у попередніх якісних станах.

Історія поглядів на розуміння розвитку як постійного виникнення чогось принципово нового формувалася протягом багатьох віків. В епоху Античності уявлень про розвиток як такий узагалі не існувало, оскільки вищою цінністю тоді вважалась насолода прекрасним, яскраве повноцінне життя. Уявлення про розвиток, зокрема життя, як невідворотний рух до смерті було змінено концепцією великого колообігу: на думку греків, у світі, все підкорено циклічним, повторним змінам. На думку Геракліта, світ «є і буде вічно спалахуючим і згасаючим».

У середньовічній християнській філософії історії розуміння розвитку було своєрідне подолання циклічності античної моделі. Життя розумілося як шлях уперед – від минулого до майбутнього, від «зародження до Страшного суду». Тобто виникає уява про часову спрямованість, неповторність подій індивідуального та суспільного життя.

Р. Декарт поняття розвитку розглядав через першопопитових – імпульс, подібно тому, як годинник, заводячи годинник, надає йому рух, який Бог дав природі. Природа після цього почала «розкручувати первісний хаос», породжуючи нові форми. Вагомий внесок в ідею розвитку зробили представники німецької класичної філософії. І. Кант застосовував поняття «розвиток» до Сонячної системи та інших зоряних світів [1, с. 211–310]. Цілісну концепцію розвитку, насамперед історичного розвитку людства з позицій об'єктивного ідеалізму, розробив Г. Гегель. Для марксистської розробки матеріалістичної діалектики (матеріалістичного вчення) про розвиток природних, суспільних і духовних явищ передумовою стала концепція Гегеля.

У психології розвиток розглядається як складний системно організований процес, що містить різні стадії, періоди, етапи, фази; тенденція руху від нижчого до вищого рівня.

Основними напрямками розвитку людини психологія виділяє анатомо-фізіологічний (збільшення і розвиток кісткової та м'язової систем); психічний (формування свідомості, самосвідомості, провідних рис властивостей особистості, когнітивних, почуттєвих і вольових процесів тощо) і соціальний (набуття соціального досвіду, зокрема духовного, опанування соціальними функціями тощо).

Молодший шкільний вік найбільш глибоко й змістовно представлено в роботах Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна, В. Давидова, У. Штерна та інших учених. До вікових особливостей прийнято зараховувати характерні для того чи іншого вікового періоду анатомо-фізіологічні та психологічні особливості.

На думку Л. Виготського, шляхи та механізми вдосконалення процесу виховання особистості мають сприяти «завтрашньому дню дитячого розвитку», випереджаючи його. Цей розвиток відбувається протягом усього життя людини, але особливо інтенсивно – у дитячому та юнацькому віці.

Індивідуальні особливості – це властиві певній дитині суттєві особливості спрямованості особистості, характеру, інтересів, розумової діяльності, які відрізняють її від інших [6, с. 34]. Необхідно підкреслити, що особливості розвитку дитини формуються в процесі її взаємодії з навколишнім середовищем, вони рухливі, мінливі та залежать від її взаємовідносин з навколишніми людьми.

У молодшому шкільному віці великі зміни відбуваються в пізнавальній сфері дитини: пам'ять набуває яскраво виражений пізнавальний характер, йде інтенсивне формування прийомів запам'ятовування; у сфері сприйняття відбувається перехід від мимовільного сприйняття до цілеспрямованого безпідставного спостереження за об'єктом, підкоряється певному завданню; навчальна діяльність також сприяє розвитку волі. У школі вся діяльність за своїм характером є довільною; формується здатність зосереджувати увагу на малоцікавих речах; емоційні переживання набувають більш узагальненого характеру; мислення набуває абстрактного й узагальненого характеру, формуються визначення понять» [4, с. 167].

Соціальний простір особистості дитини молодшого шкільного віку визначається значеннями та смислами обов'язків і прав, які вона, як і раніше, засвоює в повсякденному житті, а також значеннями і смислами обов'язків і прав, які відкриваються їй у шкільному житті. Молодший школяр уже знає доступні для його розуміння норми поведінки, що засвоюються в процесі спілкування з дорослими, однолітками і дітьми інших вікових груп. Але ці знання норм поведінки самі по собі ще не забезпечують морального розвитку особистості. У процесі спілкування з дорослими й однолітками у дитини повинні сформуватися звички правильної поведінки, а у процесі виховання в дитини засвоюється емоційне ставлення до моральних норм. У повсякденному житті дитина реагує на будь-який прояв дорослих, однолітків, підлітків.

Педагогічні та психофізіологічні дослідження вчених І. Воротилкіна, А. Білошиста, А. Захарова, О. Кочерги та інших свідчать, що мозкова діяльність людини визначається роботою двох півкуль,

які взаємодіють між собою і відповідають за певні види діяльності. Ліва півкуля відповідає за більш логічне, раціональне мислення та мовлення, а права – відповідає за образне мислення, емоційність та інтуїцію. У кожної людини може домінувати ліва (тоді людина краще розуміється на точних науках) або права (тоді особистість виявляє схильність до гуманітарних наук) півкуля. Мозок дитини в молодшому шкільному віці має свої особливості. У 8–10 років дитина є правопівкульною, відповідно – більш емоційною, а тому в неї переважає образне мислення. Це означає, що переважувати ліву півкулю не рекомендується, бо вона стомлюється, а права – пригнічується. Замість розвитку школяр емоційно виснажується, втрачає зацікавленість до знань, і можуть з'явитися ознаки неврозу. Щоб запобігти цьому вчитель має створити такі психолого-педагогічні умови, які враховували б особливості мозкової діяльності учня.

Висновки. Отже, поняття духовно-морального розвитку особистості молодшого школяра містить такі компоненти, як оптимальний для цього віку рівень розвитку інтелектуальної, емоційної, діяльно-практичної сфер особистості, потреба в знаннях і широта кругозору, доступна молодшому школяреві, розвинена уява, почуття прекрасного, прагнення до творчості. Це ідейна переконаність особистості, її готовність до творчої участі у всіх видах суспільно корисної праці. Головне в сучасному підході до проблеми формування духовно-морального потенціалу молодшого школяра – акцент на максимальне зростання його творчого потенціалу, на розвиток усіх його здібностей.

Аспектами подальшого вивчення для нас можуть стати такі: вивчення інноваційних форм і засобів у підготовці майбутніх учителів початкових класів щодо духовно-морального розвитку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кант И. Основы метафизики нравственности. (С рецензией на книгу И. Шульца. 1783). Сочинения в шести томах. М.: «Мысль». Т. 4. Ч. I. 544 с.
2. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 180 с.
3. Малахов В.А. Етика: курс лекцій. Острог: Острозька академія, 2014. 214 с.
4. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология: ученик. М.: Российское пед. агентство. 1996. 374 с.
5. Ороновська Л.Д. Духовність як чинник самовизначення особистості. Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: «Педагогіка». 2001. № 9. С. 110–114.
6. Савин Н.В. Педагогика: учеб. пособие. М.: «Просвещение», 1972. 303 с.
7. Філософський енциклопедичний словник / За ред. В.І. Шинкарук та ін. Київ: «Абрис», 2002. С. 55.
8. Шевченко Ю.М. Залучення до духовних цінностей як засіб гармонізації духовно-морального

розвитку молодших школярів. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету: зб. наук. праць / Ред. кол.: І.П. Аносов (голов. ред.) та ін. Мелітополь: Вид-во «Мелітополь», 2015. С. 160–166.

9. Kluckhohn C. Values and Value – orientations in the theory of action.: An explorator in definition

and classification. Toward a general theory of action / Eds. T. Parson and E. Shils. Cambridge M.A.: Harvard Un. Press, 1951. P. 388–433.

10. Willians R.M. Jr. Change and stability in values and value system: A sociological perspective. Understanding human values / Eds. M. Rokeach. N-Y: Free Presse, 1979. P. 15–46.

Новий вид наукових послуг



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою ліцензованого програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою ліцензованого програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від перевірок *третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Шумилова Тетяна – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 7

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 19,31. Ум.-друк. арк. 20,46.

Підписано до друку 05.11.2018. Наклад 100 прим.

ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»

Адреса: вул. Сегедська 18, каб. 422, м. Одеса, Україна, 65009

E-mail: info@iei.od.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 5218 від 22.09.2016 р.