

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

---

# НАУКОВИЙ ВІСНИК

МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

*Засновано у 1999 р.*

**№ 1 (52)**  
**лютий 2016**

Внесено до Переліку фахових видань України  
галузі «Педагогічні науки»  
(наказ МОН України від 29.12.2014 р. № 1528)

Миколаїв  
МНУ імені В. О. Сухомлинського  
2016

УДК 37  
ББК 74  
Н 34

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради  
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського  
(протокол № 14 від 9 лютого 2016 року)

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

Валерій БУДАК доктор технічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; голова редакційної колегії;  
Анатолій СИТЧЕНКО доктор педагогічних наук, професор, головний редактор;  
Оксана ОЛЕКСЮК кандидат педагогічних наук, доцент, відповідальний секретар.

**ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:**

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

**РЕЦЕНЗЕНТИ:**

Лариса ЗДАНЕВИЧ доктор педагогічних наук, професор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;  
Олена КВАС доктор педагогічних наук, професор Львівського національного університету імені Івана Франка;  
Галина ЛОКАРЄВА доктор педагогічних наук, професор Запорізького національного університету.

**Науковий вісник** Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / За ред. проф. А. Л. Ситченка. – № 1 (52), лютий 2016. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. – 348 с.

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

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

УДК 37  
ББК 74

# ЗМІСТ

---

## РОЗДІЛ 1 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

|  |   |    |
|--|---|----|
| <i>Оксана АДАМЕНКО</i>                               | Критерії, показники і рівні готовності майбутніх викладачів математики до застосування технологій педагогічної освіти у викладацькій діяльності ..... | 11 |
| <i>Дар'я БІНЕЦЬКА</i>                                | Освітнє середовище університету як засіб формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов .....  | 16 |
| <i>Сергій БУРИЙ</i>                                  | Формування управлінської культури майбутнього офіцера в процесі практичної підготовки як педагогічна проблема .....                                   | 21 |
| <i>Лариса ЛІХІЦЬКА</i>                               | Інтегративний підхід до моделювання інноваційної діяльності майбутнього вчителя музики .....  | 25 |
| <i>Михайло ЛУЦИК, Сергій ПИЛЬТЯЙ, Тетяна КЛИНДУХ</i> | Вплив засобів настільного тенісу на рівень спеціальної фізичної підготовленості студентів у процесі підвищення спортивної майстерності .....          | 30 |
| <i>Валентина ЛЯПУНОВА</i>                            | Концептуальні засади професійної підготовки вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку .....                                    | 33 |
| <i>Анна НІКОРА</i>                                   | Методичні аспекти використання дебатів у навчанні студентів-істориків .....   | 39 |
| <i>Наталя НІКУЛА</i>                                 | Модель формування методичної культури студентів-педагогів .....   | 43 |
| <i>Юлія САЧУК</i>                                    | Особливості магістерської підготовки майбутніх викладачів інформатики в умовах ступеневої освіти .....  | 47 |
| <i>Катерина СЛЕСИК</i>                               | Самовизначення студента в умовах інформаційного суспільства: проблеми мислення і шляхи їх розв'язання .....   | 53 |
| <i>Наталя СОСНИЦЬКА</i>                              | Особливості викладання природничо-математичних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах .....   | 57 |
| <i>Лі СЯНЧЖЕНЬ</i>                                   | Рефлексивно-оцінювальний етап формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи з підлітками .....           | 62 |
| <i>Ірина ХОМИЧ</i>                                   | Функціональний аналіз професійної діяльності майбутніх учителів музики .....  | 66 |
| <i>Тамара ШЕВЧУК</i>                                 | Роль гуманітарної підготовки в технічному ВНЗ .....   | 70 |

---

## РОЗДІЛ 2

### КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

|  |  |     |
|--|--|-----|
| <i>Леонід ГЕРГАНОВ</i>                 | Розвиток професійної компетентності кваліфікованих фахівців морського профілю в навчальних центрах судноплавних компаній: тенденції та перспективи ..... | 76  |
| <i>Людмила ЗУБИК</i>                   | Модель формування професійних компетентностей майбутніх ІТ-фахівців у процесі вивчення фахових дисциплін .....   | 83  |
| <i>Олена ІШУТІНА</i>                   | Електронне тестування як засіб моніторингу лінгвометодичної компетентності студентів-філологів .....   | 89  |
| <i>Анжеліка КОРОЛЬ</i>                 | Вища освіта України: етапи розвитку .....  | 93  |
| <i>Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА</i>         | Педагогічні умови формування комунікативної компетентності студентів .....   | 98  |
| <i>Тетяна КУШНІР</i>                   | Формування граматичної компетентності в учнів 9-х класів під час вивчення безсполучникового складного речення .....                                      | 103 |
| <i>Ольга МХИТАРЯН, Тетяна ГОЛОВІНА</i> | Формування теоретико-літературної компетенції підлітків засобами ІКТ .....   | 108 |
| <i>Наталія СКИБУН</i>                  | Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей як лінгводидактична проблема .....                    | 113 |
| <i>Лариса СОЛЯР</i>                    | Компетентнісний підхід до проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва .....                                 | 118 |
| <i>Ігор ЦІКО</i>                       | Опрацювання оригіналу і перекладу у світлі формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів .....   | 123 |

## РОЗДІЛ 3

### НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

|                           |  |     |
|---------------------------|--|-----|
| <i>Оксана АЛЕКСЄЄВА</i>   | Соціально-педагогічний аспект феномену «традиція» .....  | 130 |
| <i>Роман БАЛАНДЮК</i>     | Проблеми сучасного стану навчання економічної складової у змісті історії України у 9-х класах загальноосвітньої школи .....        | 137 |
| <i>Валерій БУДАК</i>      | Сучасний стан та перспективи військово-патріотичного виховання студентської молоді в університеті .....                            | 142 |
| <i>Володимир ГЛАДИШЕВ</i> | «Дидактичні правила» М. О. Рибникової: основи системного підходу та технологізації в літературній освіті учнів .....               | 148 |
| <i>Олена ДРОЗД</i>        | Виховний потенціал поліетнічного середовища позашкільних навчальних закладів .....   | 157 |
| <i>Людмила ІЩЕНКО</i>     | Вдосконалення змісту підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку ..... | 163 |
| <i>Юлія КАТАСОНОВА</i>    | Історико-теоретичні аспекти розвитку дистанційного навчання .....  | 168 |
| <i>Віктор КОРОЛЕНКО</i>   | Роль народної і сімейної педагогіки в процесі морального виховання школярів .....  | 173 |
| <i>Оксана КОСТАЩУК</i>    | Категорія честі: філософсько-етичний аспект .....  | 177 |

|                             |  |     |
|-----------------------------|--|-----|
| <i>Олена КРИВИЛЬОВА</i>     | Особливості виховної діяльності викладачів професійно-технічних навчальних закладів .....                      | 182 |
| <i>Валентина МІШЕДЧЕНКО</i> | Дидактичні основи уроку музики .....   | 186 |
| <i>Оксана ОЛЕКСЮК</i>       | Формування патріотизму у студентській молоді як необхідного компонента успішної соціалізації особистості ..... | 191 |
| <i>Юлія ПАТИК</i>           | Соціальні цінності майбутніх соціальних працівників .....  | 199 |
| <i>Юлія ПЕЛІСЬЄ</i>         | Сутність і специфіка соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами .....                                 | 202 |
| <i>Віра ПЕТЛЯЄВА</i>        | Критерії виховання моральної культури майбутнього вчителя іноземних мов .....                                  | 206 |
| <i>Тетяна ПОТАПЧУК</i>      | Суспільна спрямованість перцептивного етапу формування національно-культурної ідентичності студентів .....     | 210 |
| <i>Тетяна ШАПОТЮК</i>       | Ігрова діяльність у методиці викладання англійської мови .....   | 217 |
| <i>Стефанія ЯВОРСЬКА</i>    | Система роботи над виробленням пунктуаційних умінь в учнів початкових класів .....                             | 221 |

## РОЗДІЛ 4

### ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА

|                          |   |     |
|--------------------------|---|-----|
| <i>Алла КОЛИШКІНА</i>    | Дослідження стану сформованості екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів .....                                | 227 |
| <i>Ірина КОРЯКІНА</i>    | Педагогічна реабілітація дітей 6-го року життя з особливими потребами засобами образотворчої діяльності .....               | 232 |
| <i>Ірина МОЗУЛЬ</i>      | Проблема готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах модернізації змісту початкової освіти .....       | 238 |
| <i>Олеся ОЛІЙНИК</i>     | Сучасні підходи у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів ..... | 242 |
| <i>Олена ПРОСКУРНЯК</i>  | Розвиток комунікативності дошкільників з легким та помірним ступенем розумової відсталості .....                            | 247 |
| <i>Тамара РОМЕНЬСЬКА</i> | Терміносистема формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем .....                | 252 |
| <i>Альона ШУЛЬГА</i>     | Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками молодших школярів .....                                | 260 |

## РОЗДІЛ 5

### ТЕХНОЛОГІЇ ТА МОВНА ОСВІТА

|                            |  |     |
|----------------------------|--|-----|
| <i>Олена БЕСКОРСА</i>      | Інформаційно-комунікаційні технології як пріоритетний засіб покращення мовної освіти .....                           | 265 |
| <i>Анжеліка БОНДАРЕНКО</i> | Інтонаційна виразність мовлення як засіб розвитку культури професійного спілкування майбутнього вчителя музики ..... | 269 |

|   |  |     |
|---|--|-----|
| <i>Лілія ДМИТРУК</i>                      | Особливості українського мовленнєвого етикету .....  | 273 |
| <i>Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО</i>        | Фізіологічні механізми мовленнєвої діяльності .....  | 277 |
| <i>Леся КУЗЕМКО</i>                       | Інформаційна культура вихователя ДНЗ як запорука його ефективної професійної діяльності .....                              | 281 |
| <i>Ольга ЛИТВИНЕНКО, Наталія БОРЕЦЬКА</i> | Навчання студентів здоров'язберігаючим технологіям з фізичного виховання у дошкільних закладах освіти .....                | 286 |
| <i>Ірина ОСТАПІЙОВСЬКА</i>                | Вплив інформатизації суспільства на освіту .....   | 291 |
| <i>Ірина СЕРЕДА</i>                       | Технологічний підхід у підготовці філологів-магістрів .....  | 295 |
| <i>Мар'яна СІДУН</i>                      | Сучасні підходи до формування готовності студентів до самостійного вивчення іноземної мови .....                           | 298 |
| <i>Тетяна ЧЕТВЕРИКОВА</i>                 | Можливості використання хмарних технологій у майбутній професійній діяльності студентів педагогічних коледжів .....        | 303 |
| <i>Олена ЯБУРОВА</i>                      | Структура та зміст соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів ..... | 307 |

## РОЗДІЛ 6

### МІЖНАРОДНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД

|                                    |   |     |
|------------------------------------|---|-----|
| <i>Марина БОЙЧЕНКО</i>             | Літні навчальні програми як форма педагогічної підтримки обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії .....             | 312 |
| <i>Світлана ГВОЗДІЙ</i>            | Зарубіжний досвід підготовки молоді до безпечної життєдіяльності .....  | 317 |
| <i>Юлія МИХАЙЛІЧЕНКО</i>           | Особливості британської моделі соціально-педагогічної профілактики жорстокого поводження з дітьми в сім'ї .....                   | 324 |
| <i>Наталія МОСЬПАН</i>             | Чинники взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі .....   | 328 |
| <i>Хуан ЦЗИНШЕН</i>                | Художественная культура как средство формирования духовности китайского народа .....  | 334 |
| <i>Ольга ШАПОВАЛОВА</i>            | Змістовно-процесуальні засади управління системою загальної середньої освіти Великої Британії у другій половині ХХ століття ..... | 338 |
| <b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b> ..... |   | 343 |

# CONTENTS

---

## CHAPTER 1

### THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

|   |   |    |
|---|---|----|
| <i>Oksana ADAMENKO</i>                                  | Criteria, indicators and readiness levels of future teachers of mathematics to apply educational technologies in teaching .....           | 11 |
| <i>Dariya BINETSKA</i>                                  | The university educational environment as a source of research skills of future foreign languages teachers .....                          | 16 |
| <i>Sergii BURYI</i>                                     | The formation administrative culture of future officers the practical preparation as pedagogical problem .....                            | 21 |
| <i>Larysa LIKHITSKA</i>                                 | Interactive approach to modeling innovative activity of a future music teacher .....  | 25 |
| <i>Mykhailo LUTSYK, Sergii PILTYAY, Tetiana KLINDUH</i> | The influence of table tennis level special physical training of students in the process of improving sports skills .....                 | 30 |
| <i>Valentyna LYAPUNOVA</i>                              | Conceptual foundations of professional training of teachers to form tolerance in children of preschool age .....                          | 33 |
| <i>Anna NIKORA</i>                                      | Methodological aspects of the use of debate in teaching students historians .....   | 39 |
| <i>Natalia NIKULA</i>                                   | The model formation of methodical culture in students-teachers .....  | 43 |
| <i>Yuliya SACHUK</i>                                    | The features of master's training of future teachers of computer science in the terms of grade of education .....                         | 47 |
| <i>Kateryna SLESYK</i>                                  | The self-determination of students in the conditions of information society: problems of thinking and ways of their solution .....        | 53 |
| <i>Natalia SOSNYTSKA</i>                                | Peculiarities of teaching natural and mathematical disciplines in vocational educational institutions .....                               | 57 |
| <i>Li SIANCHZHEN</i>                                    | Reflexive and evaluative stage of formation of methodical training of future music teachers to vocal and choral work with teenagers ..... | 62 |
| <i>Iryna KHOMICH</i>                                    | Functional analysis of professional activity of future music teachers .....   | 66 |
| <i>Tamara SHEVCHUK</i>                                  | The role of humanitarian training at the technical universities .....   | 70 |

## CHAPTER 2

### COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

|                        |   |    |
|------------------------|---|----|
| <i>Leonid GERGANOV</i> | The development of professional competence of qualified professional's marine profile in the training centers of shipping companies: trends and prospects ..... | 76 |
|------------------------|---|----|

|  |  |     |
|--|--|-----|
| <i>Liudmyla ZUBYK</i>                    | Model of formation professional competence of it specialists during the studying of professional disciplines .....                     | 83  |
| <i>Olena ISHUTINA</i>                    | Electronic testing as a mean of monitoring of the linguomethodological competence of the students of philology .....                   | 89  |
| <i>Angelika KOROL</i>                    | The higher education in Ukraine: the stages of development .....   | 93  |
| <i>Olena KRAVCHENKO-DZONDZA</i>          | Pedagogical terms of forming communicative competence of students .....  | 98  |
| <i>Tetiana KUSHNIR</i>                   | The formation of students' grammatical competence in the 9 <sup>th</sup> forms during the learning of asyndetic complex sentence ..... | 103 |
| <i>Olga MKHYTARYAN, Tatyana GOLOVINA</i> | Formation of competence theoretical and literary adults ICT .....  | 108 |
| <i>Nataliia SKIBUN</i>                   | Formation of professional speech competence of future professionals of non-philological specialties as linguodidactic problem .....    | 113 |
| <i>Larisa SOLYAR</i>                     | Competence approach to the problem of forming future music art teachers' ethnocultural competence .....                                | 118 |
| <i>Ihor TSIKO</i>                        | The work with the original and the translation in the light of ethnocultural competence of a 5–7th form pupils .....                   | 123 |

### CHAPTER 3 EDUCATION

|                               |   |     |
|-------------------------------|---|-----|
| <i>Oksana ALEKSEEVA</i>       | Socio-pedagogical aspect of the phenomenon of «tradition» .....   | 130 |
| <i>Roman BALANDYUK</i>        | The problems of modern condition into teaching economic component in the historical educational content of Ukraine in the 9 <sup>th</sup> form at school of general education ..... | 137 |
| <i>Valerii BUDAK</i>          | Current status and prospects of military-patriotic education of students at university .....  | 142 |
| <i>Volodymyr GLADYSHEV</i>    | «Didactic rules» of M. O. Rybnikova: principles of system attitude and technologic in literature education of the pupils .....  | 148 |
| <i>Olena DROZD</i>            | The potential of the multiethnic educational environment of preschool institutions .....  | 157 |
| <i>Liudmyla ISHCENKO</i>      | Improving the contents of preparation before future educators creative individuals preschool children .....   | 163 |
| <i>Yuliia KATASONOVA</i>      | Historical and theoretical aspects of distance learning development .....   | 168 |
| <i>Viktor KOROLENKO</i>       | Role of folk and domestic pedagogies in the process of moral of education of schoolchildren .....   | 173 |
| <i>Oksana KOSTASHUK</i>       | Category honor: a philosophical-ethical dimension .....   | 177 |
| <i>Olena KRYVYLOVA</i>        | Peculiarities of educational activity of teachers of vocational educational institutions .....  | 182 |
| <i>Valentyna MISHEDCHENKO</i> | Didactic basis of a music lesson .....  | 186 |
| <i>Oksana OLEKSIUK</i>        | Patriotism formation in students as a necessary component of a successful socialization of an individual .....  | 191 |
| <i>Yuliia PATIK</i>           | Social values of future social workers .....  | 199 |



|                           |   |     |
|---------------------------|---|-----|
| <i>Yuliia PELISSIER</i>   | The essence and specific social work with internally displaced persons .....                              | 202 |
| <i>Vera PETLIAIEVA</i>    | The criteria for upbringing of moral culture<br>of future foreign languages teachers .....                | 206 |
| <i>Tatiana POTAPCHUK</i>  | Public nature of perceptual stage in the formation<br>of national and cultural identity of students ..... | 210 |
| <i>Tatiana SHAPOTIUK</i>  | Game activity in methods of teaching English .....  | 217 |
| <i>Stefaniia YAVORSKA</i> | The system of work on the formation of punctuation skills<br>at pupils of primary school .....            | 221 |

## CHAPTER 4

### PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

|                          |  |     |
|--------------------------|--|-----|
| <i>Alla KOLYSHKINA</i>   | Primary schoolchildren environmentally expedient<br>behaviour formation study .....  | 227 |
| <i>Irina KORYAKINA</i>   | Pedagogical rehabilitation of children 6 year<br>life with special needs means of fine .....   | 232 |
| <i>Iryna MOZUL</i>       | The content and structure of future teachers' readiness for<br>the profession in the modernization of elementary education content ..... | 238 |
| <i>Olesia OLIJNYK</i>    | Modern approaches in training of primary school teachers<br>to form constructive skills of junior schoolchildren .....                   | 242 |
| <i>Olena PROSKURNYAK</i> | The development of communicativeness of preschool<br>children with mild and medium mental retardation .....                              | 247 |
| <i>Tamara ROMENSKA</i>   | Term system for formation of social and living skills<br>of preschool children suffering from infantile cerebral paralysis .....         | 252 |
| <i>Alyona SHULGA</i>     | Preparation of the future teachers to work with the parents<br>of younger schoolboys .....   | 260 |

## CHAPTER 5

### INFORMATION TECHNOLOGY AND LANGUAGE EDUCATION

|  |   |     |
|--|---|-----|
| <i>Olena BESKORSA</i>                    | Information and communication technologies<br>as a foreground mean of improving language education .....        | 265 |
| <i>Anzhelika BONDARENKO</i>              | Intonational expressiveness of speech as a means of development<br>of the future teacher of music .....         | 269 |
| <i>Liliia DMYTRUK</i>                    | The features of Ukrainian speech etiquette .....  | 273 |
| <i>Kateryna ZIELINSKA-LUBCHENCO</i>      | Physiological mechanisms of speech activity .....   | 277 |
| <i>Lesya KUZEMKO</i>                     | Information culture of preschool teachers as a guarantee<br>of its effective professional activities .....      | 281 |
| <i>Olga LYTVYNENKO, Natalia BORETSKA</i> | Students' training of healthy technologies on physical education<br>in preschool educational institutions ..... | 286 |
| <i>Iryna OSTAPYOVSKA</i>                 | The influence of informatization of society to education .....  | 291 |
| <i>Iryna SEREDA</i>                      | The technological approach in the preparation of philologists masters .....                                     | 295 |

|                             |   |     |
|-----------------------------|---|-----|
| <i>Mariana SIDUN</i>        | New approaches to readiness of students for independent study of foreign languages .....                                    | 298 |
| <i>Tatyana CHETVERYKOVA</i> | Possibilities of using cloud technologies in the future professional activity of students of pedagogical colleges .....     | 303 |
| <i>Olena IABUROVA</i>       | Structure and content of social and pedagogical support of Ukrainian and foreign students intercultural communication ..... | 307 |

## CHAPTER 6

### INTERNATIONAL PEDAGOGICAL EXPERIENCE

|                                     |   |     |
|-------------------------------------|---|-----|
| <i>Marina BOICHENKO</i>             | Summer programs as a form of pedagogical support of gifted school children in the United States, Canada and the UK .....                  | 312 |
| <i>Svitlana GVOZDII</i>             | Foreign experience in young people training for safe life and activity .....  | 317 |
| <i>Julia MYKHAILICHENKO</i>         | Some features of British model of social-pedagogical prevention of domestic violence towards the children .....                           | 324 |
| <i>Natalia MOSPAN</i>               | Factors of higher education interaction with labour market in the European Union .....  | 328 |
| <i>Huang JINGSHENG</i>              | Artistic culture as a means of formation of Chinese people's spirituality .....   | 334 |
| <i>Olga SHAPOVALOVA</i>             | The content and procedural bases of management of general secondary education in Great Britain in the second half of the XX century ..... | 338 |
| INFORMATION ABOUT THE AUTHORS ..... |   | 343 |



# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ



УДК 378.14

**Оксана АДАМЕНКО**

м. Миколаїв

adamenko\_2@mail.ru

### КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ І РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МАТЕМАТИКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВИКЛАДАЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті здійснено науково-теоретичне обґрунтування критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх викладачів математики до використання технологій педагогічної освіти у викладацькій діяльності.*

*Ключові слова: критерії, показники, рівні, готовність, технології педагогічної освіти, викладацька діяльність.*

Для розв'язання якісно нових завдань вищої освіти України необхідна нова генерація викладацьких кадрів, основними рисами яких є творче ставлення до праці, спроможність працювати в умовах вибору педагогічної позиції, технології, змісту, форм навчання тощо. Компонентно-структурний аналіз феномена «готовність майбутніх викладачів» дозволив з'ясувати його критерії, показники та їхні ознаки та виділити основні рівні.

Підготовка магістра як майбутнього викладача до професійної діяльності є складною дефініцією, яка стала об'єктом багатьох наукових досліджень у філософії, психології, педагогіці. Потрібно відзначити фундаментальні дослідження О. Абдуліної [1], А. Алексюка [2], І. Зязюна [3], Ю. Карпова [4], Н. Кузьміної [5], Д. Узнадзе [7], О. В. Ягупова [8] та інших.

Однак проблема готовності майбутніх викладачів математики до застосування тех-

нологій педагогічної освіти потребує подальшого детального обґрунтування і аналізу, оскільки окремі її аспекти залишаються недостатньо вивченими.

Формування готовності майбутніх викладачів до застосування технологій педагогічної освіти є важливим етапом у формуванні компетентного фахівця вищої школи. Відповідно для визначення готовності майбутніх викладачів математики до викладацької діяльності необхідно визначити певні критерії, показники та рівні готовності, співвідношення яких свідчить про якість його професійної підготовки.

Метою статті є науково-теоретичне обґрунтування критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх викладачів математики до використання технологій педагогічної освіти у викладацькій діяльності.

Існують різні підходи до визначення поняття «готовність». Зокрема, готовність визначається як «стан підготовленості, в якому організм налаштований на дію чи реакцію». Структура готовності до навчання містить ті ж компоненти, що і готовність до педагогічної діяльності взагалі, однак має специфічні особливості, обумовлені характером діяльності у цих умовах.

Готовність особистості до професійної діяльності науковці визначають як:

- наявність психічних здібностей (О. По-метун);
- регулятор діяльності (А. Асмолов);
- результат навчання (З. Калмикова);
- специфічний психічний стан (Л. Вигодський).

Структура готовності майбутнього викладача математики до професійної педагогічної діяльності базується на мотивах і детермінуючих потребах особистості, що визначають постановку цілей педагогічних дій, прагнень до творчої самореалізації, до надбань практичних умінь і навичок, серед яких важливу роль відіграють навички застосування технологій педагогічної освіти

Аналізуючи різні підходи до проблеми вибору критеріїв і показників оцінки готовності до професійної діяльності в різних соціокультурних галузях, виділимо наступні критерії оцінки готовності майбутнього педагога до застосування технологій педагогічної

освіти у викладацькій діяльності, що в свою чергу включають відповідні показники.

Про **мотиваційно-ціннісний критерій готовності** можна судити за рівнем професійно-педагогічної спрямованості, тобто свідомого ставлення особистості до майбутньої професії, зацікавленості нею, позитивним емоційним станом при роботі, прагненням до оволодіння знаннями, вміннями й навичками використовувати у викладацькій діяльності технології педагогічної освіти. Таким чином, про сформованість мотиваційно-ціннісного критерію готовності можна судити за такими показниками: інтерес до професійно-педагогічної діяльності викладача; потреби в науково-педагогічній діяльності; рівень цілей, поставлених студентом-магістрантом в навчанні; потреби в творчій самореалізації [6, 129].

**Когнітивний критерій готовності** становить собою певний обсяг знань, умінь та навичок роботи у вищій школі, які необхідні для реалізації завдань та функцій вищої освіти, що забезпечує високий рівень продуктивності викладацької діяльності у ВНЗ. Отже, про сформованість когнітивного критерію можна стверджувати проаналізувавши наступні показники: загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості: володіння знаннями, необхідними для здійснення викладацької діяльності у ВНЗ; сформованість умінь та навичок, необхідних для організації і застосування технологій педагогічної освіти у викладацькій діяльності [6, 129].

**Операційно-діяльнісний критерій готовності** передбачає здатність майбутнього викладача математики до емпатії, співтворчості, співпраці у викладацькій діяльності, до жвавого, емоційно-виразного викладання, до самоаналізу та контролю власної науково-педагогічної діяльності [6, 129].

Ми вважаємо, що показниками даного критерію готовності є: сукупність систематизованих умінь і навичок для застосування технологій педагогічної освіти; забезпечення високого рівня ефективності своєї самостійної навчально-пізнавальної діяльності; здатність майбутнього викладача до самоконтролю; здатність до професійної самооцінки в галузі вищої освіти.

До **рефлексивного критерію готовності** майбутнього викладача ВНЗ віднесено ком-

плекс умінь і навичок, спрямованих на самовдосконалення та забезпечення творчого характеру процесу викладання фахових дисциплін. Показниками сформованості рефлексивного критерію можуть виступати: потреба у самоосвіті, наявність умінь і навичок самоосвітньої роботи; схильність до використання в роботі прогресивних технологій педагогічної освіти; адекватна самооцінка, самоконтроль, коригуюча діяльність.

Виділені нами показники є ознаками сформованості компонентів готовності майбутніх викладачів математики до застосування технологій педагогічної освіти у викладацькій діяльності й дають можливість для визначення рівнів її розвитку.

Сутність поняття «рівень» віддзеркалює якісну дискретність, структурність процесу розвитку «готовності» та є показником цілісності, системності цієї якості, ступеня її розвитку.

Ми вважаємо, що необхідно окреслити п'ять рівнів готовності майбутніх викладачів математики до застосування технологій педагогічної освіти у викладацькій діяльності, а саме: високий, достатній, середній, критичний, низький.

**Високий рівень** готовності майбутніх викладачів математики до застосування технологій педагогічної освіти у викладацькій діяльності притаманний студентам з високим творчим потенціалом, з високою життєвою активністю, з глибоким усвідомленням саморозвитку в процесі становлення професійного, творчого викладача. Прагнуть до співтворчості в умовах максимального вираження кожним творчої індивідуальності. Студенти цього рівня володіють глибоким, усвідомленим, систематичним комплексом знань і мають високий рівень інтелектуального, емоційного, морального розвитку. Їх характеризують такі якості, як оригінальне творче мислення, незалежність висловлювань, наполегливість у доведенні власної точки зору, глибина суджень. Самостійно ставлять та вирішують професійно-педагогічні задачі з використанням інтерактивних технологій. Вільно розв'язують різного роду творчі завдання, проявляючи свою оригінальність та неповторність. Створюють проблемні ситуації творчого характеру, для вирішення яких за-

стосовують та відкривають власні інноваційні технології відповідально обирають способи самореалізації та форми самовдосконалення в галузі вищої освіти. Для студентів цього рівня характерне досконале володіння навичками педагогічного керівництва творчим процесом. Розвинута педагогічна рефлексія, емпатія, прагнуть до самопізнання, самореалізації та самовираження.

**Достатній рівень** готовності майбутніх викладачів математики до застосування технологій педагогічної освіти у викладацькій діяльності можна визначити у студентів, які позитивно настроєні на оволодіння навичками науково-педагогічної діяльності в галузі вищої школи. Свідомим ставленням до викладацької діяльності, позитивно відносяться до змін у соціокультурному середовищі та в собі. Ці студенти окреслили для себе цілі навчання на даній спеціальності й перспективні напрямки викладацької діяльності у ВНЗ. Вони усвідомлюють власні потреби в творчій самореалізації. Вони в достатній мірі володіють знаннями, необхідними для здійснення викладацької діяльності у ВНЗ, способами моделювання педагогічних ситуацій, вчинків, змісту навчального матеріалу, та не завжди відповідально ставляться до практичної перетворювальної діяльності на ґрунті власного творчого потенціалу. Загалом володіють широким спектром освітніх і виховних технологій. Студенти достатнього рівня активно включаються в наукову та педагогічну діяльність, застосовуючи своє рефлексивне мислення, але їм не вистачає самостійності в здійсненні педагогічного процесу, в результаті чого вони вимагають певного керівництва з боку іншого викладача. З незначною допомогою викладача можуть визначити форми самопізнання та способи самореалізації, але характеризуються відсутністю постійної системи самоконтролю в ході організації науково-педагогічної діяльності у ВНЗ. Студенти, що відносяться до достатнього рівня усвідомлюють важливість самоконтролю та самооцінки себе як фахівця та своєї діяльності, спроможні вибудувати власний спосіб життєдіяльності.

**Середній рівень** характеризується тим, що в студентів сформований інтерес до проблем викладання у вищій школі. Володіють

високим рівнем пізнавальної активності. Усвідомлюють професійні мотиви майбутньої діяльності. Потреба реалізації своїх знань носить ситуативний характер і вимагає стимулювання. Володіють систематизованими знаннями з ряду тем з педагогіки вищої школи, усвідомлюючи їх значимість у процесі майбутньої науково-педагогічної діяльності. Знають особливості застосування технологій педагогічної освіти у вищій школі, але ці знання не досить глибокі й неусвідомлені. Характерні неглибокі знання з методики викладання фахових дисциплін. Легко втягуються в розв'язання творчих задач, але стикаються з певними труднощами. Не завжди чітко формулюють мету поставленого завдання. Оволоділи недостатньо високим рівнем педагогічних та художніх умінь. Постійно покладаються на авторитет викладача чи товариша. Наявні часткові навички педагогічного керівництва навчально-виховним процесом. Не володіють повним арсеналом освітніх і виховних технологій у ВНЗ. Частково реалізують свій творчий потенціал. Цей рівень характеризується відносною самостійністю студента ставити та розв'язувати науково-педагогічні задачі. Студенти середнього рівня готовності починають активно оцінювати власні здібності до науково-педагогічної та особистісної діяльності. Процес та результати діяльності оцінюють не завжди адекватно, але постійно прагнуть до з'ясування причин недоліків. Формується готовність до рефлексії. Прагнуть до вдосконалення знань, умінь та навичок у викладацькій діяльності.

**Критичний рівень** готовності майбутніх викладачів математики до застосування технологій педагогічної освіти у викладацькій діяльності характерний для студентів, які нечітко окреслили своє ставлення до науково-педагогічної роботи у вищому начальному закладі. Володіють низьким рівнем мотивації та рефлексивної діяльності, що створює нестабільне ставлення студентів до якісних змін у науково-творчій діяльності, в процесі самопізнання, особистісного саморозвитку. Ці студенти негативно ставляться до напруженої роботи по самовдосконаленню. Рідко вирішують проблеми самостійно, в основному чекають на допомогу викладача, або дру-

зів. Низький рівень комунікативної культури, важко включаються в діалог. Частіше виступають в ролі пасивного спостерігача. Не можуть обґрунтувати свою точку зору, легко піддаються впливові. Володіють знаннями у галузі педагогіки вищої школи в незначній мірі, не знають особливостей організації роботи к ВНЗ. Предмети психолого-педагогічного циклу засвоєні дуже слабо. Недостатньо розвинені навички та вміння у застосуванні технологій педагогічної освіти у викладацькій діяльності у ВНЗ. Здібності до творчої діяльності носять ситуативний характер і вимагають обов'язкової керованості викладачем. Навички до керівництва творчим процесом відсутні. Здатні до рефлексії у науково-педагогічній діяльності, але до цього їх повинен підштовхнути викладач. Мотивація успіху носить ситуативний характер, часто переважає страх невдачі. Цій групі студентів важко визначитися з формами самореалізації у навчально-виховному процесі. Інтерес до творчої діяльності, розумової праці незначний, якщо проявляється, то безпосередньо повинен бути керований з боку викладача. Здатні до самооцінки та самоаналізу, але не завжди можуть адекватно оцінити свої вчинки, себе та свою професійну діяльність у системі вищої освіти.

**Низький рівень** готовності викладачів математики викладацької діяльності відзначається наявністю в студентів загальних уявлень про діяльність педагога-викладача та педагогіку вищої школи загалом. Відсутній взаємозв'язок між інтересом до педагогіки та фахових предметів. Обізнаність в дисциплінах психолого-педагогічного циклу поверхова. Знання про науково-педагогічну діяльність в системі вищої освіти носять ситуативний характер. Знання у галузі освітніх і виховних технологій педагогічної освіти несистематизовані, неповні, слабкі. Студенти не розуміють їх значимості в подальшій роботі. Невідповідально ставляться до освоєння нової науково-культурної інформації. Характер засвоєння інформації відтворювальний, репродуктивний. Навички педагогічного керівництва навчально-виховним процесом у вищій школі відсутні. Часткове володіння навичками та вміннями в практичній педагогіч-

ній діяльності. Знаннями з методики викладання фахових дисциплін володіють на низькому рівні, тому й стикаються з труднощами в організації практичної роботи, спрямованої на розвиток навичок науково-педагогічної діяльності у ВНЗ. Стикаються зі складностями при розв'язанні навчально-виховних ситуацій. Вони не уявляють особливості роботи у ВНЗ з колективом студентів, стверджують, що всі складності вирішуються в процесі практичної діяльності. Володіють низьким рівнем інтелектуального розвитку та педагогічної культури.

На початковому етапі дослідження було проведено діагностичне вивчення сформованості готовності майбутніх викладачів математики до використання технологій педагогічної освіти у викладацькій діяльності. Респондентами виступили магістранти 6-го та 7-го курсів спеціальності «Математика» Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Отже, проаналізувавши результати дослідження, можна зробити деякі узагальнення: сформованість мотиваційно-ціннісного критерію готовності магістрантів до викладацької діяльності знаходиться на достатньому та високому рівні вище. Більшості магістрантів впевнені у тому, що самоосвіта посідає провідне місце у процесі їхнього професійного вдосконалення. Готовність до використання прогресивних педагогічних технологій у процесі викладання вузівських дисциплін на рів-

ні вище середнього виявили лише 40 % респондентів. Така ситуація пов'язана з недостатністю вивчення і практичної реалізації прогресивних технологій педагогічної освіти у підготовці студентів, магістрантів.

Представлені критерії, показники і рівні готовності та результати дослідження виступили основою для розробки і введення спецкурсу «Технології педагогічної освіти у вищій школі» для магістрантів усіх спеціальностей у ВНЗ. Даний курс сприятиме підвищенню ефективності професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя і викладача.

#### Список використаних джерел

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ., асп. та мол. викладачів вищ. навч. закл. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн. – К. : СПД Богданова, 2008. – 376 с.
4. Карпов Ю. В. Психодіагностика познавального розвитку учасників / Ю. В. Карпов, Н. Ф. Талызина. – М. : Знание РСФСР, 1989. – 38 с.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
6. Рябуха А. Ю. Модель підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін до застосування мультимедійних технологій / А. Ю. Рябуха // Молодий вчений. – № 2. – С. 128–130.
7. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Смысл, 2004. – 417 с.
8. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

**Оксана АДАМЕНКО**  
Mykolaiv

#### CRITERIA, INDICATORS AND READINESS LEVELS OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS TO APPLY EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING

*This article provides scientific and theoretical substantiation for criteria, indicators and readiness levels of future teachers of mathematics to use educational technologies in teaching.*

*Key words: criteria, indicators, levels, readiness, educational technologies, teacher education, teaching.*

**Оксана АДАМЕНКО**  
г. Николаев

#### КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье осуществлено научно-теоретическое обоснование критериев, показателей и уровней готовности будущих преподавателей математики к использованию технологий педагогического образования в преподавательской деятельности*

*Ключевые слова: критерии, показатели, уровни, готовность, технологии педагогического образования, преподавательская деятельность.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 371.13:81'243:378+373.4

**Дар'я БІНЕЦЬКА**

м. Київ

Dari2405@ukr.net

## ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*У статті розглядається сутність понять «освітнє середовище», «освітнє середовище університету», «навчальне середовище», «середовище навчання», «освітній простір», «засоби освітнього середовища університету». Поняття про характер взаємодії зі студентом, закономірності функціонування та розвиток освітнього середовища університету, як засобу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов. Використання засобів освітнього середовища університету.*

*Ключові слова: освітнє середовище, засоби освітнього середовища, формування дослідницьких умінь, процес навчання, майбутні учителі іноземних мов.*

Ідея використання середовища у впливі на підростаюче покоління не є новою в педагогіці. Ще К. Д. Ушинський, Н. И. Пирогов, Дж. Дьюї вважали за необхідне враховувати і в міру можливості використовувати середовище в педагогічному процесі.

Загальновідомим у педагогіці є факт, що середовище є одним з чотирьох (поряд зі спадковістю, діяльністю та вихованням) загальноновизнаних у педагогічній науці чинників, що впливають на розвиток особистості [1, 4, 7, 10]. Специфіка середовища полягає в тому, що його вплив сприймається суб'єктом несвідомо, маючи завдяки цьому достатньо високу потужність. Саме тому відомий педагог Василь Сухомлинський в одній із своїх порад учителю, а саме в пораді номер сто, пише: «Чому дитина не повинна знати, відчувати, що її виховують? Тому що справжнє виховання – це самовиховання» [11, 138]. Тобто він бачить майстерність педагога в тому, щоб зробити свій вплив ненавмисним, невимушеним, таким, ніби його й немає.

Методологічними основами сучасних досліджень теорії середовища стали: системний підхід (полягає у вивченні середовища як складного структурного утворення, що характеризується численними рівнями, складними зв'язками і відносинами між елементами, що дозволяє на соціально-педагогічному, педагогічно-організаційному та психолого-педагогічному рівнях забезпечувати особистісний розвиток); комунікативно-діалогічний

підхід (відображає сутність соціологічного розуміння середовища, що складається у встановленні взаємодії всіх суб'єктів, що перебувають у відкритих і рівноправних взаєминах по досягненню прогнозованих кінцевих результатів); особистісно-орієнтований підхід (означає визначення природовідповідних особливостей кожної особистості, надання їй можливостей для більш повного розкриття здібностей з урахуванням зони найближчого розвитку).

У рефлексивній психології доводиться, що оскільки життя людини протікає в певному середовищі, то дії людини неминуче пов'язані з цим середовищем. Структура життєвого середовища визначає і вид діяльності людини, хоча з іншого боку, діяльність людини також змінює середовище. Встановивши всі сторони, напрями впливу навколишнього середовища на дії людини, ми зможемо визначати майбутню форму взаємних відносин людей з навколишнім середовищем.

Аналізуючи поняття «середовище», наголосимо на тому, що цей термін активно використовується в сучасній вітчизняній і зарубіжній фаховій літературі, проте однозначності в його трактуванні не спостерігається. Зокрема, А. Д. Цимбалару вказує на те, що в загальному педагогічному визначенні суть терміну зводиться до оточення [12, 162]. За Н. Є. Мойсеюк, середовище – це реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини [8, 651]. Сучасна російська дослідниця В. Му-



хіна в поняття «середовище» включає предметний світ, образно-знакові системи, соціальний простір, природну реальність.

Найбільш повним та узагальненим, на нашу думку, є визначення подане у Великому тлумачному словнику української мови: середовище – це «1. *Речовини, тіла, що заповнюють який-небудь простір* і мають певні властивості; сфера. 2. *Сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якогонебудь організму. Зовнішнє середовище – середовище, що оточує об'єкт. Навколишнє природне середовище – сукупність природних чинників і об'єктів довкілля, які мають природне походження або розвиток. Навколишнє середовище (довкілля) – сукупність природних, техногенних та соціальних умов існування людського суспільства. Навколишнє техногенне середовище – штучно створена частина навколишнього середовища, яка складається з технічних і природних елементів. Середовище проживання – природні тіла та явища, з якими організм вступає в безпосередні чи опосередковані відносини. 3. *Соціально-побутові умови життя людини; оточення. Навколишнє соціальне середовище – сукупність людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів*» [3, 1309].*

Різноманітність підходів до проблеми «середовище» свідчить з одного боку про надзвичайно потужну практичну потребу, з іншого – про його складність.

Слід наголосити й на тому, що у психолого-педагогічних джерелах поряд з поняттям «освітнє середовище» фіксуємо використання поняття «навчальне середовище».

Конкретизуючи сутність поняття «навчальне середовище», додамо, що його змістом передбачено взаємозв'язок конкретних матеріальних, комунікаційних і соціальних умов, які забезпечують процеси викладання і учіння, здійснюються за наявності в середовищі суб'єкта та передбачають взаємовплив і взаємодію оточення з ним.

Варто акцентувати увагу на тому, що зміст поняття «навчальне середовище» більш повно конкретизується контекстом дефініції «середовище навчання». Це середовище розглядається як спеціально організований простір,

у якому мета, зміст, методи й організаційні форми навчання, спрямовуючись на набуття студентами певних компетентностей, стають рухомими і доступними для змін в рамках конкретного навчального закладу.

У рамках поля діяльності педагога середовище навчання слід розглядати як системне утворення, яке генерується індивідуумами-учасниками процесу навчання, пронизується специфічними, характерними саме для цього утворення взаємодіями з домінуючим акцентом на комунікації в середині середовища.

У контексті порівняльного аналізу змісту понять «освітнє середовище» і «освітній простір» доцільно акцентувати увагу на наявних у сучасній психолого-педагогічній літературі двох підходах до їх трактування. Для першого з них характерним є взаємозамкнутість змісту тлумачення одного із понять на змісті іншого, тобто розкриття природи дефініції здійснюється шляхом звернення до змісту іншого поняття.

Як засвідчує проведений нами аналіз науково-педагогічних джерел, смислове взаємопроникнення двох досліджуваних дефініцій є характерним для І. Г. Єрмакова, який, розглядаючи умови створення педагогічно збагаченого середовища, тлумачить виховний простір як коло, яке спеціально створюється і співпадає за типологією з відповідним освітнім середовищем. В. А. Ясвін [13] трактує освітній простір малого міста як унікальне освітнє середовище, ядром якого є традиційна система освіти. На переконання О. О. Остапенка [9], освітнє середовище – це цілісний соціально-психологічний простір, що охоплює простір умов, взаємозв'язків і залежностей, простір цілей та намірів, простір взаємин і позицій та завжди ієрархічно, багатозначно структурований. За А. Д. Цимбалару, освітній простір – це педагогічна реальність, яка заявляє про себе співбуттям Людини і Світу через освіту, містить у собі та являє собою баланс культурного і цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища [12, 39].

Натомість визначальною ознакою другого підходу є трактування змісту аналізованих понять як самодостатніх категорій, тобто ро-

зкриття сутнісного змісту дефініції «освітнє середовище» здійснюється без звернення до змісту поняття «освітній простір» і навпаки.

А. Д. Цимбалару вказує як на виокремлення різних відтінків значення поняття «освітній простір» (скажімо, власний простір суб'єкта освіти; дидактичний простір; концептуальний простір ціннісного прогнозування освіти; єдиний освітній простір людської цивілізації), так і на встановлення синонімічного ряду з поняттями «соціально-освітній простір», «духовно-педагогічний простір», «виховний простір» тощо.

Узагальнюючи підходи до трактування поняття «освітній простір» вважаємо за доцільне зробити акцент на таких його тлумаченнях:

- певним чином упорядкована структура, яка характеризує всі процеси, форми, траєкторії руху та виражає відношення між об'єктами освітньої діяльності, забезпечуючи соціальну та особистісну значущість результату удосконалення здібностей і поведінки її суб'єктів (А.Д. Цимбалару);
- певна територія, яка пов'язана з масштабними явищами в галузі освіти, певна частина соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, – світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо (А. О. Веряєв, Б. С. Гершунський, В. І. Слободчиков, І. Д. Фрумін та ін.);
- педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з оточуючими її елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення й пізнання (А. Д. Цимбалару).

З огляду на функціональні особливості освітнього середовища конкретизуємо його структурні складові. На основі аналізу фахових джерел можемо говорити про варіативність поглядів педагогів на проблему визначення складових освітнього середовища. Згідно мети дослідження нам імпонує думка В. А. Ясвіна [13, 12], який виокремлює такі структурні складові освітнього середовища, як:

- просторово-предметна – стосується приміщень для проведення занять і організації роботи допоміжних служб та прилеглої до цих місць території тощо; спрямовується на забезпечення різноманітності просторових умов, зв'язності їх функціональних зон, гнучкості (можливості оперативної зміни), керованості, символічної функції, індивідуальності й автентичності (відповідності життєвим проявам);
- соціальна – поширюється на процес забезпечення взаєморозуміння між суб'єктами (педагогами, студентами, представниками адміністрації та ін.), переважання у них позитивного настрою, згуртованості й свідомості у діях;
- психодидактична – розглядається в площині змісту та методів навчання, обумовлюється психологічними цілями побудови освітнього процесу, забезпечується відповідністю між цілепокладанням, змістовим і процесуальним наповненням, з одного боку, та психологічними, фізіологічними й віковими особливостями розвитку студентів, з іншого.

Деталізуючи просторово-архітектурну структурну складову освітнього середовища, науковець зазначає, що на результативність процесу навчання має вплив не лише те, хто, кого і чому навчає, а й те, де здійснюється навчання, яке предметне середовище оточує студента і викладача. Відповідно до змісту соціальної складової значущим є дотримання умов, якими передбачено сприймання викладача та студента як єдиного полісуб'єкта розвитку; наявність у процесі навчання взаємодії співробітництва і колективно-розподіленого способу здійснення навчальної діяльності; домінування комунікації. Ця думка також є цінною в межах нашого дослідження.

Ю. Кулюткін, С. Тарасов [6] структуру освітнього середовища вбачають у таких складових:

- просторово-семантична – 1) архітектурно-естетична організація життєвого простору (архітектура приміщень, дизайн інтер'єрів, просторова структура навчальних і рекреаційних приміщень, можливість їх просторової трансформації тощо); 2) символічний простір (різноманітні символи – герб, гімн, традиції тощо);

- змістово-методична - 1) змістова сфера (концепції навчання й виховання, освітні та навчальні програми, підручники, посібники тощо); 2) форми й методи організації освіти (дослідницькі товариства, структури самоуправління тощо; дискусії, конференції, екскурсії тощо);
- комунікативно-організаційна - 1) особливості суб'єктів освітнього середовища (статус, ролі, статеві та національні особливості вихованців і педагогів, їх цінності, установки, стереотипи тощо); 2) комунікативна сфера (стиль спілкування і викладання, просторова і соціальна щільність суб'єктів освіти тощо); 3) організаційні умови (особливості управлінської культури, наявність творчих об'єднань учителів, ініціативних груп тощо).

Г. А. Ковальов в якості структурних складових освітнього середовища виокремлює: фізичне оточення, людські фактори, програми навчання. Поняття «фізичне оточення» стосується архітектури, дизайну, розмірів, структури приміщень та легкості їх просторової трансформації за необхідності; наявної можливості для просторових переміщень студентів тощо. До структурної складової «людські фактори» науковець відносить ступінь щільності студентів, вплив груп на соціальну поведінку, індивідуальні особливості, успішність, зміну персонального і міжособистісного простору в залежності від умов конкретної освітньої організації; розподіл статусу, ролей, статевовікових і національних особливостей тих, кого навчають і тих, хто навчає. Натомість така складова як «програми навчання» включає в себе структуру діяльності студентів, стиль викладання, характер контролю, форми навчання, зміст програм навчання тощо.

Не заперечуючи значущості змістово-процесуального та засобового контенту проаналізованих нами методик та програм організації дослідницької діяльності студентів, акцентуємо увагу на тому, що нами не зафіксовано методики, впровадження якої в навчальний процес вищого педагогічного закладу здійснювалося б з метою формування в студентів дослідницьких умінь як інтегрованої сукупності інтелектуальних, інформаційних та умінь самоорганізації та самоконтро-

лю та реалізовувалося в умовах цілеспрямованої організації навчального дослідження з використанням засобів освітнього середовища університету.

Проаналізувавши погляди різних вчених, під поняттям «освітнє середовище університету» в нашому дослідженні будемо вважати системне утворення, що являє собою штучне соціокультурне оточення суб'єкта навчання, яке включає в себе зміст навчання, різноманітні методи та засоби навчання, які здатні забезпечити продуктивну дослідницьку діяльність студента.

У нашому дослідженні процес формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов здійснюється з використанням таких засобів освітнього середовища університету, як:

- засоби організації навчально-дослідницької діяльності студентів (до таких засобів відносимо семінарські заняття з іноземних мов, проблемні групи, педагогічна практика, студентські конференції, індивідуальна робота зі студентами);
- засоби діяльності (авторські дослідницькі завдання, педагогічні ситуації зміст яких сприяє формуванню тієї чи іншої складової дослідницького уміння);
- засоби управління діяльністю учнів (дотримання чітко визначених етапів формування дослідницьких умінь).

### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Принципи сучасної освіти / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. - 2005. - № 4. - С. 5-27.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. - К. : Атіка, 2008. - 684 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. - К. : Ірпін'я; ВТФ «Перун», 2009. - 1736 с.
4. Галуза Л.Ф. Формування миротворчих поглядів студентів педвузів в процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. Ф. Галуза ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К., 1998. - 16 с.
5. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів / Л. М. Карамушка. - К. : Либідь, 2004. - 424 с.
6. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. - 2001. - № 1. - С. 6-7.
7. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. - К., 1988. - 96 с.
8. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навчальний посібник] / Н. Є. Мойсеюк. - К. : ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2007. - 656 с.

9. Овчинникова М. В. Основні напрями формування навчально-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики в процесі вивчення курсу «Лінійна алгебра» / М. В. Овчинникова // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Ялта, 22–23 вересня 2009 р. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – С. 131–136. – (у 4кн., 3кн).
10. Основи педагогіки вищої школи. Навчально-методичний комплекс для аспірантів і магістрів / Укладачі : Л. Вовк, О. Падалка, Р. Семернікова. – К., 2005. – 59 с.
11. Савчак Н. В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до гуманістичного виховання учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Н. В. Савчак ; Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. – К., 2000. – 19 с.
12. Цимбалару А. Д. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір» [Електронний ресурс] / А. Д. Цимбалару. – Режим доступу : [www.rusnauka.com/.../23997.doc.htm](http://www.rusnauka.com/.../23997.doc.htm)
13. Ясвин В. А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды / В. А. Ясвин // Дополнительное образование. – 2000. – № 2. – С. 16–22.

**Dariya BINETSKA**

Kyiv

### THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A SOURCE OF RESEARCH SKILLS OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS

*In the article the essence of the concept of «educational environment», «university educational environment», «learning environment», «environment education», «educational space», «means the educational environment of the University». The concept of the nature of the interaction with the student, the patterns of functioning and development of the educational environment of the university, as a means of research skills of future teachers of foreign languages. Using the educational environment of the university.*

*Key words: educational environment, means learning environment, the formation of research skills, learning, future teachers of foreign languages.*

**Дар'я БІНЕЦЬКА**

г. Киев

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*В статье рассматривается сущность понятия «образовательная среда», «образовательная среда университета», «учебная среда», «среда обучения», «образовательное пространство», «средства образовательной среды университета». Понятие о характере взаимодействия со студентом, закономерности функционирования и развития образовательной среды университета, как средство формирования исследовательских умений будущих учителей иностранных языков. Использование средств образовательной среды университета.*

*Ключевые слова: образовательная среда, средства образовательной среды, формирования исследовательских умений, процесс обучения, будущие учителя иностранных языков.*

Стаття надійшла до редколегії 26.01.2016

УДК 37.035.6:355.23

**Сергій БУРИЙ**

м. Київ

## ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА В ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті проаналізовано проблему управлінської культури офіцерів як системної психолого-педагогічної проблеми, проаналізовано наукові джерела, які стосуються управлінської культури фахівців, та представлено структуру управлінської культури офіцерів. Формування управлінської культури офіцерів слід пов'язувати з всебічним розвитком їх духовної сфери, професіоналізму, компетентності. І тут управлінська культура, входячи елементом в усі види взаємовідношень офіцера з навколишнім світом людей, речей, природи виступає основним і обов'язковим регулятором його управлінської діяльності і поведінки. Рівень сформованості управлінської культури відображає функціональну надійність та адекватно забезпечує виконання поставлених перед офіцерами управлінських завдань.*

*Ключові слова: культура; управління; управлінська культура офіцерів.*

На сучасному етапі реформування та розвитку Збройних Сил України все більш актуальною стає проблема підготовки військових керівників з розвинутим творчим мисленням, високою управлінською культурою, здатних ефективно вирішувати весь комплекс завдань, що стоять перед ними, а також постійно нарощувати науково-теоретичний потенціал і практичний досвід в умовах бурхливого розвитку засобів сучасної збройної боротьби, змін її форм та способів ведення. Актуальність теоретичних і практичних аспектів покращення управлінської культури майбутнього офіцера з метою якісного вирішення завдань службової діяльності зумовлена перш за все гуманізацією, гуманітаризацією, демократизацією стосунків у Збройних Силах України. З одного боку, об'єктивно зростає значення практичної підготовки офіцера, а з іншого – значна частина офіцерів не використовує досягнення різних галузей гуманітарних наук у своїй повсякденній діяльності, не вміє застосовувати відповідні форми та методи наукового аналізу й формувати ціннісні та змістовні аспекти управлінської діяльності.

Мається низка праць військових вчених, в яких аналізуються проблеми військового управління офіцерів (О. В. Бойко, Т. М. Мацевко, С. П. Мосов, Л. В. Олійник, О. А. Прохоров, І. С. Руснак, В. В. Стасюк, В. М. Телелим, Р. В. Торчевський, В. В. Ягупов та ін.). Аналіз цих праць показує, що управлінська діяльність належить до міждисциплінарних науко-

вих проблем: філософський аспект (обґрунтовуються методологічні основи поняттєво-категорійного апарату, критерії, принципи і структура управлінської діяльності (І. А. Зязюн, І. І. Смоліков, Г. П. Щедровицький та ін.); соціально-економічний (досліджується проблема ефективності управління виробництвом, рівнів професіоналізму в управлінській діяльності (А. Л. Ємельянов та ін.); військовий (з'ясування сутності управління військами, унормування військової термінології у сфері керівництва (С. П. Мосов, І. С. Руснак, В. М. Телелим та ін.); психологічний (психологічне забезпечення управлінської діяльності, особистісний потенціал керівника, психологізація процесу підготовки майбутніх фахівців до специфіки управлінської діяльності, гуманізація професійної підготовки управлінських кадрів (Л. М. Карамушка, В. В. Рибалка, О. Г. Романовський, В. В. Стасюк та ін.); педагогічний (обґрунтовуються педагогічні проблеми підготовки фахівців до здійснення управлінської діяльності (О. В. Бойко, Т. М. Мацевко, Л. В. Олійник, О. А. Прохоров, О. Г. Романовський, В. І. Свистун, В. В. Ягупов), менеджменту освіти (В. І. Луговий, В. І. Маслов, В. С. Пікельна та ін.), системи підготовки військових фахівців (М. І. Нещадим, В. В. Ягупов), у тому числі до управлінської діяльності (В. М. Король, Р. В. Торчевський та ін.). Педагогічні умови вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ, формування їх готовності до керування підрозді-

лами досліджували М. В. Жиленко, Л. Є. Мерзляк, І. Г. Радванський; етику управлінської діяльності військового керівника досліджував М. М. Тарнавський; педагогічні аспекти управлінської діяльності офіцерів – Г. В. П'янковський; формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління – О. В. Бойко; психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю – Т. М. Мацевко. Водночас, як свідчить аналіз наукових джерел, системна проблема – формування управлінської культури майбутніх офіцерів в процесі практичної підготовки – залишається практично не дослідженою

Мета статті – проаналізувати загальний стан проблеми формування управлінської культури майбутніх офіцерів в процесі практичної підготовки у педагогічній теорії та військовій практиці.

Аналіз змін в соціальній, інформаційній сферах сучасного суспільства свідчать про необхідність формування в майбутніх офіцерів нової парадигми розуміння значення високої управлінської культури, її взаємозв'язку з професійною та соціокультурною компетентністю. Цей процес повинен ґрунтуватися на принципах, що включають у себе такі національні та загальнолюдські цінності: свободу української нації, патріотизм, вільне демократичне суспільство, суверенітет і територіальну цілісність держави, цивілізований гуманізм, громадянську злагоду, мир, високу духовність.

Управлінська культура – одна з найважливіших складових нової парадигми управління і визначальний елемент професіоналізму керівника будь-якої ланки.

П. Мілютін визначає управлінську культуру як високий рівень сформованості інтелектуальних, емоційно-вольових, моральних, фізичних якостей, сукупність яких дозволяє вирішувати професійні завдання в сфері управління з високим ступенем ефективності й стабільності [4].

Згідно трактування Е. Шейна управлінську культуру можна представити як комплекс базових припущень, винайдений, виявлений або розроблений групою для того, щоб навчитися справлятися з проблемами зовніш-

ньої адаптації та внутрішньої інтеграції. Необхідно, щоб цей комплекс функціонував досить довго, підтвердив свою спроможність, і тому він повинен передаватися новим членам організації як «правильний» спосіб мислення і почуттів у відношенні згаданих проблем [5].

В. Лапшина називає управлінську культуру системним явищем, яке поєднує відповідні знання, уміння і навички, особистісні якості керівника та його мотиви, що мають прояв у політичній, правовій, організаційній, адміністративній, менеджерській культурі керівника [2]. О. Коваленко – комплексною, узагальненою характеристикою управлінської праці, що відображає якісні риси і особливості керівника освіти, міру і спосіб його творчої самореалізації у різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на освоєння, передачу і створення цінностей і технологій в управлінні освітнім закладом [1].

Управлінська культура – це сукупність теоретичних та практичних положень, принципів і норм, що мають загальний характер і відносяться різною мірою до різних аспектів людської діяльності. Це система знань, що обслуговує управлінську практику як культурний феномен, сукупність науки і мистецтва управління, різного роду рекомендацій, узагальнень об'єкта управління, які мають науково-практичну цінність і органічно, системно взаємопов'язані. Справжня висока управлінська культура, як і культура особистості, – це гармонія знань і морально-етичних якостей, які, безумовно, залежать від інтелектуально-культурних якостей особистості, що перебуває біля керма управління. Управлінська культура існує як система знань про процеси управління, структури управлінських систем, форми, методи і принципи управлінської діяльності. Вона будується на підставі загально-методичних принципів визначення умов і можливостей формування наукового знання, оскільки відомо, що правильна теорія повинна бути роз'яснена і розвинена стосовно конкретних умов і на підставі існуючих положень [3].

Таким чином, управлінська культура майбутніх офіцерів є частиною їх професійної культури це комплекс управлінських знань, умінь і

досвіду, а також професійно значущих особистісних якостей та творчої спрямованості.

Зацікавленість проблемою розвитку управлінської культури офіцерів в педагогічній теорії та військовій практиці підвищилась в перше десятиріччя XXI ст. Це пояснюється об'єктивними умовами розвитку суспільства і функціонування військових формувань. Збільшення обсягу і складності завдань ЗС України, науково-технічна революція, нові засоби збройної боротьби потребують формування та розвитку у офіцера сучасних знань, навичок і вмінь, всебічного розвитку його управлінських і командирських здатностей. Ефективність військової практики суттєво залежить від її організації та оптимального управління. Керівників військових структур у всі часи вважали особливою групою, оскільки управління військами серед з усіх видів людської діяльності є однією із найбільш складних, напружених і відповідальних.

У Збройних Силах України створюються принципово нові засоби збройної боротьби, видозмінюються форми тактичних дій. Якісно перетворюються організаційно-штатна й військово-управлінська структури військових підрозділів, це вимагає удосконалення військово-управлінської діяльності офіцерів, що носить складний, багаторівневий характер.

Управлінська культура – одна з найважливіших складових нової парадигми управління і визначальний елемент професіоналізму керівника будь-якої ланки. До предмету управлінської культури відносяться такі основні завдання, як ознайомлення майбутнього офіцера з методами розв'язання можливих організаційно-управлінських проблем, навчання здатності визначити мету й науково-достовірно аналізувати чинники, що заважають її досягненню, а також навчання методам оцінювання переваг чи недоліків певних управлінських рішень.

Військова практика сьогодення визначила потребу в офіцерах-керівниках, які орієнтовані на демократичні управлінські пріоритети, здатні до актуалізації й саморозвитку наявних можливостей, уміють самостійно орієнтуватися в соціальній і військовій реальності, володіють різноманітними стратегіями керування, здатні відмовитись від ав-

торитарного впливу на користь ефективної взаємодії.

Але в той же час, як показує аналіз, мають місце тенденції зростання числа офіцерів-випускників з недостатньою підготовленістю до сучасної військово-управлінської діяльності, зі слабким знанням нових технологій військового керування, з недостатньою її рефлексивною культурою й гнучкістю, відсутністю самої потреби в підвищенні загальної культури військового керування.

Якщо вимоги до сучасного випускника представити в комплексі, то стане очевидним, що для успішної управлінської діяльності вже недостатньо лише професійних знань. Потрібно щось більше, а саме – якісно новий етап професійного розвитку. Таким етапом має стати формування управлінської культури майбутнього офіцера. У цих умовах виникає об'єктивна потреба приведення у відповідність змісту й структури підготовки курсантів до сучасної військово-управлінської діяльності.

Військова практика вимагає науково обґрунтованих управлінських дій командирів всіх ступенів, від результативності яких багато в чому залежить бойова готовність військ у мирний й результат бою у воєнний час.

Найважливіші теоретичні передумови даної проблеми, пов'язані з підготовкою майбутніх офіцерів до управлінської діяльності у військах, ми знаходимо у військово-професійній діяльності.

Вивчення практики діяльності майбутнього офіцера дозволяє зробити висновок про те, що підвищення рівня управлінської культури можна досягти наступними шляхами: вивчення рівня сформованості у майбутніх офіцерів управлінської культури; надання допомоги майбутнім офіцерам в адекватній самооцінці досягнутого рівня управлінської культури, розробка індивідуальних планів і методик; формування у офіцерів позитивної мотиваційної установки на розвиток управлінської культури; обґрунтування значимості управлінської культури для успішної реалізації військово-професійного функціонала; формування позитивної суспільної думки в офіцерському середовищі військової частини відносно проведеної офіцером роботи; ви-

вчення й пропаганда традицій військової частини, що сприяють розвитку у майбутніх офіцерів офіцерської честі, відповідальності, почуття обов'язку, стійкого інтересу до своєї професійної діяльності; спонукання майбутніх офіцерів до роботи із саморозвитку професійних знань, навичок й умінь; формування у майбутніх офіцерів ідеалу військового керівника, що володіє високою культурою професійної діяльності; створення сприятливих умов й можливостей для розвитку управлінської культури й підвищення статусу офіцера.

Рівень готовності майбутніх офіцерів до сучасної військово-управлінської діяльності в умовах рішення нових професійних завдань може істотно підвищитися при реалізації наступних психолого-педагогічних умов: модель підготовки майбутніх офіцерів до військово-управлінської діяльності (мета, принципи, зміст, форми організації, методи, засоби) визначається змістом і характером сучасної військово-професійної діяльності; формування навичок військово-управлінської діяльності здійснюється шляхом її моделювання в освітньому й різному видах військово-професійної діяльності; ефективність процесу формування навичок військово-управлінської діяльності забезпечується його цілісністю, послідовністю, взаємозв'язком теоретичної (в освітній діяльності) і практичної (у різних видах військово-професійної діяльності) підготовки курсантів на кожному етапі навчання; індивідуалізація й диференціація процесу підготовки майбутніх офіцерів до військово-управлінської діяльності здійснюються з урахуванням сучасних вимог до такої діяльності, етапів її формування, реальних і потенційних можливостей тих, кого навчають; здійснюється спеціальна й психолого-педагогічна підготовка викладачів в області військово-управлінської діяльності і її формування в освітньому процесі ВВНЗ.

Управлінські здатності майбутніх офіцерів у процесі навчання у ВВНЗ будуть розвиватися більш продуктивно, якщо забезпечувати адекватну самооцінку, стабільність емоційно-вольової сфери, професійну мотивацію до самовдосконалення й інтелектуального зросту особистості майбутнього офіцера, а також удосконалювати систему професіона-

лізації у ВВНЗ, створювати обстановку творчої конкуренції, об'єктивності оцінки навчальної діяльності й ураховувати її результати при призначенні на відповідні посади випускників ВВНЗ.

Умови формування культури управлінської діяльності майбутнього офіцера Збройних Сил України визначається характером і рівнем суспільного розвитку, структурою суспільних відносин і міжособистісних зв'язків, рівнем духовної культури, знаннями, досвідом, а також тими обставинами, що характеризують об'єкт управління, суспільство загалом, структуру цього об'єкта, закономірності його функціонування і розвитку та основними принципами управління.

Таким чином, культура військового управління – це сукупність теоретичних і практичних положень, принципів і норм, що мають загальний характер і відносяться певною мірою до різних аспектів службової діяльності. Це, по суті, система знань про управлінську військово-практику як культурний феномен, сукупність науки і мистецтва управління, рекомендацій, узагальнення об'єкта управління, що мають науково-практичну цінність і органічно, системно пов'язані між собою. Основною метою аналізу структури культури управління є вирішення проблеми врахування його результатів у навчально-виховному процесі ВВНЗ як пошук ефективних шляхів і засобів формування професіоналізму офіцера.

### Список використаних джерел

1. Коваленко О. Е. Менеджмент освіти: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, В. В. Кулешова, І. С. Посохова, Т. В. Калініченко. – Харків : ВПП «Контраст», 2008. – 68 с.
2. Лапшина В. Л. Формирование управленческой культуры менеджера в условиях становления рыночных отношений: диссертация на соискание научной степени канд. пед. наук по спец.: 13.00.01 «Теория и история педагогики». – Киев, 1995. – 143 с.
3. Левончук О.Ю. Управлінська культура: стан в сучасній Україні / О. Ю. Левончук // Сучасні проблеми управління : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Київ 29- 30 листопада 2007 р.). – К. : Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», 2007. – С. 32.
4. Милютин П. Управленческая культура личности и факторы развития / П. Милютин // Власть. – 2007. – № 5. – С. 90–93.
5. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн. – СПб. : Питер, 2001. – 336 с.



**Sergii BURYI**  
Kyiv

### **THE FORMTION ADMINISTRATIVE CULTURE OF FUTURE OFFICERS THE PRACTICAL PREPERATION AS PEDAGOGICAL PROBLEM**

*In this article the problem of administrative culture of officers in foreshortening psychological and pedagogical point of view, scientific sources which touch a problem administrative culture of specialists are analyzed, and the structure of administrative culture of officers is presented. It follows to bind forming and development of administrative culture of officers to comprehensive development them spiritual sphere, professionalism, competence. And here administrative culture, entering an element in all types of mutual relations of officer with the outward things of people, things, nature, comes forward basic and by an regulator him administrative activity and conduct. The level of developed of administrative culture of these constituents represents functional reliability and adequately provides implementation of the administrative tasks put before officers.*

*Key words: culture; management; administrative culture of officers.*

**Сергей БУРЫЙ**  
г. Киев

### **ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*В статье проанализирована проблема культуры управления офицеров как системной психолого-педагогической проблемы, проанализированы научные источники, которые касаются управленческой культуры специалистов, представлена структура управленческой культуры офицеров. Формирование и развитие управленческой культуры офицеров необходимо связывать с всесторонним развитием их духовной сферы, профессионализма, компетентности. И здесь управленческая культура, являясь элементом во всех видах взаимоотношений с окружающим миром людей, вещей, природы, выступает основным и обязательным регулятором его управленческой деятельности и поведения. Уровень формирования управленческой культуры отображает функциональную надежность и адекватно обеспечивает поставленные перед офицерами управленческие задачи.*

*Ключевые слова: культура, управление, управленческая культура офицеров.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 378.6:37

**Лариса ЛІХІЦЬКА**  
м. Вінниця  
innagek68@mail.ru

## **ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕЛЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

*У статті розглянуто інтегративний підхід до моделювання інноваційної діяльності студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів. Розроблена структура даного виду діяльності, а саме: мотиваційно-спонукальний, орієнтаційно-пізнавальний, процесуально-виконавський компоненти. Визначено, що готовність майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності буде якісною і перспективною, якщо її розглядати як інтегративний кінцевий результат однієї із важливих граней процесу моделювання інноваційної підготовки учителів даного напрямку. Під інтегративним кінцевим результатом зумовлено накопичений за роки навчання у ВНЗ багатоаспектний і багаторівневий інноваційний ресурс спеціальних знань, навичок, умінь, який може реалізовуватись майбутнім учителем музики у практичній діяльності.*

*Ключові слова: інтегративний підхід, моделювання, інноваційна діяльність, майбутні вчителі музики, компонентна структура.*

Розглядаючи мистецьку інноваційну діяльність, як найвищу ступінь педагогічної творчості майбутнього вчителя музики, яка забезпечує модернізацію різних ланок за-

гальноосвітньої музичної освіти і сприяє розвитку сталого інтересу до опанування й впровадження в музично-педагогічну практику новітніх науково містких й інформаційно-

педагогічних технологій, ми звертаємо увагу на вагомість даної проблеми в системі сучасної фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Оновлення національної традиційної системи музично-педагогічної освіти полягає перш за все у формуванні різнобічно розвинутої особистості майбутнього вчителя музики, здатного не лише демонструвати свої педагогічні здібності, а й презентувати прогресивний стиль педагогічного керівництва найвищого рівня та творчі здобутки своїх учнів відповідно до сучасних освітніх вимог.

Враховуючи гостру потребу суспільства у високоосвічених, науковоозброєних педагогічних кадрах, які здатні забезпечити прогресивне зростання галузі й виховання у молодого покоління активної життєтворчої мотивації навчання, відповідно до сучасних європейських вимог та на підставі результатів теоретико-методичного аналізу літератури з проблеми дослідження, нами була визначена структура означеного феномена, що складається з таких компонентів: мотиваційно-спонукальний, орієнтаційно-пізнавальний, процесуально-виконавський.

Взаємопов'язаний інтегрований комплекс вищезазначених структурних компонентів об'єднує в собі всі напрямки традиційних академічних знань підготовки, як першої фази готовності майбутнього учителя музики до практичної діяльності, на основі якої базується розвиток оригінально-новаторських, творчо-імпровізаційних здібностей і здійснюється формування учителів мистецьких дисциплін нової формації. Синтезуючою зв'язуючою комплексу структурних компонентів готовності даного напрямку є стимуляція розвитку креативних здібностей студентів-музикантів, актуалізація їх новаторських ідей в галузі музичної педагогіки.

Розглядаючи поняття «готовність» до мистецької інноваційної діяльності відносно майбутніх учителів музики ми спиралась на трактування Н. Мойсеюк поняття готовності до педагогічної праці, яка розуміється нею як: «наявність в учня широкого діапазону мотивів процесуального та результативного плану діяльності, суб'єктивних цілей діяльності; орієнтування у зовнішніх і внутрішніх (наявність знань, умінь, досвіду, здібностей

тощо) умовах праці; здатність до самоактуалізації і самореалізації в діяльності; самоконтролю, самооцінки, самокорекції її процесу» [2, 633].

Ми вважаємо також, що готовність майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності буде якісною і перспективною, якщо її розглядати як *інтегративний кінцевий результат* однієї із важливих граней процесу *моделювання інноваційної підготовки* учителів даного напрямку. У свою чергу під *інтегративним кінцевим результатом* ми розуміємо накопичений за роки навчання у вузі багатоаспектний і багаторівневий інноваційний ресурс спеціальних знань, навичок, умінь, який може реалізовуватись майбутнім учителем музики у різних сферах музично-педагогічної діяльності: від синтезованих мистецьких знань на уроках музики до міждисциплінарно інтегруючих предметів, теорії, концепції, методи та методики, яких можна також екстраполювати або успішно адаптувати до нових умов навчання.

Відносно розроблених структурних компонентів готовності майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності нами були також розроблені критерії і показники сформованості готовності даного напрямку.

Здійснюючи констатувальну діагностику триєдиного комплексу структурних компонентів (з критеріями і показниками) та рівнями готовності майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності було визначено, що в основі мотиваційно-спонукального компонента, покладений *критерій* (міра прояву спонукальних мотивів до мистецької інноваційної діяльності), який вимірювався такими *показниками*: наявністю у студентів пізнавального інтересу до інноваційно-педагогічних технологій в музичному мистецтві як засобу фахового самовдосконалення; мотиваційною цілеспрямованістю майбутніх учителів музики до впровадження в музично-педагогічну практику ефективних мистецьких інноваційних технологій; умінням студентів інноваційно проектувати музичну діяльність з метою стимуляції творчої активності учнів.

В основі етимології слова «мотивація» закладено поняття *мотив* (від лат. *motus* – рух), що визначає спонукальну причину дій і поведінки людини, аргумент на користь якихось її вчинків, тобто ті причини, що примушують людину діяти певним чином. Зокрема С. Занюк наводить такі мотиви, що можуть спонукати вченого до наукової діяльності: «самореалізація; пізнавальний інтерес; самоствердження; матеріальні стимули (грошова винагорода); соціальні мотиви (відповідальність, прагнення принести користь суспільству); ідентифікація з кумиром» [1, 6]. Таким чином майбутній учитель музики, який докладає багато зусиль до опанування сучасних інноваційних методів, прагне досягти високих результатів, щоб, досягти професійної мети, забезпечити фахову майстерність – має високий рівень мотивації до музично-педагогічного навчання.

Тому, поняття «мотивація» розглядалось нами як сукупність стимулів (мотивів, потреб, ситуативних вчинків тощо), які, включаючи в роботу активність особистості, спонукають її до конкретних видів діяльності або поведінки. Притаманний людині пізнавальний мотив (стійке особистісне утворення, яке може проявляться у різних обставинах і відрізняється інтенсивністю або пасивністю) у психології розглядається як *пізнавальний інтерес* до змісту й процесу діяльності певного суб'єкта навчання (відносно нашої проблеми – інтерес майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності), прагнення до фахової самореалізація відносно сучасних освітніх вимог вищої школи в галузі музичної педагогіки [1, 6–7]. Інтерес до знань, допитливість і задоволення від самого процесу пізнання відносить його до групи провідних інтелектуально-спонукальних мотивів, оскільки у роботу пізнавальних процесів безпосередньо включаються такі психічні процеси як: увага сприймання мислення пам'ять та ін. До навчання певного суб'єкта освіти (особливо учителя музики, який одночасно має бути: вчителем-предметником, музикантом-виконавцем, керівником дитячого вокально-хорового ансамблю, хормейстером тощо) спонукає не один мотив, а декілька взаємопов'язаних і взаємодіючих мотивів різної властивос-

ті, які визначають, що активність навчання певній спеціальності зокрема – учителя музики забезпечує його «полімотивований характер» (Н. Мойсеюк) [2, 217].

У різних видах музичної діяльності важливу роль відіграють ситуативні фактори (вплив різних людей – викладачів-музикантів різних професій; попередній фаховий досвід; специфіка самої діяльності майбутнього вчителя музики й відповідна його поведінка у різних педагогічних ситуаціях (навчальних, особливості ансамблевого виконання музичних творів концертних, практичної роботи в школі тощо). На думку С. Занюка рівень актуальності та інтенсивності мотивації залежить від ситуативних її детермінант, тобто визначальної причинності, що зумовлює стимуляцію певних дій особистості. «Отже, мотивація, підкреслює автор, – це один із найважливіших факторів (поряд зі здібностями, знаннями, навичками), який забезпечує успіх у діяльності» [1, 9].

Поняття «спонукальний» уособлює в собі стимулюючі фактори, що дають поштовх активізації певної діяльності (відносно нашої проблеми – стимуляції мистецької інноваційної діяльності), викликають заохочення, зацікавленість, захопленість, можуть становити головну мету життєдіяльності людини.

Орієнтаційно-пізнавальний компонент, в основі якого був покладений *критерій* (ступінь особистої потреби майбутнього вчителя музики в опануванні мистецькими інноваційними методами і формами музичної освіти), вимірювався такими *показниками*: рівнем обізнаності майбутнього учителя музики у сфері мистецьких інноваційних технологій; орієнтацією студентів в актуальних наукових музично-педагогічних проблемах; умінням використовувати набутий мистецько-інноваційний досвід у різних формах музично-педагогічної діяльності.

Включаючи в структуру готовності майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності орієнтаційно-пізнавальний компонент нас цікавив: рівень накопичених знань музично-педагогічного новаторства і передового досвіду студентів вузів музично-педагогічного профілю, обізнаність їх у сфері інноваційних форм і методів музичної

освіти, інформованість і орієнтація в наукових проблемах даного напрямку, оволодіння знаннями психолого-педагогічних закономірностей індивідуального музично-творчого розвитку школярів, опанування теорією і практикою інноваційної педагогічної діяльності. У поняття «орієнтація» ми вкладаємо розвиток навичок у студентів-музикантів використовувати отримані в процесі інноваційного мистецького навчання у ВУЗ знання, уміння, навички; вміти диференціювати і систематизувати різні види інформаційних повідомлень; вибирати і використовувати в практиці найбільш потрібні й необхідні для музично-педагогічної діяльності.

Як відомо поняття «пізнання» (пізнавальний) тісно пов'язане з когнітивною психологією – науковою галуззю, що досліджує всі психічні процеси, які опосередковані пізнавальними (когнітивними) факторами. Дослідники когнітивної психології експериментували в різних напрямках : у рамках культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій Л. Виготський досліджував проблеми суспільно-історичної детермінації психіки людини; діяльнісному підходу дослідження свідомості й психіки присвячені роботи О. Леонтьєва, О. Лурія та ін.; засновник Женевської школи генетичної психології швейцарський психолог Ж. Піаже, відкрив ряд особливостей дитячих уявлень про оточуючий світ, в основі якої лежить певна розумова позиція дитини (егоцентризм) та багато інших досліджень. Основним методом когнітивної психології був визначений інформаційний підхід, в рамках якого нами розроблялись моделі й мікроструктури: сприймання й розуміння змісту технологій, розпізнавання музичних образів, увага, пам'ять, уява, мова, психологія розвитку, мислення, інтелектуальні здібності [3, 261].

Засвоєння змісту мистецьких інноваційних технологій, спрямоване на свідоме і довгострокове оволодіння комплексом знань даного напрямку та різними способами виконання музично-педагогічних дій. Чим вищий рівень осмислення і засвоєння цих знань тим вище рівень готовності майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності.

Процесуально-виконавський компонент сприяв визначенню виконавського рівня навичок та вмінь диференціації досвіду мистецько-педагогічних інновацій відповідно до можливостей контингенту певного класу з метою формування в учнів ціннісних художніх орієнтацій засобами музичного мистецтва. В основу цього компоненту був покладений *критерій* (міра здатності студента до творчої модифікації мистецьких інновацій), який вимірювався такими *показниками*: наявністю у студентів критичного ставлення до використання в практиці мистецько-педагогічних інновацій; проявом у них мистецько-педагогічного новаторства відповідно до контингенту школярів; схильністю до творчої імпровізаційних винаходів (завдань, ігор, виховних заходів); впровадженням власних новаторських засобів на уроках музики.

Перша частина назви даного компоненту «процесуальний» включає поняття «процес» (від лат. *processus* – просування вперед), який передбачає сукупність навчальних дій в напрямку мистецької інноваційної діяльності, метою досягнення якісного результату, високого фахового рівня

Друга частина назви компоненту «виконавський» передбачає практичне застосування різних інноваційних та власних новаторських засобів на уроках музики і демонструє рівень виконавської майстерності даного напрямку підготовки студентів-музикантів.

Процесуально-виконавський компонент даної проблеми розглядався нами як сукупність взаємоузгоджених і взаємопов'язаних навчально-інноваційних дій, спрямованих на розв'язання навчальних завдань і досягнення кінцевої фахової мети – опанування майстерністю майбутнього вчителя музики. У свою чергу ми пам'ятали, що «дія» в педагогіці розглядається як «довільний свідомий акт, спрямований на досягнення мети; структурний компонент діяльності» [2]. Цей компонент допомагав визначати процесуально-виконавський рівень умінь диференціації досвіду мистецько-педагогічних інновацій відповідно до можливостей контингенту певного класу з метою формування в учнів засобами музичного мистецтва ціннісних художніх орієнтацій. Процесуально-виконавський компо-

нент включав також уміння музично-пізнавальної діяльності (перцептивного розрізнення музичних звучань як символів певних національних й історичних культур (О. Рудницька), аналізу та розуміння об'єктивного музичного тексту (В. Медушевський), його порівняння із різними явищами художньої культури та особистим досвідом студента.

У висновках доцільно зазначити, що інтегративний підхід до оволодіння студентами інноваціями вимагає від них: здатність упродовжувати у власну педагогічну діяльність новаторські засоби; схильність на новому рівні спілкуватися із школярами різного віку та розвивати їх комунікативно-мистецькі навички; уміння оцінювати музичні твори з їх художньо-естетичної вартості; вміти викори-

стовувати набуті знання на практиці; оригінальність творчо-імпрровізаційної мистецької діяльності; здатність до новаторських пошуків у організації різних видів діяльності на уроках музики, а саме: співу, гри на дитячих шумових та звуковисотних музичних інструментах, музично-сценічній імпрровізації, дидактичних іграх, винаходів нових виховних і музично-творчих завдань тощо.

#### Список використаних джерел

1. Занюк С. С. Психологія мотивації: [навч. посібник] / Сергій Степанович Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: [початковий посібник] / Нелі Євтихіївна Мойсеюк. – 5-е вид, доп. і переробл. – К. : ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2007. – 656 с.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / перев. с франц. А. Пятигорского. – М. : Междунар. пед. академия, 1994. – 673 с.

**Larysa LIKHITSKA**

Vinnytsia

### INTERACTIVE APPROACH TO MODELING INNOVATIVE ACTIVITY OF A FUTURE MUSIC TEACHER

*The article deals with an integrative approach to modeling innovation of music students and teaching faculties of pedagogical universities. The structure of this type of activity, namely motivational incentive, orientation and cognitive, procedural performing components. Determined that the readiness of the future teachers of music for artistic innovation and quality will be promising if it is seen as one integrative final result of the important facets of the simulation process innovation training teachers of this trend. In the end result is due integrative accumulated over years of study at the university multidimensional and multilevel innovative resource expertise, skills, skills that can be implemented in the future music teacher practice.*

*Key words: integrative approach, design, innovation, future teachers of music piece structure.*

**Лариса ЛИХИЦКАЯ**

г. Винница

### ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

*В статье рассмотрен интегративный подход к моделированию инновационной деятельности студентов музыкально-педагогических факультетов педагогических университетов. Разработана структура данного вида деятельности, а именно: мотивационно-побудительный, ориентационно-познавательный, процессуально-исполнительный компоненты. Определено, что готовность будущих учителей музыки к художественной инновационной деятельности будет качественной и перспективной, если ее рассматривать как интегративный конечный результат одной из важных граней процесса моделирования инновационной подготовки учителей данного направления. Под интегративным конечным результатом обусловлено накопленный за годы учебы в ВУЗ многоаспектный и многоуровневый инновационный ресурс специальных знаний, навыков, умений, который может реализовываться будущим учителем музыки в практической деятельности.*

*Ключевые слова: интегративный подход, моделирование, инновационная деятельность, будущие учителя музыки, компонентная структура.*

Стаття надійшла до редколегії 31.01.2016

УДК 796.342

**Михайло ЛУЦИК, Сергій ПИЛЬТЯЙ, Тетяна КЛИНДУХ**

м. Кролевець

RedkoS.U.2016@gmail.ru

## **ВПЛИВ ЗАСОБІВ НАСТІЛЬНОГО ТЕНІСУ НА РІВЕНЬ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ СПОРТИВНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

*У статті розглянуто особливості розвитку спеціальної фізичної підготовки студентів-тенісистів на заняттях з спортивно-педагогічного удосконалення. Охарактеризовано вплив регулярних занять із настільного тенісу на організм спортсмена. Детально розкрито загальноприйняте поняття, що спеціальна фізична підготовка нерозривно пов'язана із загальною фізичною підготовкою. На базі загальної фізичної підготовки будується фундамент спеціальної фізичної підготовки.*

*Ключові слова: рухові здібності, фізичні навантаження, спеціально-фізична підготовка, навчально-тренувальний процес, студент-тенісист.*

Процес багаторічної підготовки студентів-тенісистів залежить від особливостей ігрової діяльності, змагальної участі. Теніс – відноситься до технічного виду спорту. Результативність гравців студентів перш за все визначається різноманітністю арсеналу техніко-тактичних дій та високим рівнем розвитку спеціальних фізичних якостей. Характер гри вимагає від студента-тенісиста – оптимального поєднання технічних дій. Наразі ведеться пошук засобів, методів спеціальної підготовки тенісиста, що дозволить ефективно управляти навчально-тренувальним процесом [1; 2; 4].

Настільний теніс відноситься до числа найпопулярніших спортивних ігор. Нескладні правила цієї захоплюючої гри, доступний інвентар роблять настільний теніс одним з найулюбленіших і доступних, для систематичних занять, видом спорту. Це, можна сказати, ідеальна гра для людей усіх будь-яких професій і різного рівня стану здоров'я. Настільний теніс також є прекрасним засобом активного відпочинку, який приносить величезне задоволення і бадьорість [2; 3].

Цей вид спорту не тільки дозволяє розвивати і удосконалювати фізичні якості людини (рухливість, спритність, швидкість, координацію рухів і т.п.), але і допомагає формувати такі психофізіологічні властивості і якості, як стійкість уваги, оперативність мислення, об'єм і периферію зору, рухову пам'ять, просту і складну реакцію [3]. Позитивний вплив ці заняття надають на встановлення

психіки, допомагають формувати морально-вольові якості.

Сучасний настільний теніс – це сильні нападаючі удари, що вимагають максимальних фізичних зусиль, а їх багатократність повторень – ще й неабиякої фізичної сили і витривалості. Маскування істинного характеру ударів по м'ячу, без якої немислима перемога, вимагає високої м'язової чутливості, її точного диференціювання [1].

Резюмуючи вищесказане відзначимо, що в основі популярності настільного тенісу, як одного зі способів фізичного виховання, лежить простота спорядження й устаткування (економічність), висока емоційність учасників гри, комплексний розвиток і вдосконалення фізичних якостей (сила, швидкість, витривалість, спритність).

У навчальних програмах з СПУ для студентів спеціальності «Фізичне виховання» збільшується об'єм фізичного навантаження. Саме він пов'язаний у розучуванні техніко-тактичних дій. Основним засобом спеціальної фізичної підготовки у настільному тенісі є спеціальні вправи, які спрямовані на формування технічних умінь і навичок, на успішну діяльність у змаганнях.

Студенти-спортсмени, які виконали нормативи спортивних розрядів, повинні володіти високим рівнем розвитку спеціальних фізичних якостей (швидкості реакції, відчуття м'яча, швидкості ударних рухів, швидкості пересувань). Виконання нормативних вимог є обов'язковими при оцінюванні спортивної підготовки тенісистів [1].

Багато фахівців вивчали питання організації тренувального процесу для розвитку спеціально-фізичної підготовки тенісистів. Зокрема, Е. В. Воронін – швидкісні показники на вибір тактики гри в настільний теніс, С. В. Голомазов, М. Ж. Усмангалієв – вплив швидкості руху м'яча на техніку та влучність ударів, А. В. Єфремов – норми навантаження, направлених на розвиток цільової влучності технічних прийомів у гравців з настільного тенісу, А. В. Єфремов, А. А. Гужаловський – розподілення тренувальних навантажень на підвищення влучності ударів, Л. Орман – сучасний настільний теніс, О. Н. Шестьоркін – методика технічної підготовки гравців в настільний теніс на етапі початкової спортивної спеціалізації [5; 94].

Метою дослідження було вивчення особливостей розвитку спеціальної фізичної підготовки студентів-тенісистів на заняттях зі спортивно-педагогічного вдосконалення з настільного тенісу.

З погляду на те, що спеціальна фізична підготовка сприяє розвитку специфічних якостей тенісиста, більшість вправ можуть використовуватися на всіх етапах багаторічної підготовки студента. Встановлено, що з розвитком ігрових умінь і загальних фізичних якостей, прогресують темпи виконання і складність вправ, які виконуються протягом усього тренувального процесу на більш високому рівні та забезпечать більший тренувальний процес [2].

З цією метою було проведено наступне тестування, в ході якого були зафіксовані наступні показники:

- Тест 1 – дальність відскоку м'яча (м);
- Тест 2 – біг «вісімка» (с);

- Тест 3 – біг навколо стола (с);
- Тест 4 – перенос м'ячів (с);
- Тест 5 – згинання і розгинання рук від столу (раз/хв.);
- Тест 6 – згинання, розгинання тулубу з положення лежачи на спині (раз/хв.);
- Тест 7 – стрибки з скакалкою на одній нозі (45 с);
- Тест 8 стрибки зі скакалкою на двох ногах (45 с);
- Тест 9 – стрибки в довжину з місця (см);
- Тест 10 – біг 60 м (с).

Перед початком дослідження була запропонована спеціальна програма занять, де були обрані дві групи по 15 чоловік, I група – експериментальна (I курс навчання СПУ), II група – контрольна (II курс навчання СПУ).

Метод контрольних випробувань дозволив визначити рівень і динаміку рухової підготовленості студентів-тенісистів, які брали участь у тестуванні. Тести, які використовувалися у експерименті, були виконані у відповідності з програмою, результати були занесені до протоколів. Тестування було організовано на базі спортивного комплексу факультету педагогіки та психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Результати проходження тестів спортсменами показано у таблицях 1 та 2.

Тестування спортсменів відбувалося в однакових умовах. Аналізуючи отримані результати можна стверджувати, що показники тестів виконання нормативів студентами-тенісистами, які склали контрольну групу, набагато кращі ніж показники спортсменами, які були віднесені до експериментальної групи. Результати показників розвитку фізичних

Таблиця 1

**Результати показників тестування фізичної підготовки студентів – тенісистів (експериментальної групи)**

| № тесту                | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   | 12   | 13   | 14   | 15   | S            |
|------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------------|
| Тест № 1, (м)          | 7,48 | 7,24 | 7,22 | 7,15 | 7,13 | 7,20 | 7,27 | 7,16 | 7,41 | 7,45 | 7,18 | 7,23 | 7,21 | 7,40 | 7,38 | <b>7,3</b>   |
| Тест № 2 (с)           | 11,2 | 11,8 | 11,5 | 12,1 | 12,3 | 12,8 | 11,4 | 11,8 | 11,6 | 12,3 | 12,1 | 12,5 | 11,8 | 11,6 | 11,9 | <b>11,9</b>  |
| Тест № 3 (с)           | 15,6 | 15,1 | 15,2 | 15,1 | 15,5 | 15,0 | 15,3 | 14,9 | 15,4 | 14,8 | 15,1 | 14,7 | 15,0 | 15,4 | 14,9 | <b>15,1</b>  |
| Тест № 4 (с)           | 25,9 | 25,7 | 24,9 | 25,3 | 25,7 | 24,8 | 25,1 | 25,6 | 25,4 | 25,0 | 24,8 | 24,7 | 24,9 | 25,1 | 25,3 | <b>25,6</b>  |
| Тест № 5 (к-ть / хв.)  | 61   | 63   | 62   | 65   | 68   | 62   | 61   | 64   | 67   | 60   | 63   | 64   | 60   | 59   | 61   | <b>62,6</b>  |
| Тест № 6 (к-ть / хв.)  | 42   | 44   | 48   | 46   | 44   | 40   | 43   | 47   | 43   | 45   | 40   | 42   | 44   | 46   | 44   | <b>40,8</b>  |
| Тест № 7 (к-ть / 45 с) | 120  | 124  | 128  | 125  | 123  | 125  | 121  | 124  | 126  | 122  | 120  | 124  | 127  | 128  | 125  | <b>124,1</b> |
| Тест № 8 (к-ть / 45 с) | 80   | 82   | 86   | 88   | 85   | 83   | 80   | 81   | 85   | 88   | 88   | 84   | 85   | 83   | 86   | <b>84,3</b>  |
| Тест № 9 (см)          | 200  | 203  | 207  | 210  | 209  | 211  | 204  | 208  | 205  | 208  | 214  | 216  | 209  | 210  | 212  | <b>208,9</b> |
| Тест № 10 (с)          | 9,1  | 9,3  | 9,2  | 9,5  | 9,7  | 9,3  | 9,5  | 9,3  | 9,6  | 9,8  | 9,9  | 9,7  | 9,4  | 9,6  | 9,7  | <b>9,5</b>   |

Таблиця 2

Результати показників тестування фізичної підготовки студентів – тенісистів (контрольна група)

| № тесту                | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   | 12   | 13   | 14   | 15   | S            |
|------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------------|
| Тест № 1, (м)          | 6,95 | 7,15 | 6,80 | 7,05 | 7,00 | 6,86 | 6,98 | 7,20 | 7,12 | 7,18 | 7,20 | 7,14 | 7,18 | 7,08 | 7,22 | <b>7,07</b>  |
| Тест № 2 (с)           | 11,8 | 12,4 | 11,8 | 12,4 | 12,6 | 13,1 | 11,9 | 12,2 | 12,0 | 12,5 | 12,4 | 12,9 | 12,1 | 12,0 | 12,3 | <b>12,3</b>  |
| Тест № 3 (с)           | 16,0 | 15,4 | 15,3 | 15,5 | 15,7 | 15,4 | 15,5 | 15,3 | 15,7 | 15,2 | 15,4 | 15,0 | 15,3 | 15,5 | 15,3 | <b>15,4</b>  |
| Тест № 4 (с)           | 26,2 | 26,0 | 25,4 | 25,7 | 26,0 | 25,4 | 25,6 | 30,0 | 25,8 | 25,9 | 25,2 | 25,4 | 25,0 | 25,5 | 25,8 | <b>25,9</b>  |
| Тест № 5 (к-ть / хв.)  | 57   | 58   | 59   | 61   | 64   | 58   | 57   | 60   | 63   | 56   | 60   | 61   | 57   | 58   | 60   | <b>59,3</b>  |
| Тест № 6 (к-ть / хв.)  | 38   | 40   | 44   | 42   | 40   | 36   | 40   | 43   | 40   | 42   | 36   | 38   | 40   | 42   | 40   | <b>40,06</b> |
| Тест № 7 (к-ть / 45 с) | 116  | 121  | 124  | 122  | 119  | 121  | 117  | 120  | 122  | 118  | 116  | 120  | 123  | 124  | 121  | <b>120,3</b> |
| Тест № 8 (к-ть / 45 с) | 76   | 78   | 82   | 84   | 81   | 79   | 76   | 78   | 81   | 84   | 84   | 80   | 81   | 79   | 82   | <b>80,3</b>  |
| Тест № 9 (см)          | 196  | 200  | 202  | 200  | 204  | 207  | 204  | 200  | 204  | 200  | 210  | 213  | 206  | 205  | 208  | <b>204,7</b> |
| Тест № 10 (с)          | 9,5  | 9,7  | 9,6  | 9,9  | 10,1 | 9,8  | 9,9  | 9,8  | 10,0 | 10,2 | 10,3 | 10,1 | 9,8  | 10,0 | 10,1 | <b>9,9</b>   |

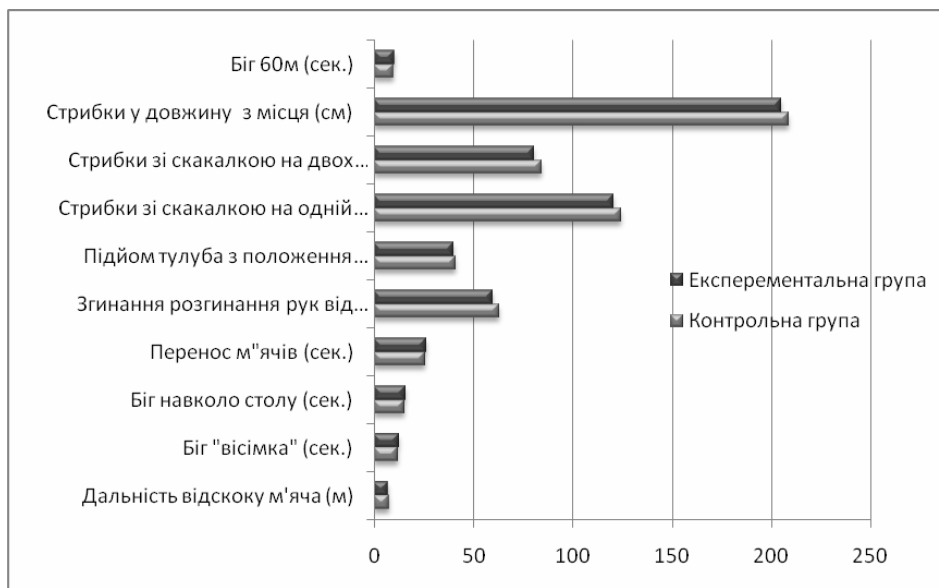


Рис. 1. Порівняльний аналіз тестування спортсменів експериментальної та контрольної груп

якостей представлені на графіку, а саме, згинання, розгинання рук від столу та підйом тулуба з вихідного положення лежачи на спині. Спортсменам необхідно було зробити максимальну кількість повторів за 1 хвилину (див. рис. 1).

Отже, порівнявши показники тестування, можна зробити висновок, що студенти II курсу СПУ (контрольна група) виконали запропоновані завдання набагато краще ніж студенти I курсу СПУ (експериментальної групи).

З цього можна зробити висновок, що вплив засобів настільного тенісу вагомий в процесі підвищення спортивної майстерності спортсмена. Фізичне навантаження на заняттях спеціальної фізичної підготовки забезпечує ефективний тренувальний процес. Спортсмени, які займаються настільним тенісом, а саме, контрольна група нашого дослідження, більш швидкі і витривалі, мають високий рівень розвитку фізичних якостей.

Гра в настільний теніс відрізняється високою активністю, потребує прояву різномісних фізичних, моральних і вольових якостей та рухових дій, інтелектуальних здібностей. Ці особливості роблять настільний теніс одним з найдієвіших оздоровчих і виховних засобів, які впливають на організм людей, що ним займаються.

**Список використаних джерел**

1. Барчукова Г. В. Теорія і методика настільного тенісу / Г. В. Барчукова, В. М. Богушас, О. В. Матицин // Фізична культура і спорт. – Видавничий центр «Академія», 2006. – 528 с.
2. Захаров Г. С. Настольный теннис : Теоретические основы / Г. С. Захаров. – Ярославль : Верх.-Волж. кн. изд-во, 1990. – 192 с.
3. Команов В. В. Настільний теніс очима тренера. Практика і методика / В. В. Команов. – М. : Інформпечать, 2012. – 192 с.
4. Настільний теніс: Навчальна програма для ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ / Федерація настільного тенісу України ; укл. : Гришко Л. Г. – К., 2000. – 86 с.
5. Фрімерман Е. Я. Коротка спортивна енциклопедія. Настільний теніс / Е. Я. Фрімерман. – К. : Видавництво «Олімпія Прес», 2005. – 80 с.



*Mykhailo LUTSYK, Sergii PILTYAY, Tetiana KLINDUH*  
Krolevets

### **THE INFLUENCE OF TABLE TENNIS LEVEL SPECIAL PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS IN THE PROCESS OF IMPROVING SPORTS SKILLS**

*The purpose of work consists in studying the peculiarities of the development of the students-tennis players' special physical training at the lessons of SPP (sporting pedagogical' perfection). It is established that the special physical training is inseparably linked with the general physical training. The foundation of the special physical training is based on the basis of the general physical training.*

*Key words: motive abilities, physical load, the special physical training, the training process, a student-tennis player.*

*Михаил ЛУЦИК, Сергей ПИЛЬТЯЙ, Татьяна КЛИНДУХ*  
г. Кролевец

### **ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ НАСТОЛЬНОГО ТЕННИСА НА УРОВЕНЬ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА**

*Работа заключается в изучении особенностей развития специальной физической подготовки студентов-теннисистов на занятиях по СПУ. Установлено, что физическая подготовка неразрывно связана с общей физической подготовкой. На базе общей физической подготовки строится фундамента специальной физической подготовки.*

*Ключевые слова: двигательные способности, физические нагрузки, специально-физическая подготовка, учебно-тренировочный процесс, студент-теннисист.*

Стаття надійшла до редколегії 27.01.2016

УДК [378.091.21:373.2]:316.647.5

**Валентина ЛЯПУНОВА**

м. Мелітополь

lyapunova.val@yandex.ru

### **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Перед українською системою освіти постає завдання формування толерантності у населення, в першу чергу, у дітей дошкільного віку як найбільш сприйнятливої до формуючих впливів категорії. Однак, на сьогодні не отримало спеціального розгляду питання професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до формування толерантності у дітей дошкільного віку. Тому у статті поставлено за мету структурно вибудувати узагальнений зміст концепції професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до формування толерантності у дітей. Структура представленої педагогічної концепції містить: мету, завдання, визначення понятійно-категоріального апарату, теоретико-методологічні засади, а саме: підходи, фактори, закономірності, принципи, умови ефективного функціонування та розвитку концепції.*

*Ключові слова: професійна підготовка вихователів, концепція, структура концепції, принципи та умови реалізації концепції.*

Одним із важливих завдань сучасного глобалізованого світу є виховання у підростаючого покоління навичок суспільної взаємодії та мирного толерантного співіснування незалежно від індивідуальних та соціокультурних особливостей. Перед українською системою освіти теж постає завдання формування толерантності у населення, а особливо, у дітей як найбільш сприйнятливої до форму-

ючих впливів категорії. Дошкільному віку тут відводиться роль періоду, що є основою для формування моральних цінностей особистості. Реалізація на практиці провідних ідей педагогіки толерантності багато в чому залежить від зусиль спеціально підготовлених до виховання толерантності у дітей педагогів. У зв'язку з цим з'являється необхідність у розробці системи підготовки вихователів до-

шкільних закладів до організації означеного процесу.

Аналіз наукових джерел з проблеми показує, що дослідження в цій галузі професійної педагогіки відсутні. Наявні окремі дослідження питань виховання толерантності та педагогічних аспектів її формування у старшому дошкільному віці (Н. Іванова, Н. Авраменко, О. Конишева, С. Мажаренко, Е. Музенітова, О. Овсяннікова, К. Ремарчук, Н. Скрипник та ін.), що підтверджують сензитивність дошкільного віку до засвоєння основ толерантності. На даний момент існує ряд досліджень, в яких розглядаються питання професійної підготовки вчителів до формування толерантності у різних вікових категорій школярів: учнів початкової (Н. Бирко, Т. Гурова, Т. Коваль) та загальноосвітньої (О. Волошина, А. Горянська, І. Залесова, А. Корабльова, І. Лохманова, О. Орловська, А. Погодіна) шкіл. Разом з тим проблема професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до формування толерантності у дітей дошкільного віку (ФТДДВ) спеціального розгляду не отримала. Таким чином, існує необхідність розробки системи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до формування толерантності у дітей, яка б ґрунтувалась на певній концепції.

Отож, ми поставили за мету даної статті структурно вибудувати узагальнений зміст концепції професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до формування толерантності у дітей.

Аналіз стану готовності практичних працівників дошкільних закладів та майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку дозволив визначити протиріччя між потребою суспільства у вихованні толерантності юних громадян і невідповідністю педагогів до вирішення даного завдання, а також нерозробленістю змістовної і процесуальної основи означеного виду підготовки. Реалізація цього завдання потребує розроблення концептуальних засад процесу професійної підготовки вихователів до формування толерантності дітей дошкільного віку, що вможливить визначення його стратегії і тактики.

Беручи до уваги визначення концепції та її структурний склад, запропонований в ряді

робіт (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, С. Базелюк, О. Гнатишина, Л. Хуторський, Є. Яковлев та Н. Яковлева), ми можемо відзначити, що всі ці концепції в тій чи іншій мірі характеризуються логічною цілісністю, систематичністю, організованістю і містять плідні ідеї.

Структура педагогічної концепції включає: 1) загальні положення; 2) понятійно-категоріальний апарат; 3) теоретико-методологічні засади; 4) ядро; 5) змістовно-сміслову наповнення; 6) педагогічні умови ефективного функціонування та розвитку досліджуваного феномену; 7) верифікацію [9].

Концепція підготовки студентів до формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку ґрунтується на основі провідних ідей компетентісного, акмеологічного та системного-діяльнісного підходів. *Мета концепції* як багаторівневого явища нами визначається:

- на системно-діяльнісному рівні – професійна підготовка майбутнього вихователя до формування толерантності у дітей дошкільного віку як одного з завдань морального виховання підростаючого покоління, покладених на нього професійними обов'язками у відповідності з державними вимогами та освітніми стандартами;
- на компетентісному рівні – як досягнення майбутніми вихователями такого рівня професійних компетенцій та їх компонентів, який забезпечує успішне, на якісному рівні вирішення педагогічних завдань толерантного виховання дітей;
- на акмеологічному (аксіологічному) рівні – як забезпечення теоретичного фундаменту, уточнення понятійного поля проблеми у вигляді цілісної сукупності методології, теорії і практики.

*Завдання:* розробка, апробація і впровадження моделі професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності дітей дошкільного віку та формування їх професійної компетенції; розробка програмно-методичного і технологічного забезпечення цього процесу; оптимізація ефективності процесу професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів шляхом впровадження моделі; прогнозування позитивного ефекту впровадження запропонованої концепції в практику підготовки студентів і масову педагогічну практику системи дошкільної освіти.

*Підходи:* в логіці системного підходу – професійна компетентність педагога розглядається як система; в логіці діяльнісного підходу – формування професійної компетентності педагога як процес; в логіці компетентісного підходу – сформованість професійної компетентності педагога як результат.

Розглянемо категоріальний апарат концепції, що відображає методологічну основу дисертаційного дослідження.

Спочатку доцільно визначити сутність поняття *професійної підготовки до формування толерантності дітей*. Її будемо розуміти як компонент професійної підготовки педагогів, що забезпечує цілеспрямований і методично грамотний вплив на процес формування толерантності у дітей дошкільного віку з метою його оптимізації і розвитку у дітей толерантності як необхідної умови соціалізації дитини і успішності її навчання.

*Мета підготовки вихователів до формування толерантності дітей дошкільного віку* розуміється як багаторівневе явище, що визначається на різних рівнях цілепокладання в рамках особистісно орієнтованого та компетентісного підходів. На системному рівні вона формулюється з орієнтацією на цілі професійної педагогічної освіти: розвиток та самореалізація особистості педагога та формування його професійної компетентності у відповідності з державними вимогами і освітніми стандартами. На компетентісному рівні мета підготовки майбутніх вихователів визначається як досягнення такого рівня професійної компетентності, який забезпечує успішне вирішення педагогічних завдань ФТДДВ. Цілі на рівні реалізації модулів можуть бути визначені як сформованість відповідних компетенцій. Предметний рівень передбачає формулювання цілей вивчення конкретних навчальних дисциплін, що входять в різні модулі. На тематичному рівні – при вивченні окремих тем, розділів програми формулюються окремі цілі, які передбачають формування умінь виконувати дії на необхідному рівні їх засвоєння, ґрунтуючись на певній системі знань.

*Компетенція* – це сформована здатність і готовність до здійснення діяльності [3], а *компетентність* – реальний сформований досвід втілення єдності теоретичної, практи-

чної та мотиваційної компетенції особистості в конкретній діяльності [3].

Професійна компетентність педагога дошкільної освіти з формування толерантності у дітей – здатність педагога до ціннісного визначення цілей, завдань і перспектив розвитку толерантності у дошкільнят, сформованість у педагога розвинених здібностей, умінь та професійно значущих особистісних якостей, що дозволяють здійснювати процес формування толерантності у дітей.

Формування професійної компетентності педагогів дошкільної освіти з ФТДДВ – це процес послідовного вдосконалення професійної спрямованості особистості педагога, сукупності професійно значущих інтегративних компетенцій, що дозволяють раціонально проектувати і на якісному рівні здійснювати психолого-педагогічний супровід формування толерантності у дітей дошкільного віку.

Слід зауважити, що цей компонент є важливою складовою підготовки будь-якого педагога, оскільки у всіх випадках педагогічного спілкування виявляється вплив на глибинні структури особистості дитини, які закладаються на самих ранніх стадіях формування людської свідомості.

Шляхом аналізу наукових досліджень (Н. Бирко, І. Залесо́ва, А. Погодіна, І. Степанова) та узагальнення педагогічного досвіду виявлено три групи чинників, що визначають результативність спеціальної підготовки педагогів до ФТДДВ: загальнокультурні (стан толерантної культури в суспільстві; державна політика в галузі декларування та дотримання толерантності як демократичної цінності; ставлення держави і суспільства до професії педагога); соціальні (моральне виховання, толерантне соціальне (освітнє) середовище (оточення), референтні групи й особистості); особистісно-психологічні (стать, вік, життєвий і педагогічний досвід; особистісні емоційно-вольові та комунікативні характеристики; мотивація на підвищення рівня педагогічної компетентності та толерантної культури) [7].

Ядром розроблюваної концепції виступають закономірності та принципи. Виходячи з того, що закономірності педагогічного процесу обумовлені його змістом, природою люди-

ни, соціальними умовами, необхідно усвідомити внутрішні закономірні зв'язки між функціональними компонентами розвитку толерантності дитини, педагогічної діяльності, що цьому сприяє, і процесу професійної підготовки фахівців до даної діяльності.

Педагогічна діяльність з ФТДДВ ефективна тільки в тому випадку, якщо вона будується на основі знань про особливості та механізми розвитку толерантності в онтогенезі, на наукових уявленнях про сутність розвитку у дитини власної системи моральних цінностей на основі зразків суспільної поведінки.

Педагогічна толерантність самого вихователя, вміння будувати взаємодію на засадах діалогізму з усіма учасниками освітнього процесу багато в чому визначають його готовність здійснювати особистісно орієнтований підхід до вихованців, успішно вирішувати різноманітні освітні завдання [5].

У галузі професійно-педагогічної підготовки до ФТДДВ виявлені такі закономірності:

- успішність професійного становлення педагога визначається рівнем його загального інтелектуального та культурного розвитку, які взаємопов'язані і детермінують стан інших сфер психічного і особистісного розвитку [4];
- зміст педагогічної освіти диктує гуманістична сутність педагогічної діяльності, в якості обов'язкового компонента до неї входять сучасні наукові уявлення про толерантність як демократичну цінність та норму соціальної взаємодії [1];
- формування професійної компетентності педагога з ФТДДВ, розвиток і самореалізація особистості відбуваються у спільній діяльності суб'єктів педагогічного процесу, опосередкованій змістом освітньої програми, методами її освоєння, організаційними формами підготовки, засобами навчання, виховання, самоосвіти [7].

Закономірності педагогічного процесу знаходять своє конкретне вираження в принципах.

Проаналізувавши наукову літературу, ми прийшли до висновку, що кожен дослідник в галузі дидактики вважає за потрібне викласти свою систему принципів, бо, за логікою К. Бабанського, дидактичні принципи не є раз і назавжди встановленими догмами, вони

синтезують у собі досягнення сучасної дидактики і оновлюються під їх впливом [9]. Аналіз наукової літератури (А. Вербицький, Р. Мильруд, А. Мироліубов, Е. Ткаченко та ін.), узагальнення ефективного педагогічного досвіду, власна діяльність як викладача дозволили сформулювати педагогічні принципи підготовки студентів до формування толерантності у дітей.

Принципи, представлені як система, відображають закономірності розвитку самого педагогічного процесу і визначають його цілі, побудову (відбір змісту, методів, засобів, форм і зв'язків між ними), орієнтують на оцінку його ефективності. Це положення дозволило виділити *чотири групи принципів*.

*Перша група* представлена загальнопедагогічними і частково-методичними принципами виховання толерантності: цілеспрямованості; врахування індивідуальних особливостей; культуровідповідності; єдності спеціально організованого виховного процесу і реального життєвого досвіду; поваги до особистості; соціальної обумовленості процесу виховання толерантності; єдності знання і поведінки; діалогічності і співробітництва; виховуючої рефлексії, синергетичності.

У другу групу об'єднані принципи процесу розвитку толерантності у дитини в онтогенезі в умовах педагогічного впливу на її поведінку. Цілі ФТДДВ реалізуються за допомогою принципів: комунікативно-діяльнісного підходу у формуванні толерантності; формування толерантної свідомості, розвитку толерантної поведінки. До принципів побудови процесу ФТДДВ відносяться: безперервність, наступність перспективності; послідовність і циклічність розвитку; формування толерантності як моральної норми; взаємозв'язок розумового та морального розвитку; збагачення мотивації до толерантної поведінки; забезпечення активної практики з прояву толерантних дій [6].

*Третя група* – принципи розвитку толерантності як особистісного компонента професійної культури вихователя, до числа яких ми відносимо: а) принцип емпатії; б) принцип культурно-орієнтованої спрямованості; в) принцип кооперації; г) принцип конвенційної поведінки [8].

Четверту групу склали принципи в галузі професійної підготовки вихователів до роботи з ФТДДВ. Цілі професійної підготовки реалізуються за допомогою принципів професійної спрямованості освітнього процесу і творчої самореалізації особистості майбутніх вихователів у навчальній і професійній діяльності; формування ціннісного ставлення до дитячої особистості.

Процес професійної підготовки до ФТДДВ будується на принципах науковості змісту; інтегративності або межпредметної інтеграції; єдності дослідної, навчальної та практичної педагогічної діяльності; професійної самоосвіти та самовдосконалення; індивідуального і диференційованого підходів до студентів з різним рівнем підготовки; створення позитивного емоційного фону навчання і творчої активності [8].

Принципом, що визначає ефективність процесу ФТДДВ, являється принцип діагностичності.

Критерії ефективності протікання процесу професійної підготовки до ФТДДВ визначають принципи: комплексності результатів професійного навчання, виховання і самоосвіти та їх відповідності загальним цілям сучасної освіти.

Виділені нами педагогічні принципи є науковим забезпеченням моделі підготовки вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку. На їх базі здійснюється ефективне функціонування розробленої моделі, що припускає при зміні зовнішніх умов стійкість всіх її компонентів і їх взаємозв'язків, а також зміну функцій компонентів при вдосконаленні моделі в контексті зміни зовнішніх умов.

Ефективність реалізації концепції будується на основі комплексу організаційно-педагогічних умов:

- психолого-педагогічні: організація рефлексивного освітнього середовища, що сприяє усвідомленню педагогами власної системи відносин, які викликають у них потребу переосмислення і переоцінки професійних орієнтирів і установок (з позиції вирішення завдань формування толерантності у дітей); ініціювання активності педагогів, орієнтованої на даний процес [7];
- педагогічні: варіативний характер навчання в умовах модульної системи на-

вчання та професійної підготовки з урахуванням рівня сформованості професійної компетентності та індивідуальних потреб майбутнього педагога; модульність змісту освітнього процесу; включення в освітній процес підготовки студентів інтерактивних форм, методів і технологічних прийомів; розвиток рефлексивної позиції особистості майбутнього педагога; впровадження в якості значущого технологічного елементу науково-дослідної роботи студентів; виявлення і реалізація оптимальних засобів діяльності майбутніх педагогів, орієнтованих на процес психолого-педагогічного супроводу формування толерантності у дітей дошкільного віку [8].

Фактори, закономірності, принципи і умови взаємопов'язані та взаємозалежні, і створюють ієрархічну систему, що забезпечує цілісність і динамічність процесу підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ і спрямованість всіх його компонентів на досягнення поставлених цілей.

Зміст підготовки педагогів до ФТДДВ співвідноситься з поняттям змісту освіти, розглядається як його частина, оскільки він реалізується не тільки в навчальній діяльності, а є компонентом цілісного процесу професійної підготовки. Зміст підготовки педагогів до ФТДДВ визначається з урахуванням таких його особливостей:

- носить інтегрований характер, включається в освітню програму як «наскрізна» її складова;
- забезпечується у процесі реалізації міжпредметних зв'язків, міждисциплінарної взаємодії;
- інтегрує знання про навколишню дійсність (моральні і демократичні цінності сучасних Європейських держав, політика щодо вікової, статевої, расової, національної рівності, ставлення до людей з обмеженими фізичними можливостями і знання про місце толерантності в ній (про цілі, процеси, способи, засоби, умови педагогічної діяльності з формування толерантності дітей дошкільного віку);
- на різних рівнях професійної педагогічної освіти змінюється співвідношення теоретичної і практичної підготовки, фундаментального і прикладного знання, що проявляється не стільки в обсязі навчальної інформації, скільки в глибині її осмислення;

- основний зміст освітньо-професійної програми підготовки може бути цілісно представлено через склад необхідних компетенцій, які у свою чергу відбиваються у змісті основних навчальних елементів (в дидактичних одиницях) програм. Реалізація змісту підготовки педагогів до ФТДДВ ведеться через технологію, що включає в себе систему методів, засобів і форм ефективного досягнення поставлених цілей. Особливості роботи технології з формування професійної компетентності з ФТДДВ визначаються тим, що вона орієнтована на навчання, виховання і самоосвіту майбутнього фахівця як професіонала, як особистості і як носія толерантності. Мова йде не про переважне використання методів, засобів чи організаційних форм, а про спрямування їх на вирішення завдань у відповідності з поставленими цілями підготовки до ФТДДВ на матеріалі різних навчальних дисциплін та при реалізації всієї освітньої програми в цілому.

Узагальнюючи сказане, приходимо до висновку, що в ідеалі при проектуванні і конструюванні підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ важливо забезпечити гармонійне поєднання і єдність усіх її компонентів у відповідності з поставленими цілями. Ціле-спрямована підготовка фахівців до ФТДДВ є просування до запланованого результату (мети). У ході цього руху важливо співвідносити зміни, що відбуваються, з параметрами заданого результату. Ступінь наближеності одержаного результату до запланованого свідчить про ефективність освітнього процесу.

**Valentyna LYAPUNOVA**

Melitopol

### CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS TO FORM TOLERANCE IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

*There is a problem before the Ukrainian educational system to form tolerance among the population, primarily children, which is considered to be the most susceptible to formative influences category. Preschool age here plays the role of the period that is the basis for forming personal values. However, today, a special consideration of the problem of professional training of future preschool teachers to form tolerance among preschool children has not been received. Therefore there is a need to create such a system that would be based on a specific concept. The goal set in the article is to build structurally a generalized concept of professional training of future teachers of preschool institutions to form tolerance in children. The structure of the presented teaching concept contains the goal, tasks, the definition of concepts and categories, some theoretical and methodological foundations, such as approaches, factors, regularities, principles and conditions of effective functioning and the development of the concept.*

*Key words: professional training of teachers, the concept, structure, concepts, principles and conditions of implementation of the concept.*

### Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір / В. П. Андрущенко, Т. В. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К.: МП Леся, 2014. – С. 268.
2. Бирко Н. М. Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Н. М. Бирко. – Житомир, 2014. – 20 с.
3. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: [монографія] / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
4. Залєсова І. В. Підготовка майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / І. В. Залєсова. – Вінниця, 2015. – 20 с.
5. Клепцова Е. Ю. Психологические условия формирования терпимого отношения педагогов к детям: [учеб. пособие для вузов] / Е. Ю. Клепцова. – М.: Академ. проект, 2007. – 202 с.
6. Кораблєва А. А. Методологические подходы и принципы подготовки будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников / А. А. Кораблєва // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 49–52.
7. Погодина А. А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / А. А. Погодина. – Ярославль, 2006. – 21 с.
8. Степанова И. Ю. Проектирование подготовки педагога к профессиональной деятельности в образовательном процессе вуза: автореф. дис. д. пед. наук: спец. 13.00.08. – Теория и методика профессионального образования / И. Ю. Степанова. – Красноярск, 2013. – 46 с.
9. Шумилова Е. А. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе / Е. А. Шумилова. – Челябинск: Дитрих, 2011. – 258 с.

**Валентина ЛЯПУНОВА**  
г. Мелітополь

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Перед украинской системой образования встает задача формирования толерантности у населения, в первую очередь, у детей дошкольного возраста как наиболее восприимчивой к формирующим воздействиям категории. Однако, на сегодня не получило специального рассмотрения вопросы профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений к формированию толерантности у детей дошкольного возраста. Поэтому в статье поставлена цель структурно выстроить обобщенное содержание концепции профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений к формированию толерантности у детей. Структура представленной педагогической концепции содержит: цель, задачи, определения понятийно-категориального аппарата, теоретико-методологические основы, а именно: подходы, факторы, закономерности, принципы и условия эффективного функционирования и развития концепции.*

*Ключевые слова: профессиональная подготовка воспитателей, концепция, структура концепции, принципы и условия реализации концепции.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 378.14

**Анна НІКОРА**  
м. Миколаїв  
anna.nikora@mail.ru

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ДЕБАТІВ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ-ІСТОРИКІВ

*У статті розкриваються методичні аспекти використання дебатов у навчанні студентів-істориків: цілі та головні елементи, вибір формату, конструювання тем, організаційна підготовка та оцінювання результатів. Основна увага приділена висвітленню особливостей реалізації дебатної діяльності студентів-істориків як основи активізації їх пізнавальної діяльності та мотивації майбутнього професійного розвитку.*

*Ключові слова: дебати, елементи дебатов, формати дебатов, студенти-історики, активне навчання, критичне мислення.*

Необхідність активізації пізнавальної діяльності та підвищення рівня мотивації студентів-істориків до майбутнього професійного розвитку, вимагає розробки нової стратегії організації їх навчальної діяльності в умовах університету, заснованої на принципах активного навчання та критичного мислення. Високоєфективним та методично доцільним засобом реалізації цих принципів у процесі професійної підготовки студентів-істориків є застосування навчальних дебатов як окремої педагогічної технології.

Нині дебати широко представлені в програмах навчальних закладів США, Канади, Великої Британії та інших країн Європи і Азії як окремий предмет, факультатив або як частина курсу з комунікацій чи ораторського мистецтва. Вони розглядаються як ефективна педагогічна технологія і використовують-

ся на заняттях різних предметів, де зміст навчання потребує обговорення суперечливих тем.

Питання застосування технології дебатов у процесі навчання активно досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. Більшість робіт, присвячених дебатам, походять із США, де різні програми дебатов є частиною навчального процесу багатьох університетів. Серед них найвідомішими є роботи С. Джонсона, Р. Еліс, Д. Стейнберга, А. Шнайдера, М. Шнурера, М. Федрізі, О. Фрлі у яких розглядаються проблеми визначення структури дебатов, стратегій і загальної методики навчання їх ведення. В Україні окремі дослідження, присвячені дебатам, розглядають їх у контексті вивчення інтерактивних технологій навчання (О. Пометун, Л. Пилипчатина, Л. Пироженко, Т. Ремех, І. Суценко), а

також проблеми їх застосування в позааурочній діяльності (О. Кропачова, Т. Савінков).

Не зважаючи на значний інтерес до використання навчальних дебатов, їх високу ефективність у процесі розвитку критичного мислення особистості, проблема вивчення методичних аспектів використання дебатов у навчанні студентів-істориків не була предметом окремого дослідження, що і зумовлює актуальність нашої статті. У контексті цієї проблеми окремої уваги потребує питання вивчення та опису цілей, головних елементів, форматів, методичних особливостей організації та оцінювання результатів навчальних дебатов, використання їх як основи активізації пізнавальної діяльності та мотивації майбутнього професійного розвитку студентів-істориків.

Поняття «дебати» по-різному витлумачується в літературі. Так, американські вчені А. Шнайдер і М. Шнурер під дебатами розуміють спеціально організований, чітко структурований публічний обмін думками між двома сторонами з актуальної теми. Цей різновид публічної дискусії учасники дебатов спрямовують на переконання у своїй правоті третьої сторони, а не одне одного. Саме тому вербальні і невербальні засоби, що використовуються учасниками дебатов, мають на меті отримання певного результату – формування у слухачів позитивного враження від власної позиції [6, 8].

На думку О. Фрілі та Д. Стейнберга, дебати означають процес розгляду різних точок зору та вироблення суджень з певної теми, щоб за допомогою обговорення дійти рішення на власний розсуд або переконати інших погодитися з ними. Вони зазначають, що починаючи з класичних часів, дебати були одним з кращих методів вивчення і звернення до принципів критичного мислення [7, 4].

Вітчизняні дослідники під дебатами розуміють структурований та спеціально організований обмін думками, публічну дискусію між двома сторонами з актуальної теми, що забезпечує учасникам набуття нових знань, зміцнення власної думки, формує вміння її аргументовано доводити, відповідати на контраргументи [3, 70].

Введення технології дебатов у процес професійної підготовки студентів-істориків

дозволяє досягти одразу кількох вагомих цілей: навчити студентів знаходити і досліджувати протиріччя в темах, будувати захищені від нападів докази, підкріплюючи їх влучними прикладами; сформувані вміння уважно прислухатися до контраргументів, ставити запитання та розмірковувати про відповіді, висловлювати власне ставлення до історичних подій (явищ, процесів) і до реалій сьогодення, критично оцінювати інформацію, яка надходить з різних джерел; розвинути у студентів такі риси особистості, як самостійність мислення, толерантність, ініціативність, творчість, артистизм [1; 5].

Відтак, участь студента у навчальних debataх дає йому ширші освітні можливості для активізації пізнавальної діяльності, майбутнього професійного розвитку (публічні виступи, командна робота) і життя в цілому (підвищує рівень загальної освіченості та культури, вчить виваженій поведінці та етичним принципам спілкування). Це обумовлює доцільність широкого запровадження цієї технології у навчальний процес вищих навчальних закладів.

У той же час, дебати потребують детального проектування системи дій викладача, і насамперед того, хто навчається – студента. Складовими дебатов завжди є кілька основних елементів, які можуть змінювати послідовність і тривалість залежно від виду дебатних форматів. Перший елемент – чітка тема обговорення (формулюється як певне твердження), що відома учасникам заздалегідь і є суспільно значущою та актуальною. Другий елемент – наявність двох учасників (команд), які мають протилежні (ствердження та заперечення) позиції щодо теми. Третій – можливість для кожної сторони висловити й обґрунтувати свою позицію і обов'язково мати можливість відповісти на аргументи опонентів. Четвертий – виділення певного часу на «перехресне опитування» – запитання та відповіді, які учасники дебатов використовують як для ствердження власної позиції, так і для виявлення слабких сторін у аргументації опонентів. П'ятим елементом є зворотний зв'язок, який учасники дебатов отримують від суддів та (або) інших учасників, які спостерігають за процесом дебатування [2, 201].



Як і будь-яка технологія дебати передбачають у кожному конкретному випадку їх використання чіткий алгоритм діяльності студентів, як дебатерів, так і глядачів, і викладача. Цей алгоритм визначається обраним заздалегідь форматом дебатов і вимагає жорсткого дотримання, особливо коли мова йде про командне дебатування [4].

Форматами для командного дебатування можуть бути: підготовлені дебати, спонтанні дебати, дебати у формі ігрового суду, студентський конгрес. Такі формати дебатов у рамках вивчення однієї конкретної дисципліни викладач може застосовувати 1–2 рази на семестр, оскільки їх проведення потребує багато часу на організацію попереднього дослідження, підготовку учасників і, безпосередньо, на самі дебати. Такі формати застосовуються переважно в позааудиторній роботі зі студентами-істориками.

Більш «зручними» для використання під час аудиторних занять мають так звані «формати для початківців». Одним із відносно легких форматів є дискусія за круглим столом. Даний вид дебатов проходить у неформальній обстановці та керується суддею, який презентує тему дебатов і самих опонентів. Студент «за» виступає на захист твердження, сформульованого у темі. Студент «проти» – виступає проти. «Нейтральні» ставлять запитання на які може відповідати будь-хто з дебатуючих. Всі інші студенти беруть участь у відкритій дискусії, керованій суддею, а також голосують за переможця. Суддя підбиває підсумок, визначаючи головні проблеми, рахує голоси студентської аудиторії та оголошує переможця.

Дебати у форматі публічного форуму імітують традиційні збори людей для обговорення суперечливих питань. У таких дебатах ніхто не зобов'язаний виступати чи брати участь, якщо не має бажання. Процесом дебатування керує модератор (переважно це сам викладач), який визначає, хто зі студентів говоритиме. У цьому випадку важливо повідомити учасникам як довго спікери можуть говорити та чи можуть учасники ставити спікерам запитання після закінчення виступів. Викладач може по-різному адаптувати цей формат. Студентам можна роздати конкретні

ролі (історичних постатей, представників різних соціальних груп тощо), або ж розсадити студентів по підгрупах (1 – прибічники, 2 – супротивники, 3 – ті, що не визначилися), надавши право переходити з однієї підгрупи до іншої, якщо їхні настрої змінюються внаслідок виступів.

Формат «Спонтанна аргументація» (СПАР) цікаві студентам перш за все тим, що визначення тем для дебатов відбувається шляхом жеребкування (наприклад, витягуючи з капелюха). А оскільки це експрес-дебати, на підготовку учасникам надається лише кілька хвилин. Звичайно такі дебати доцільно проводити за підсумками вивчення певного розділу навчальної програми (змістового модуля), а на обговорення виносити кілька нескладних для обговорення тем. Цей формат дебатов є досить яскравим і емоційним, супроводжується аплодисментами та коректними критичними зауваженнями з аудиторії, а також дозволяє швидко підсумувати основні проблемні питання навчального курсу.

Організаційна підготовка визначається складністю дебатного формату, однак є певні правила, дотримання яких дозволяє викладачеві ефективно підготувати, організувати та провести навчальні дебати. При підготовці навчальних дебатов першочергове значення має вибір викладачем формату проведення, чіткість сформульованої теми (тем) для дебатування, розуміння складності матеріалу для студентів, обрання суддів, спікерів тощо.

На етапі безпосереднього проведення першочергове значення відводиться обізнаності студентів з матеріалом теми (схвалюються консультації з викладачем, пошук додаткової інформації тощо), чітка регламентація часу на виступи та обговорення, етичність поведінки всіх учасників дебатов. На етапі ж рефлексії дебатов відбувається: опис ходу дебатов, аналіз та (за потреби) конструктивна критика діяльності, фіксація особистих змін студентів. Цей етап уключає в себе й рефлексію студентами позиції щодо обговорюваної теми, що сприяє формуванню в них власної думки.

Методами оцінювання дебатов можуть бути: студентське голосування, оцінювання членами команди, голосування на основі вла-

сного бюлетеня, оцінювання за допомогою контрольної таблиці, оцінювання ступеня вдосконалення відповідних навчальних компетенцій студентів завдяки повторенню. Однак, який би метод оцінювання не був обраний, головне – чітко сформулювати критерії за якими рівень сформованості дебатних навичок студентів і рівень володіння ними темою будуть переведені викладачем у відповідну оцінку (бал).

Отже, цінність дебатов у процесі навчання студентів-істориків є безумовно високою. По-перше, історія за своєю природою є наукою спірною (студенти постійно стикаються із суперечностями, а іноді навіть протилежними трактуваннями історичних фактів, причин та наслідків). По-друге, під час дебатов на історичні теми студенти реконструюють минуле, «олюднують» його, тим самим значно підвищуючи особистісну мотивацію до навчання. По-третє, дебатний процес дає студентам-історикам змогу розглянути важливі питання під різними кутами, вчить мислити критично.

Аналізуючи методичні аспекти використання навчальних дебатов, приходимо до висновку, що на сьогодні малодослідженим залишається широке коло проблем, пов'язаних з підготовкою, організацією та безпосереднім веденням дебатної діяльності, без розв'язан-

ня яких застосування технології дебатування у навчальному процесі вищих навчальних закладів при підготовці студентів-істориків буде малоефективним. До таких проблем перш за все відносимо недостатнє розкриття освітнього потенціалу дебатов у підготовці вітчизняної студентської молоді, досить обмежену кількість навчально-методичних праць з даного питання, а відтак слабку обізнаність викладачів з цією технологією.

#### Список використаних джерел

1. Нікора А. О. Шкільний курс «Історія України» та методика його викладання : навчальний посібник / А. О. Нікора. – Миколаїв : Іліон, 2013. – 286 с.
2. Пометун О. І. Основи критичного мислення : навч. посіб. для учнів старш. кл. загальноосв. шк. / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко та ін. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 216 с.
3. Сучасна українська школа і педагогіка у поняттях і термінах : Довідник : навчальний посібник / автори-укладачі : О. А. Кузнецова, А. О. Нікора. – Миколаїв : Іліон, 2013. – 212 с.
4. Сущенко І. Дебати в школі. Як навчити учнів аргументації та публічного мовлення? : посіб. для вчителів / І. Сущенко. – Тернопіль : Астон, 2006. – 128 с.
5. Технології розвитку критичного мислення / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз та ін. ; [наук. ред., передм. О. І. Пометун]. – К. : Вид-во «Плеяди», 2006. – 220 с.
6. Шнайдер А. Навчання через дебати : різноманітні погляди / А. Шнайдер, М. Шнурер ; [адапт. перекл. з англ.]. – К. : БФ «Вчителі за демократію та партнерство», 2009. – 320 с.
7. Freeley A. J. Argumentation and Debate : Critical Thinking for Reasoned Decision Making / A. J. Freeley, D. L. Steinberg. – 12th ed. – Belmont, CA : Wadsworth, 2009. – P. 1–531.

**Anna NIKORA**  
Mykolaiv

#### METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE USE OF DEBATE IN TEACHING STUDENTS HISTORIANS

*The article reveals methodical aspects of the use of debate in teaching students historians: objectives and main elements, the choice of format, design, organization and evaluation of results. The main attention is paid to the analysis of peculiarities of the realization of debate activity of students-historians as the basis of activation of their cognitive activity and motivation of future professional development.*

*Keywords: debate, debates, debate formats, students, historians, active learning, critical thinking.*

**Анна НИКОРА**  
г. Николаев

#### МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕБАТОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ

*В статье раскрываются методические аспекты использования дебатов в обучении студентов-историков: цели и главные элементы, выбор формата, конструирование темы, организационная подготовка и оценивание результатов. Основное внимание уделено освещению особенностей реализации дебатной деятельности студентов-историков как основы активизации их познавательной деятельности и мотивации будущего профессионального развития.*

*Ключевые слова: дебаты, элементы дебатов, форматы дебатов, студенты-историки, активное обучение, критическое мышление.*

Стаття надійшла до редколегії 26.01.2016

УДК 37.018

**Наталя НІКУЛА**

м. Чернівці

nikyla06@mail.ru

## МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ

*У статті розкрито необхідність формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки. Обґрунтовано доцільність використання педагогічного моделювання та проаналізовано сутність поняття «модель». Автором охарактеризовано чотири блоки (цільовий, змістово-технологічний, процесуальний, аналітико-рефлексивний) структурно-функціональної моделі та проаналізовано їхні основні складові. Висвітлено позитивні результати, які отримані від впровадження моделі у навчально-виховний процес.*

*Ключові слова: методична культура вчителя, модель, моделювання, цільовий блок, змістово-технологічний блок, процесуальний блок, аналітико-рефлексивний блок, культурологічний, системний, компетентнісний підходи.*

У той час, коли сучасна освіта переходить від авторитарної до особистісно-орієнтованої моделі особливу увагу суспільства, науковців і практиків привертає вчитель як носій загальнолюдських і суспільних цінностей, як творець особистості і транслятор надбань культури минулого в майбутнє через освіту підростаючого покоління.

На сучасному етапі він повинен бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін, людиною великої душі і доброго серця. Це має бути «вчитель-європеєць» як людина, котра відкрита світові, з повагою ставиться до культури різних народів і спрямована на діалог з іншими культурами; як людина, котра мобільна у своєму розвитку й праці, тобто здатна сприймати нове, системно мислити, розуміти взаємозв'язки та взаємозалежності в суспільному розвитку; як професіонал своєї справи, якому притаманні особистісна відповідальність за безперервний професійний розвиток, наукова обґрунтованість і творчий характер практичної діяльності, неперервна і системна освіта та висока професійна підготовка.

Однак, сьогодні, перехід від «людини освіченої» до «людини культури» повинен відбуватися в рамках професійної підготовки майбутнього вчителя, і формувати розмаїття загальної та педагогічної культури, зокрема, методичної.

*Методична культура вчителя* – інтегративне особистісне утворення, діалектична єдність загального, особливого і одиничного, де загальним є культура особистості, що інте-

грує в собі загальнолюдські цінності, соціальні норми, ставлення і способи діяльності. Як особливе вона несе в собі своєрідність професійно-педагогічної культури, тобто містить у собі специфічність професії, а як одиничне – методична культура є індивідуально своєрідним способом створення вчителем навчальної ситуації, у якій його ідея стає в учнів предметом пошуку [2, 3].

У філософських педагогічних, психологічних дослідженнях накопичено теоретичні положення та практичний досвід, який є підґрунтям для розробки проблеми формування методичної культури вчителя.

З позиції філософії визначено сутність поняття «культура» (А. Арнольд, Е. Баллер, С. Газман, С. Іконнікова, Е. Ільєнков, Е. Маркарян, Е. Соколов та інші автори); у загально-теоретичних працях досліджуються основи розвитку професійної культури (Н. Крилова, Т. Саломатова, О. Смирнова та ін.); висвітлюються загальні питання проблеми формування особистості вчителя (Є. Барбіна, О. Дубасенюк, М. Євтух, Н. Кичук, М. Лазарєв, А. Мудрик, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Спірін, А. Щербаков та інші вчені).

За останнє десятиріччя з'явилися дослідження, як українських так і зарубіжних вчених, котрі безпосередньо розглядають проблему формування професійної та професійно-педагогічної культури (М. Букач, Л. Гузова, В. Гриньова, В. Кан-Калік, Н. Крилова, Н. Ничкало, І. Пальшкова, В. Радул, О. Рудницька, В. Чернокозова, Л. Хомич), дидактичної культури (В. Гриньов, Г. Криницька, О. Савченко) та ін.

Теоретичною основою для формування методичної культури майбутнього вчителя слугують дослідження, які розкривають різні аспекти загально-методичної підготовки вчителя (К. Авраменко, О. Байбакова, Т. Байбара, Н. Бібік, О. Біда, М. Вашуленко, Г. Тарасенко, Л. Хоружа).

Мета статті – теоретично охарактеризувати модель формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки.

Отримані нами результати констатувального етапу експериментального дослідження засвідчили той факт, що цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів щодо формування у них методичної культури не проводиться. Такий стан речей зумовив нас до використання моделювання як ключової педагогічної процедури для формування методичної культури студентів-педагогів у процесі навчання. У своєму дослідженні ми виходили з того, що метод моделювання дасть нам практичну можливість урахувати усі прорахунки в організації навчально-виховного процесу. Моделювання, в основному, передбачає створення спеціального штучно об'єкту – моделі у знаково-символічній формі.

Етимологічне поняття «*модель*» походить від латинського «*modus*», «*modulus*», що перекладається як «міра», «образ», «спосіб».

Визначення моделі, за В. Штофом, містить чотири ознаки:

- модель – подумки представлена або матеріально реалізована система;
- модель відображає об'єкт дослідження;
- модель здатна замінювати об'єкт;
- вивчення моделі дає нову інформацію про об'єкт [3, 12].

У методології *модель* виступає як аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагменту природної чи соціальної реальності, яка служить для зберігання і розширення знань про оригінал, його властивості та структуру, для перетворення та управління ним. В. Іванов посилаючись на словник інноваційних термінів, вказує, що модель, це теоретична побудова, що має деяке відношення до реальності, яке можна незалежно обговорювати і аналізувати. На думку С. Смірнова, *модель*, будучи аналогом об'єкта «повинна відображати ознаки, факти, зв'язки, відносини у

певній галузі знань у вигляді простої і наочної форми, зручній та доступній для аналізу висновків».

З наведених вище визначень випливає, що *модель*: по-перше, не є копією і дублікатом об'єкта, повинна замінювати їх таким чином, щоб її вивчення дозволяло отримати нову інформацію про них; по-друге, вона повинна відображати провідні ознаки, факти, зв'язки і відносини об'єкта [7, 185].

Модель процесу формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів в процесі професійної підготовки носить гіпотетичний характер і служить основою для оптимізації навчального процесу в педагогічному закладі. У даному дослідженні модель навчально-виховного процесу являє собою відкриту педагогічну систему з наявністю безлічі зовнішніх і внутрішніх факторів, які в свою чергу є умовами процесу формування методичної культури майбутнього вчителя. Оскільки *моделювання* полягає у виділенні суттєвого в досліджуваному об'єкті, ми відбирали головні чинники функціонування складної системи підготовки вчителів початкових класів, а саме формування у них методичної культури, абстрагуючись від інших.

Модель формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки складається з наступних блоків: *цільовий, змістово-технологічний, процесуальний, аналітико-рефлексивний*. Та відображає необхідне наповнення феномену «методична культура», послідовність набуття студентами методичних знань, умінь і навичок, зміст і форми теоретичної та практичної підготовки, загальну логіку процесу формування методичної культури особистості молодого педагога у взаємозв'язку його компонентів.

**Цільовий** блок концептуальної моделі позначає мету і систему педагогічних завдань. Розробці нової технології, як правило, передують нові потреби (цілі) суспільства і особистості, наукові відкриття або результат наукових досліджень [4, 193].

*Мета* підготовки майбутнього вчителя початкових класів у нашому розумінні визначається як *формування методичної культури майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки*.

Досягненню цієї мети, на наш погляд, сприяло вирішення наступних завдань:

1. Розвивати внутрішню мотивацію, яка передбачає стимулювання внутрішнього інтересу до професії вчителя початкових класів; акцентувати увагу на тих аспектах, які неможливо реалізувати без наявності розвиненої методичної культури вчителя і сприяють усвідомленню її значення для компетентного виконання професійних функцій.
2. Формувати міцну систему методичних знань.
3. Сприяти виробленню професійно-методичних умінь на основі застосування інноваційних методів роботи.
4. Розвивати креативну складову професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів.
5. Стимулювати рефлексію, рефлексивні уміння, що забезпечують успішність формування методичної культури.

**Змістово-технологічний** блок передбачає сукупність підходів, принципів, також включає складові, які безпосередньо стосуються відбору і побудови змісту навчальної діяльності та практичних механізмів добору адекватних *методів, прийомів, форм, засобів*.

Як методологічну основу формування методичної культури у майбутніх вчителів початкових класів у процесі навчання у вищій школі в нашому дослідженні виступає сукупність наступних наукових підходів: *культурологічного, системного, компетентнісного*.

Зазначимо, що «підхід» у науковій літературі визначається як методологічний засіб, що передбачає методологічну основу дослідження [6, 95]. *Культурологічний підхід* сприяє розкриттю змісту освіти не в поняттях «знання» і «вміння», а в поняттях «культури»: «професійна культура», «педагогічна культура», «інтелектуальна культура», «моральна культура», тощо направляючи, таким чином, цілі і зміст освіти від технократичного відчуженого по відношенню до людської сутності характеру в особистісний план. *Системний підхід* – дозволяє розкрити цілісність досліджуваної проблеми, а також виходячи зі складності її компонентів, визначити механізми, що породжують цю цілісність, позначити різноманітні типи зв'язків і об'єднати їх в єдину теоретичну спільність. Система формування методичної культури вчителя початкових класів виступає як підсистема загальної професійної підготовки та підсистема формування професійно-педагогічної культури. У нашому дослідженні вищезазначене поло-

ження реалізується у розробці моделі професійної підготовки через доповнення змісту стандартів вищої професійної освіти. *Компетентнісний підхід* заснований на концепції компетенцій як основі формування в студентів здібностей вирішувати важливі практичні завдання.

До основних *принципів* на основі яких здійснювалася експериментальна діяльність з формування методичної культури студентів у процесі професійної підготовки належать: принцип наступності, принцип успадкування (трансляції) культури, принцип послідовності, принцип проблемності у навчанні, принцип діалогізації процесу навчання.

У цей блок ми віднесли дисципліну за вибором «Методична культура вчителя», створення індивідуального електронного методичного портфоліо, а також конкретні навчальні дисципліни під час вивчення яких формується методична культура майбутніх учителів початкових класів.

**Процесуальний блок** запропонованої моделі формування методичної культури майбутнього вчителя початкових класів, являє собою систему розвитку компонентів методичної культури, розкриває специфіку поетапного її формування з урахуванням рівневих параметрів, що відображають якісний розвиток методичної культури вчителя.

Модель майбутнього вчителя початкових класів який володіє методичною культурою і здатний до творчої реалізації професійних завдань представляється нам як зміна якості професіоналізму вчителя від методичної грамотності до методичного майстерності. Визначаючи розвиток методичної культури можна говорити про 4 етапи формування якостей: на навчально-репродуктивному етапі формується методична грамотність; на процесуально-репродуктивному – методична компетентність; на навчально-дослідницькому – методична креативність; на професійно-творчому – методичне самовдосконалення і майстерність [5, 29]. Сукупність вищеперерахованих якостей і утворюють методичну культуру майбутнього вчителя.

**Аналітико-рефлексивний блок** розробленої моделі передбачає проведення аналізу викладачем і самоаналізу студентом індивідуального електронного методичного портфоліо, на основі порівняння первинних педагогічних напрацювань з кінцевим результа-

том, за допомогою накопичення досвіду роботи і розвинуеного вміння методичного самовдосконалення і майстерності.

З метою реалізації представленої моделі та розвитку всіх критерій методичної культури на кожному з етапів дослідження була запроваджена програма формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки. Вона передбачала певний зміст, форми і методи, різні види роботи зі студентами, спрямовані загалом на формування ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, творчого та рефлексивного компонентів методичної культури майбутніх учителів початкових класів.

Таким чином, нами встановлено, що оптимізація формування методичної культури шляхом педагогічного моделювання має позитивний вплив на формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки. Розроблена нами модель складається із чотирьох блоків (цільовий, змістово-технологічний, процесуальний, аналітико-рефлексивний), причому внутрішня структура кожного із цих блоків має свої складові, які розк-

ривають організацію процесу формування методичної культури студентів-педагогів.

### Список використаних джерел

1. Гриньов В. Й. Формування дидактичної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Гриньов Віталій Йосипович ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2003. – 21 с.
2. Грицай Н. Б. Методична культура як важливий компонент системи методичної підготовки майбутнього вчителя біології / Н. Б. Грицай // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 7 (25). С. 3–9.
3. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1 (3). – Т. 2. – С. 11–20.
4. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
5. Нікула Н. В. Етапи професійно-методичного розвитку студентів у процесі навчання у вищій школі / Наталя Нікула // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 5 (49). – С. 29–30.
6. Сучасний тлумачний словник української мови : 100 000 слів / [за заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : Школа, 2008. – 108 с.
7. Харбатович С. В. Теоретичні аспекти моделювання як методу наукового дослідження / С. В. Харбатович // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2012. – Вип. 96. – С. 184–188.

**Natalia NIKULA**  
Chernovtsy

### THE MODEL FORMATION OF METHODOLOGICAL CULTURE IN STUDENTS-TEACHERS

*The purpose of the publication is theoretical analysis model of methodical culture of future primary school teachers in the training.*

*The article reveals the need for a methodical culture of future teachers in teaching in higher education. The necessity to use pedagogical modeling. The essence of the concept of «model». The author describes four blocks model of methodological culture: targeted, semantic, procedural, and reflexive. All units have a structure that effectively influences on the development of methodological culture of students in the learning process.*

*The author concludes that his proposed model is effective in the learning process. The perspective of the study is to find ways of formation of methodological culture of students.*

*Keywords: methodical culture teacher, model, modeling, unit trust, content and technology block, a procedural block, analytical and reflective power, cultural, systemic, competency approaches.*

**Наталья НИКУЛА**  
г. Черновцы

### МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

*В статье раскрыта необходимость формирования методической культуры будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки. Обоснована целесообразность использования педагогического моделирования и проанализированы сущность понятия «модель». Автором охарактеризованы четыре блока (целевой, содержательно-технологический, процессуальный, аналитико-рефлексивный) структурно-функциональной модели и проанализированы их основные составляющие. Констатированы положительные результаты, полученные от внедрения модели в учебно-воспитательный процесс.*

*Ключевые слова: методическая культура учителя, модель, моделирование, целевой блок, содержательно-технологический блок, процессуальный блок, аналитико-рефлексивный блок, культурологический, системный, компетентностный подходы.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 378

**Юлія САЧУК**

м. Луцьк

julijasachuk@gmail.com

## ОСОБЛИВОСТІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНФОРМАТИКИ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

*У статті окреслено сучасні суспільні процеси, що вимагають якісно нових характеристик фахівця у галузі інформаційних технологій, а саме – викладача інформатики. Навчання у магістратурі є тією ланкою освіти у вищій школі, що повинна забезпечити підготовку професіоналів, готових адаптуватись до нових потреб соціуму та задовольнити їх. У дослідженні проаналізовано законодавчу базу України, що стосується вказаних аспектів. Здійснено аналіз навчального плану освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» зі спеціальності «Інформатика». Визначено недоліки та переваги вітчизняної та зарубіжної магістерської підготовки майбутніх викладачів інформатики. Запропоновано використання проектних технологій у навчанні магістрів інформатики як шлях до кращої соціалізації майбутніх фахівців.*

*Ключові слова: магістерська підготовка, викладач інформатики, інформаційне суспільство, проектні технології, мережевість.*

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні виникла необхідність якісної підготовки майбутніх викладачів інформатики. Навчання у вищій школі відбувається за допомогою нових педагогічних технологій високоякісної професійної освіти, які забезпечують успішну підготовку студентів-магістрантів, адже процес підготовки кваліфікованого фахівця є однією з головних проблем професійної педагогіки. Особливістю сучасного магістерського навчання є його спрямування на соціалізацію студентів та їх швидку адаптацію до мінливих умов суспільства.

Перспективи розвитку сучасного суспільства окреслюються його тенденціями до інформатизації та мережевості. Саме сучасний мережевий соціум потребує знань у галузі інформаційних технологій, як ніколи раніше. Така необхідність зумовлена рисами інформаційного суспільства, що перебуває на етапі розвитку, а саме:

- надшвидкі темпи збільшення об'ємів інформації, а також ролі інформації та знань у житті людей;
- зростання чисельності працевлаштованих у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, а також задіяних у виробництві ІКТ-продуктів та наданні ІКТ-послуг;
- зростання інформатизації та ролі інформаційних технологій у суспільних та господарських відносинах;

- глобалізація, що передбачає створення всесвітнього інформаційного простору, який забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей, їх доступ до глобальних інформаційних ресурсів і задоволення суспільних потреб щодо інформаційних продуктів і послуг [1].

Вказані риси інформаційного суспільства передбачають його основну властивість – мережевість (Network society). Адже у мережевому суспільстві увага спрямована не на ієрархічні соціальні моделі, а на соціальні мережі, тобто рамки субординації частково стираються. Значну роль у такому суспільстві відіграють сучасні комунікації мережевого типу на зразок всесвітньої павутини Інтернет. Поняття мережевого суспільства торкається не стільки технотронного, скільки комунікативного та антропологічного аспекту інформаційно-технічного прогресу. У суспільстві мережевого типу інформаційні технології повинні стати «глобальним паноптикумом», засобом реалізації особистісного потенціалу, способом розширення доступу до освіти, а, отже, «панацеєю» для примноження знань. Повноцінне функціонування мережевого соціуму базується на його постійному інноваційному розвитку, а саме – на широкому використанні інформаційних систем та технологій. Вказані фактори зумовлюють гостру необхідність сучасного суспільства у високопрофесійному фахівцю інформатики.

Оскільки сьогодні освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр» передбачає викладацьку діяльність випускника, варто проаналізувати саме цю ланку навчання у вищій школі.

Через особливу роль викладача інформатики у сучасному мережевому соціумі актуалізується проблема фахової підготовки професіоналів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій в умовах магістратури.

Наукові пошуки, спрямовані на розв'язання проблеми підготовки високопрофесійного фахівця у галузі інформаційно-комунікаційних технологій здійснено низкою вітчизняних науковців. Окреслено структуру ступеневої освіти в Україні, застарілість та консервативність освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», недоліки навчання студентів у магістратурі, необхідність використання компетентнісного підходу у підготовці майбутніх високопрофесійних фахівців-інформатиків (А. Власюк, П. Грицюк, Р. Гуревич). Особливе місце у магістерській підготовці майбутніх педагогів відводиться гуманістичному спрямуванню, що сприяє готовності до професійної діяльності майбутнього педагога (І. Доброскок). Нагальною потребою України постає осучаснення освітніх послуг магістратури завдяки акумуляції найкращого зарубіжного досвіду у сфері інноваційних технологій для зростання конкурентоспроможності держави на світовому ринку праці. (Т. Коржинська) Виявлено, що невирішеною є проблема стандартизації щодо професійної підготовки магістрів з інформатики та обчислювальної техніки, оскільки потребують розробки та затвердження галузеві стандарти ОКР «Магістр» у галузі ряду спеціальностей, що повинні готувати високопрофесійних фахівців у галузі інформаційно-комунікаційних технологій. (Л. Кутепова, Р. Шаран)

Метою статті є проаналізувати особливості магістерської підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій, здійснити порівняльний аналіз досвіду магістерської підготовки викладачів інформатики в Україні та зарубіжжі, виокремити існуючі переваги та недоліки вказаного етапу ступеневої підготовки майбутніх професіоналів.

Особливістю нової педагогічної парадигми є її зорієнтованість на особистість. Тому

навчання у магістратурі готує не лише високопрофесійного фахівця, а й соціально активну особистість. Зважаючи на окреслену нами мережеву модель сучасного суспільства, магістерська підготовка майбутніх викладачів інформатики має на меті сформувати особистість випускника-магістра, готового виконувати фахові обов'язки у суспільстві. Саме у розрізі розгляду Закону України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» можна у повній мірі оцінити вплив фахівця у галузі ІКТ на суспільство та необхідність переглянути та удосконалити зміст магістерської підготовки майбутніх викладачів інформатики. Оскільки вказаної проблеми торкається 8 пункт III розділу вказаного закону, доцільно процитувати його:

«Підготовка людини для роботи в інформаційному суспільстві.

Однією з головних умов успішної реалізації основних засад є забезпечення навчання, виховання, професійної підготовки людини для роботи в інформаційному суспільстві. Для цього необхідно:

- розвивати національний науково-освітній простір, який ґрунтуватиметься на об'єднанні різних національних багатозільових інформаційно-комунікаційних систем;
- розробити методологічне забезпечення використання комп'ютерних мультимедійних технологій при викладанні шкільних предметів та дисциплін, врахування в системах навчання студентів педагогічних вищих навчальних закладів і перепідготовки вчителів особливостей роботи з ІКТ;
- забезпечити пріоритетність підготовки фахівців з ІКТ;
- вдосконалити навчальні плани, відкрити нові спеціальності з новітніх ІКТ, втілити принцип «освіта протягом усього життя»;
- створити системи дистанційного навчання та забезпечити на їх основі ефективне впровадження і використання ІКТ на всіх освітніх рівнях усіх форм навчання;
- забезпечити на відповідному рівні навчальні заклади та наукові установи сучасними економічними та ефективними засобами ІКТ і необхідними інформаційними ресурсами» [5].



Реалізація наведених завдань закону для цілкового переходу до інформаційного мережевого суспільства можлива лише за умови наявності достатньої кількості високопрофесійних фахівців з інформаційних технологій. Навчання у магістратурі повинне забезпечити сформованість тих професійних та соціальних рис характеру майбутніх фахівців, що сприятимуть розвитку мережовості соціуму.

Опираючись на Закон України «Про вищу освіту», редакція від 04.08.2015 року, «Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90–120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків.

Особа має право здобувати ступінь магістра за умови наявності в неї ступеня бакалавра» [4].

Окрім цього, у ЗУ «Про вищу освіту» передбачений «Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». У галузі знань 12 – Інформаційні технології затверджено наступні спеціальності (таблиця 1) [8].

Проаналізована законодавча база щодо здійснення магістерської підготовки майбутніх викладачів інформатики та їх необхідності у сучасному суспільстві свідчить про створені передумови для навчання якісного випускника-магістра з інформаційних технологій.

Таблиця 1

**Коди та назви спеціальностей із галузі 12 – Інформаційні технології**

| Код спеціальності | Назва спеціальності                          |
|-------------------|--|
| 121               | Інженерія програмного забезпечення           |
| 122               | Комп'ютерні науки та інформаційні технології |
| 123               | Комп'ютерна інженерія                        |
| 124               | Системний аналіз                             |
| 125               | Кібербезпека                                 |

Для кращого розуміння особливостей магістерської підготовки професіонала-інформатика варто проаналізувати навчальний план освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» зі спеціальності 8.04030201 – «Інформатика» [7]. Зробимо це на прикладі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Магістерська підготовка відбувається за трьома спеціалізаціями: «Програмне забезпечення систем та технології обробки інформації», «Технологія безпеки та захисту інформації» та «Веб-технології та інформаційний аналіз». Термін навчання складає 1 рік 5 місяців, зміст навчання включає набори нормативних та вибіркових навчальних дисциплін. Нормативні навчальні дисципліни передбачають два цикли дисциплін: гуманітарної та соціально-економічної підготовки і професійної та практичної підготовки. Цикл навчальних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки включає наступні:

1. Інтелектуальна власність
2. Цивільний захист та охорона праці в галузі
3. Методика викладання дисциплін за фахом у вищих навчальних закладах
4. Освітній менеджмент.

Цикл навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки включає такі курси:

1. Мультипроцесорні системи
2. Системна оптимізація та основи логістики
3. Прикладна дискретна математика
4. Моделювання та аналіз складних систем
5. Сучасні Веб-технології в прикладних застосуваннях
6. Технології і засоби консолідації інформації
7. Адміністрування комп'ютерних мереж та IP-телефонія
8. Прикладне програмне забезпечення для аналізу та обробки інформації
9. Аналіз та проектування корпоративних мереж
10. Основи наукових досліджень в інформатиці
11. Інтелектуальний аналіз даних

Також у цикл професійної та практичної підготовки входять 2 види практики, а саме

Виробнича (асистентська) практика та Виробнича (переддипломна) практика, обсягом по 180 год. кожна.

Вибіркові навчальні дисципліни розподілені за спеціалізаціями. Зокрема,

1. Спеціалізація 1. Програмне забезпечення систем та технології обробки інформації:
2. Методи і засоби інженерії програмного забезпечення.
3. Моделі семантик програмних мов програмування.
4. Комп'ютерне авторське право та інтелектуальна власність у галузі програмного забезпечення.
5. Спецкурс (варіативний відповідно до нових технологій обробки інформації).
6. Наукові семінари з проблем програмного забезпечення.

Спеціалізація 2. Технологія безпеки та захист інформації:

1. Методологія проектування і оцінки систем захисту інформації.
2. Математичні основи криптології.
3. Основи комп'ютерної вірусології.
4. Спецкурс (варіативний відповідно до нових технологій захисту інформації).
5. Наукові семінари з проблем захисту інформації.

Спеціалізація 3. Веб-технології та інформаційний аналіз

1. Методи та засоби розробки веб-ресурсів та забезпечення їх захисту.
2. Платформи створення веб-сервісів.
3. Пошукова оптимізація та веб-аналітика.
4. Спецкурс (варіативний відповідно до нових веб-технологій).
5. Наукові семінари з проблем веб-технологій.

Державною атестацією для отримання диплома освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» із спеціальності 8.04030201 – «Інформатика» є написання та захист Магістерської роботи.

Аналізуючи зміст магістерської підготовки майбутніх викладачів інформатики, зауважимо недостатність її спрямування на особистість, що виявляється у недостатній кількості дисциплін соціального профілю.

Варто оглянути закордонний досвід магістерської підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій, аби виявити його переваги та порівняти із вітчизня-

ним. Здійснено аналіз змісту магістерської підготовки інформатиків Оксфордського та Гарвардського університетів, що дозволяє оцінити рівень магістерської освіти Європи та США [2; 3].

Зміст магістерської підготовки фахівців у галузі комп'ютерних наук Оксфордського університету спрямований на:

- забезпечення основи для професійної кар'єри випускників в обчислювальних галузях промисловості, включаючи телекомунікації, управління процесами, у галузях бізнесу, безпеки та критичних явищ;
- підвищення кваліфікації фахівця, який вже працює в одній із цих галузей;
- забезпечення основи для досліджень в області теорії і практики програмування і дизайну комп'ютерних систем;
- застосування знань, досвіду, методів міркування і проектування та їх реалізації [3].

Нормативний документ Гарвардського університету визначає успішність навчання студента у магістратурі за наступними критеріями:

- здатність структурувати проблеми з реального життя таким чином, щоб їх можна було вирішити автоматизовано;
- здатність оцінювати кілька обчислювальних підходів до проблеми та вибирати найбільш раціональний;
- здатність продукувати такі інформаційні вирішення проблем, які будуть універсальними та можуть бути використаними іншими;
- розуміння зв'язку між дисциплінами та реальним життям;
- уміння працювати в команді;
- здатність моделювати інформаційні та обчислювальні системи з урахуванням їх ефективності, вартості та наявності даних;
- здійснення досягнень у наукових дослідженнях [2].

Очевидно, що критерії характеризують професіонала у галузі інформаційних технологій як фахівця та соціалізовану особистість, здатну адаптувати отримані у магістратурі знання для вирішення ряду прикладних проблем.

Підготовка магістрів інформатики у вказаних навчальних закладах здійснюється за

схожими програмами, а саме – навчання триває три семестри і складається із викладання модулів та написання й захисту магістерської роботи. Особливістю вивчення модулів полягає у тому, що значна увага приділяється проблемним та практичним заняттям, а оцінювання здійснюється за складеними письмовими звітами магістрантів. Значна частина навчання організована як проектна робота, а саме – кожен студент під керівництвом наукового керівника повинен виконати навчальний проект. Особливістю проекту є те, що для його успішного виконання студент повинен виконати певну обчислювальну роботу та поспілкуватись із рядом фахівців з інформаційних технологій, а також інших галузей, де ІКТ застосовуються на практиці. На нашу думку, робота над проектом сприятиме формуванню майбутнього фахівця як професіонала та соціально активної особистості. Таким чином, у магістрантів Гарвардського та Оксфордського університетів цілеспрямовано формується риса соціально-професійної мобільності.

Аналіз змісту навчання у вказаних зарубіжних вищих навчальних закладах дозволяє стверджувати, що студенти повинні мати досить чітку мотивацію для виконання усіх обов'язкових завдань навчання. Окрім того, передбачається, що магістранти уже професійно зайняті і зорієнтовані на отримання якнайбільшої користі від навчання для їх робочого середовища та суспільства у цілому. На нашу думку, вітчизняній вищій школі слід перейняти такий досвід та змотивувати магістрантів до цілеспрямованого навчання. Особлива роль у зарубіжній магістерській підготовці відводиться так званому проекту, на який слід звернути особливу увагу.

На нашу думку, застосування проектних технологій у підготовці майбутніх фахівців з інформаційних технологій сприяє створенню умов для глибокого й повного засвоєння навчального матеріалу курсу, виробленню вмінь і навичок проектування майбутньої педагогічної діяльності, розвитку гнучкості та критичності мислення, творчих і дослідницьких здібностей, підвищенню комунікативної активності, формуванню здатності до інноваційної діяльності [6]. Даний перелік пе-

реварег використання проектної роботи сприяє формуванню соціально-професійної мобільності, якої не вистачає вітчизняним викладачам інформатики. Дослідницький характер навчального проекту та написання магістерської роботи сприяє опрацюванню великої кількості літератури та спілкуванню із фахівцями з теми дослідження, що сприяє соціалізації та розвитку комунікативної компетентності магістранта. Отже, вітчизняній магістратурі варто орієнтувати студентів на вказані види діяльності. Зважаючи а те, що Оксфордський та Гарвардський університети є прикладом класичних у Європі та США, цілком доцільно узагальнити описаний досвід як нову модель навчання майбутніх фахівців з інформатики в умовах магістратури.

Таким чином, у статті окреслено зміст магістерської підготовки майбутніх викладачів інформатики в Україні. На основі проведеного аналізу виявлено проблему відсутності чіткої регламентації нормативними документами структури магістерської підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій, а також стандартизації підготовки на даному ступені вищої освіти. На противагу вітчизняній магістратурі було наведено способи підготовки аналогічних професіоналів у найвідоміших університетах Європи та США та виявлено ряд переваг такого навчання. Зважаючи на недостатній розвиток соціалізації та комунікативної компетенції майбутніх викладачів інформатики в умовах магістратури стала детермінованою перспектива нашого дослідження. Такою перспективою є моніторинг та аналіз зарубіжного досвіду підготовки магістрів інформатики, а також створення курсу щодо формування у магістрантів психолого-педагогічного феномену соціально-професійної мобільності, який сприятиме ефективному самовизначенню та самореалізації фахівців та збільшення їх корисного впливу щодо формування інформаційного мережевого суспільства.

#### Список використаних джерел

1. Laszlo Z. K. Information Society – what is it exactly? (The meaning, history and conceptual framework of an expression) / Z. Karvalics Laszlo. – Budapest : Leonardo da Vinci. European Commission, 2007. – (Coursebook of Project NETIS).
2. Master of Science in CSE [Електронний ресурс] // Harvard. School of Engineering and Applied Sci-

- ences. – 2015. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.seas.harvard.edu/programs/graduate/computational-science-and-engineering/master-of-science-in-cse>
3. MSc in Software and Systems Security [Електронний ресурс] // University of Oxford. – 2016. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.ox.ac.uk/admissions/graduate/courses/msc-software-and-systems-security>
  4. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37–38, ст. 2004. – 2014. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/paran208#n208>
  5. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2007. – № 12, ст. 102. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/537-16>
  6. Козак Л. В. Застосування проектних технологій у підготовці майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології / Л. В. Козак // Педагогіка. – 2013. – С. 54–64.
  7. Навчальний план ОКР «Магістр» з напрямку підготовки 6.04.03.02 – Інформатика / Міністерство освіти і науки України, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. – Луцьк, 2015.
  8. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>

**Yuliya SACHUK**

Lutsk

### THE FEATURES OF MASTER'S TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE IN THE TERMS OF GRADE OF EDUCATION

*The article outlines contemporary social processes that require a qualitatively new characteristics specialist in information technology – namely science teacher. Studying in the magistracy is the link of education in higher education, which should ensure the training of professionals, ready to adapt to changing needs of society and satisfy them. The study analyzes the legislative base of Ukraine concerning these aspects. The curriculum of educational qualification of «Master» specialty «Information» is analyzed. The advantages and disadvantages of domestic and foreign training of future teachers master computer science are detected. The using of design technology in teaching computer science masters as a way to better socialization of future specialists is offered.*

*Key words: master's training, teacher of computer science, information society, design technology, networking.*

**Юлия САЧУК**

г. Луцк

### ОСОБЕННОСТИ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ УРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье обозначены современные общественные процессы, требующие качественно новых характеристик специалиста в области информационных технологий, а именно – преподавателя информатики. Обучение в магистратуре является тем звеном образования в высшей школе, которая должна обеспечить подготовку профессионалов, готовых адаптироваться к новым потребностям социума и удовлетворить их. В исследовании проанализирована законодательная база Украины, которая касается указанных аспектов. Осуществлен анализ учебного плана образовательно-квалификационного уровня «Магистр» по специальности «Информатика». Определены недостатки и преимущества отечественной и зарубежной магистерской подготовки будущих преподавателей информатики. Предложено использование проектных технологий в обучении магистров информатики как путь к лучшей социализации будущих специалистов.*

*Ключевые слова: магистерская подготовка, преподаватель информатики, информационное общество, проектные технологии, сетевость.*

Стаття надійшла до редколегії 25.01.2016

УДК 378;371.3;371.4

**Катерина СЛЕСИК**

м. Харків

katya-slesik@yandex.ru

## **САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТА В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА: ПРОБЛЕМИ МИСЛЕННЯ І ШЛЯХИ ЇХ РОЗВ'ЯЗАННЯ**

*У статті описується феномен сучасності – «кліпове мислення», наводиться аналіз досліджень з проблеми. Розкривається сутність понять «самовизначення», «ціннісне самовизначення» особистості та їх зв'язок з поняттям «кліпове мислення». Надано визначення поняття «кліпове мислення» та його характеристики: відображення безлічі різноманітних властивостей об'єктів, без урахування зв'язків між ними, що характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, високою швидкістю перемикання між фрагментами інформації, відсутністю цілісної картини сприйняття навколишнього світу. Намічено шляхи подолання фрагментарності мислення студента як умови його ціннісного самовизначення.*

*Ключові слова: самовизначення особистості, ціннісне самовизначення студента, «кліпове мислення», навчальний процес, подолання фрагментарності мислення.*

Важливими смислоутворюючими ознаками побудови в Україні відкритого демократичного суспільства є визнання цінності людини, її ролі в розвитку суспільства, свободи вибору та відповідальності особистості за побудову свого життєвого шляху. У цьому зв'язку справжня мета освіти, відображена в Законі «Про вищу освіту», полягає у формуванні конкурентоспроможної, розвинутої особистості, здатної зайняти самостійну позицію, приймати рішення на основі логіки і самовизначення, а не спонтанності та імпульсивності. Разом з тим в теорії і практиці вищої освіти недостатньо досліджені і впроваджені підходи до розвитку здатності ціннісного самовизначення студента, в основі якого лежать способи його мислення.

Питання ціннісного самовизначення особистості досліджується з 1988 року (М. Гінзбург, Е. Кривцова, Є. Латуха) [2; 3; 4]. У дисертаційній праці В. Повзун пропонується думка, з якою ми погоджуємось, що ціннісне самовизначення особистості як педагогічний феномен являє собою процес набуття особистістю сенсу, цілей і ресурсів власного життя [5]. Цей процес передбачає здатність осмислювати ставлення до власного життя у просторово-часовому континуумі університетської освіти. У сучасних дослідженнях [7; 10] відмічається необхідність адаптації організації процесу навчання до нових способів мислення студентів в умовах інформаційного су-

спільства. Водночас існує дефіцит праць, в яких досліджуються можливості інтеграції різних типів мислення у пізнавальній діяльності студентів, спрямованої на їх ціннісне самовизначення.

Завданнями статті є актуалізувати проблему взаємозв'язку між самовизначенням студента та способом його мислення в епоху інформаційного суспільства; намітити шляхи вирішення поставленої проблеми у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Сутнісною характеристикою самовизначення є вибір власної позиції, яка залежить від внутрішньої активності особистості. З точки зору М. Гінзбурга, самовизначення має ціннісно-смыслову природу і означає активне ставлення до цінностей, і визначення на цій основі смислу свого існування [2, 25]. Узагальнюючи точки зору дослідників, відмітимо, що ціннісно-смыслове самовизначення являє собою визначення сенсу, цілей і ресурсів свого життя. Це обумовлює дослідження способу мислення студентів, від якого залежить самовизначення особистості в соціальній, професійній та інших сферах життя.

У практичній діяльності основна функція мислення виявляється як уміння: аналізувати об'єкти і явища, ситуації в їх розвитку та взаємозв'язку, тобто вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; виявляти приховані залежності і зв'язки, суперечності, що породжують проблеми, і знаходити їх най-

більш ефективні вирішення; інтегрувати інформацію і робити висновки, що дозволяють прогнозувати наслідки прийнятих рішень. Традиційно виділяють такі види мислення: наочно-дієве, наочно-образне, образно-асоціативне, сценарне і понятійне мислення [6].

Сьогодні все частіше говорять про фрагментарне або «кліпове» (мозаїчне) мислення. Поняття «кліпове мислення» недостатньо досліджене в науковій літературі, і в педагогіці вищої школи зокрема (А. Фельдман, К. Фрумкін, Т. Семеновських). Термін «кліпове мислення» у філософсько-психологічній літературі з'явився в кінці 90-х р. р. ХХ ст. і означав особливість людини сприймати світ за допомогою короткого, яскравого посилу, втіленого у формі відеокліпу або теленовини (від англ. «to clip» – обрізати) [7; 9; 10]. Аналіз вказаних праць дав можливість узагальнити позитивні і негативні сторони «кліпового мислення» (табл. 1).

Список можна продовжувати, проте, на думку науковців цей спосіб мислення має особливості, пов'язані з тим, що розвиток одних когнітивних навичок відбувається за рахунок інших. На думку Фельдмана [9], «кліпове мислення» є набутих видом, при якому людина оперує тільки смислами фіксованої довжини і не може працювати із семіотичними структурами довільної складності. Зовні це виявляється в тому, що людина не може тривалий час зосереджуватися на якійсь інформації, що супроводжується зниженою здатністю до аналізу. К. Фрумкін [10] визначає «кліпове мислення» як вектор у розвитку відносин людини з інформацією, здатність швидко перемикатися між розрізненими смисловими фрагментами, що супрово-

джується неспроможністю до сприйняття тривалої лінійної послідовності – однорідної інформації. Він виділяє низку факторів, що породили феномен «кліпового мислення»: зростання обсягу інформаційного потоку; потреба в швидкості надходження інформації; збільшення кількості справ, якими одна людина займається одночасно [10].

Поряд з цим Е. Тоффлером виділене нове унікальне явище, що з'являється в умовах інформаційної культури, – формування такої унікальної форми сприймання, як «зеппінг», коли шляхом невинного перемикання каналів телебачення створюється новий образ, що складається з уривків інформації і вражень. Цей спосіб не вимагає підключення уваги, рефлексії, осмислення, тут весь час відбувається «перезавантаження», «оновлення» інформації, коли все спочатку побачене без тимчасового розриву втрачає своє значення, застаріває.

Е. Тоффлер також увів термін «бліп-культура» («blip» – викид сигналу), який означає фрагментарно-мозаїчний характер уявлень про світ, що виникають у постійних споживачів аудіовізуальної електронної інформації в умовах її демасифікації. При цьому чим диференційованіші технології, тим більше інформації повинно проходити між складовими її частинами, щоб мати можливість поєднати їх воєдино, щоб передбачити, як люди збираються чинити щодо нас. І якщо ми не зможемо робити ці прогнози, ми не зможемо працювати або навіть жити разом [8].

У цілому епітет «кліпове мислення» за час свого існування набуває яскраво вираженої негативної конотації, що найчастіше стосується підлітків і молоді, які читають урив-

Таблиця 1

**Узагальнення особливостей «кліпового мислення»**

| Позитивні   | Негативні   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– може використовуватися як захисна реакція організму на інформаційне перевантаження;</li> <li>– захист від навчального перевантаження;</li> <li>– надає динамізму пізнавальній діяльності : якщо ми потрапляємо в ситуацію, коли щось згадуємо, але не до кінця впевнені в точності відтворення інформації;</li> <li>– велика швидкість обробки інформації</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– навколишній світ перетворюється в мозаїку розрізнених, мало пов'язаних між собою фактів, частин, шматків інформації;</li> <li>– припускає спрощення, тобто «забирає» глибину засвоєння матеріалу;</li> <li>– втрачається здатність до аналізу і вибудовування довгих логічних ланцюжків, споживання інформації прирівнюється до поглинання фаст-фуду;</li> <li>– відсутність контексту – усна або писемна мова, що має смислову завершеність і дозволяє з'ясувати сенс і значення окремих фрагментів, що входять до її складу;</li> <li>– перехід від цілісного мислення до «кліпового», є перехід від холізму до елементалізму, що говорить про роздробленості і суперечності в мисленні</li> </ul> |

ками, не фокусуючись на ідеях, а лише на окремих спалахах і образах, що дає ученим підстави вважати цей вид мислення як катастрофічний. А. Фельдман наводить такі аргументи: від стилю мислення багато в чому залежить успішність життя, а у сучасному бізнесі без умінь аналізувати, виокремлювати суть і приймати на основі цього рішення, неможливо стати успішним фахівцем взагалі, і менеджером зокрема. Звідси, виникнення цілком реальної небезпеки, що носії «кліпового мислення» будуть витіснені у бік аутсайдерів [9].

Цей феномен, на думку Ларрі Розена [11], притаманний поколінню «І», вихованому в епоху комп'ютерних і комунікаційних технологій, характеризується зростаючою здатністю до багатозадачності. Діти інтернет-покоління одночасно можуть слухати музику, спілкуватися в чаті, бродити по мережі, редагувати фотографії, роблячи при цьому уроки. Але, зрозуміло, платою за багатозадачність стають неуважність, гіперактивність, дефіцит уваги.

У деяких країнах, де стали усвідомлювати небезпеку «кліпового мислення», розробляються спеціальні тренінги, на яких вчать зосереджувати увагу на одному предметі, утримувати стан концентрації протягом тривалого часу. Але найбільш доступний метод, на думку К. Фрумкіна, читання літератури (природно, не кліпової). На відміну від ТБ, де відбувається кероване сприйняття, при прочитанні художнього твору доводиться самостійно вибудовувати образну систему. А всіляке закріплення прочитаного – обговорення, конспектування тощо – сприяє виробленню вміння аналізувати, встановлювати зв'язки між явищами, і в кінцевому підсумку призводить до руйнування мозаїчної, фрагментованої картини світу. Водночас можна погодитися з точкою зору науковців (Т. Семеновських, К. Фрумкіна), що процес формування «кліпового мислення» в інформаційному суспільстві набув характеру незворотності. Тому, на їх думку, слід шукати шляхи використання цього феномену в сучасній освіті для отримання найбільшої ефективності навчального процесу.

У зв'язку з вищезазначеним виникають психолого-педагогічні проблеми навчання

студентів, які мають «кліпове мислення». Значна частина викладачів, орієнтованих на традиційні підходи до організації навчального процесу відмічають несформованість у сучасній молоді глибини мислення і сприйняття навколишнього світу, нездатність сучасних студентів уважно слухати і конспектувати лекцію. На думку О. Вронського [1], вся система їхніх цінностей та ідеалів занадто одноманітна і базується виключно на потоці інформації з екранів телевізорів та Інтернету; виявляється нездатність формулювати зрозумілу для оточуючих думку і передати її основні положення.

У ситуації, що склалася, науковці пропонують педагогам переглянути зміст та організацію освітнього процесу, і отримати з цього вигоду. Так, Т. Семеновських відмічає, що ефективність засвоєння змісту лекції можна підвищити, якщо подавати її у вигляді фрагментів завершеної думки. Прикладом цього способу є мультимедійні презентації або відеофрагменти, що відображають основний зміст лекції [7]. На думку Т. Семеновських, актуальним завданням стане перегляд змістовної складової навчального матеріалу з метою врахування когнітивного стилю засвоєння інформації студентами; видозмінювати формат викладу – пріоритетними стануть яскраві, чіткі і наочні презентації, вузькотематичні фільми зі зрозумілими і образними формулюваннями.

Аналіз наукової інформації з різних джерел дав можливість зробити висновок, що не можна лише адаптуватися до сучасного рівня мислення молоді людини, слід шукати методи надання інформації, які сприяють розвитку різних форм мислення студентів з метою формування багатогранної особистості, здатної вирішувати найрізноманітніші завдання професійної діяльності та особистого життя. Вирішення завдань самовизначення передбачає використання таких методів навчання, як критичне мислення, кейс-метод, експерименти, моделювання, *storytelling* тощо, що сприяють пошуку особистісного смислу і присвоєння цінності знань студентами.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що «кліпове мислення», стаючи масовим явищем у сучасному суспільстві, має певні

переваги і недоліки. З одного боку, воно є своєрідним захистом від інформаційних переважань, з іншого – людина, відчуваючи потребу швидкого засвоєння інформації, не має іншої альтернативи окрім сприйняття за зразками. Разом з тим, мисленева діяльність, у процесі якої здійснюється пошук особистісного сенсу знань, сприяє ціннісному самовизначенню особистості, що, у свою чергу, впливає на ціннісні вибори особистості. Підсумовуючи, можна сказати, що слід використовувати різні методи навчання, завдяки яким формується вміння швидко отримувати і обробляти інформацію і водночас – аналізувати, узагальнювати, приймати рішення. У цьому зв'язку перспективним є дослідження ефективності застосування методів навчання, спрямованих на поєднання різних типів мислення студентів у процесі навчання.

#### Список використаних джерел

1. Вронский О.Г. Научно-инновационная деятельность педагогического вуза: традиции, проблемы, перспективы // Мат. VII Междунар. науч.-практ. конф. / Тульский гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, Междунар. академия наук пед. образования. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2012. – С. 81–84.
2. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19–26.
3. Кривцова Е. В. Исследование ценностного самоопределения личности / Е. В. Кривцова // Вестник КемГУ. – 2014. – № 1. – Т. 2. – С. 77–81.
4. Латуха Е. А. Формы, механизмы и социальные пространства самоопределения личности : автореф. ... канд. филос. наук. / Е. А. Латуха. – Новосибирск, 1999. – 18 с.
5. Повзун В. Д. Ценностное самоопределение личности в университетском образовании : дисс. ... д. пед. наук : 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / В. Д. Повзун. – Сургут, 2005. – 387 с.
6. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.
7. Семеновских Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде [Электронный ресурс] / Т. В. Семеновских // Интернет-журнал «Наукоедение». – 2014. – Вып. 5 (24), сентябрь-октябрь. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf>
8. Тоффлер Э. Третья волна. – М. : АСТ, 2004. – 540 с.
9. Фельдман А. Б. Клиповое мышление [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruskolan.xromo.com/tolpa/clip.htm> (24.09.2014)
10. Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] // Топос: литературно-философский ж-л. – 2010. – № 9. – Режим доступа: <http://www.topos.ru/article/7371>
11. Rosen, L. Me, MySpace, and I: Parenting the Net Generation. – N. Y., 2007. – 258 p.

**Kateryna SLESYK**  
Kharkiv

### THE SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF INFORMATION SOCIETY: PROBLEMS OF THINKING AND WAYS OF THEIR SOLUTION

*The article describes the modern phenomenon – «clip thinking», research analysis is on the issue. The essence of the notion «self-determination», «value determination» of the individual and their relationship with the concept of «clip thinking» is illuminated. The definition of «clip thinking» and its characteristics is given: the reflection of many diverse properties of objects without considering relations between them, characterized by the fragmentation of the information flow, the illogical, high speed switching between pieces of information, the lack of a coherent picture of the perception of the world. The ways of overcoming the student' fragmentation-thinking as a condition of his value self-determination offered.*

*Key words: self-determination, value determination to the student, «clip thinking», educational process, overcoming fragmentation of thinking.*

**Екатерина СЛЕСИК**  
г. Харьков

### САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: ПРОБЛЕМЫ МЫШЛЕНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

*В статье описывается феномен современности – «клиповое мышление», приводится анализ исследований по проблеме. Раскрывается сущность понятий «самоопределение», «ценностное самоопределение» личности и их связь с понятием «клиповое мышление». Дано определение понятия «клиповое мышление» и его характеристики: отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, высокой скоростью переключения между фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира. Намечены пути преодоления фрагментарности мышления студента как условия его ценностного самоопределения.*

*Ключевые слова: самоопределение личности, ценностное самоопределение студента, «клиповое мышление», учебный процесс, преодоление фрагментарности мышления.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016



УДК 372.850.22/851:377.1

**Наталя СОСНИЦЬКА**

м. Бердянськ

sosnickaya19@rambler.ru

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті розглянуто особливості викладання природничо-математичних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах, а саме теоретично обґрунтовано сутність принципу професійної спрямованості як єдності двох аспектів: змістовного й процесуального. Зазначено основні функції професійної спрямованості та їх змістовну характеристику (методологічна, конструктивна, формувальна, інтеграційна, соціальна, прогностична, гуманістична та мотиваційна). Визначено головні напрями реалізації зазначеного принципу в навчально-виховному процесі професійно-технічних навчальних закладів. Наведено приклади дії принципу професійного спрямування при викладанні фізики та математики. Виокремлено загальні педагогічні умови професійного спрямування, зокрема, оновлення змісту навчання з урахуванням динамічних змін у професійній галузі.*

*Ключові слова: кваліфікаційний робітник, принцип, природничо-математичні дисципліни, професійна спрямованість, професійно-технічна освіта.*

Основною метою професійно-технічної освіти є задоволення потреб економіки країни у кваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці робітниках. Це передбачає створення відповідних умов для розвитку особистості учня в процесі здобуття освіти.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні (2014) наголошує на необхідності оновлення змісту підготовки педагогічних працівників для професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) [2], зокрема створення сучасного психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу. Саме тому проблема вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів є актуальною для сьогодення. Розв'язання зазначеної проблеми частково залежить від усвідомлення студентами особливостей психолого-педагогічної діяльності в умовах ПТНЗ.

У Концепції розвитку професійно-технічної освіти в Україні зазначається, що навчання майбутніх робітників повинно здійснюватися за умов інтеграції загальноосвітньої, загальнотехнічної та спеціальної підготовки, яка останнім часом зазнає суттєвих змін, пов'язаних з появою нових професій і формуванням сучасного ринку праці, інтеграцією знань із суміжних галузей діяльності людини [1].

З огляду на зазначене, специфіка навчально-виховного процесу в професійно-техніч-

них навчальних закладах полягає в тому, що важливу роль при підготовці кваліфікованих робітників відіграють міжпредметні зв'язки фундаментальних, загальнотехнічних та професійно-теоретичних (спеціальних) дисциплін. Їх реалізація забезпечує виконання основних завдань професійно-технічної освіти щодо підвищення рівня загальної освіченості учнів ПТНЗ та професійної спрямованості навчання в закладах професійно-технічної освіти.

Розробка цілей навчання і його професійна спрямованість обґрунтована у багатьох роботах (П. М. Волков, Р. С. Гуревич, О. С. Дубинчук, Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич, С. О. Сисоєвої та інші), зокрема щодо системи професійно-технічної освіти (С. Я. Батишев, А. П. Беляєва, А. Я. Кудрявцев та інші). Проте питання професійного спрямування викладання природничо-математичних дисциплін в умовах професійно-технічних навчальних закладах залишається своєчасним та потребує відповідної підготовки майбутніх викладачів до реалізації цього дидактичного принципу.

У статті надамо теоретичне обґрунтування сутності принципу професійної спрямованості та головні напрями його реалізації при викладанні природничо-математичних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах.

У роботах О. Я. Кудрявцева [4] та М. І. Махмутова [5] професійна спрямованість навчання визначається дидактичним прин-

ципом. Так, О. Я. Кудрявцев зазначає, що «основний зміст цього принципу виражає необхідність органічного поєднання загальної та професійної освіти і забезпечує цілеспрямоване навчання учнів застосуванню отриманої системи знань у галузі набуття відповідної професії». Аналіз запропонованих ним засобів реалізації професійної спрямованості вказує на те, що автор під професійною спрямованістю передбачає міжпредметні зв'язки загальноосвітніх і загальнотехнічних дисциплін [...].

М. І. Махмутов, відображає іншу грань цього принципу, вказуючи на своєрідність використання педагогічних засобів, при якому забезпечується засвоєння учнями передбачених програмами знань, умінь, навичок і, в той же час, успішно формується інтерес до даної професії, ціннісне ставлення до неї, професійні якості особистості майбутнього робітника. Педагогічними засобами, що сприяють реалізації професійної спрямованості навчання, є елементи змісту навчання, зокрема, характер ілюстративного матеріалу для розкриття програмних тем, способи його структуризації, компоненти прийомів, методів і форм навчання [5].

Значними, на наш погляд, є висновки Г. І. Худякової, яка розглядає професійну спрямованість навчання як єдність двох аспектів: змістовного й процесуального. Змістовний аспект включає зміст навчання, що передбачає майбутню професійну діяльність учнів і прикладну спрямованість навчання. Процесуальний аспект професійної спрямованості навчання містить комплекс методичних засобів, систематичне застосування яких навчає учнів використанню системи наукових знань загальнонаукових предметів при вивченні спеціальних дисциплін та майбутній професійній діяльності [6].

У цілому принцип професійної спрямованості розв'язує суперечність між теоретичним характером досліджуваних дисциплін і практичним умінням застосовувати ці знання в професійній діяльності.

Принцип професійної спрямованості може виконувати такі функції: методологічну, конструктивну, формувальну, інтеграційну, соціальну, прогностичну, гуманістичну та мотиваційну.

Методологічна функція професійної спрямованості полягає у вихованні системи поглядів, переконань як основи формування світогляду та професійного мислення. Тим самим реалізація сприяє формуванню особистісних якостей майбутніх кваліфікованих робітників.

Конструктивна функція професійної спрямованості зорієнтована на побудову системи навчання (зміст, форми, методи та інше).

Формувальна функція полягає у створенні умов для виявлення певних особистісних якостей (мотиваційної структури, професійно необхідних якостей, творчості, активності та інше).

Інтеграційна функція – розкриває загальну освіту як основу професійних знань, об'єднує всю сукупність знань, умінь і навичок і перетворює її на інструмент, придатний для конструювання професійної діяльності. При цьому різко зростає значення наукових знань і теоретичних основ природничо-математичних предметів. Інтеграційна функція професійної спрямованості проявляється у відборі змісту навчальних предметів, у складанні навчальних планів і програм, в яких повинен забезпечуватися органічний зв'язок між усіма компонентами професійних знань, умінь і навичок.

Соціальна функція професійної спрямованості полягає в тому, що вона забезпечує перехід від процесу освіти до самоосвіти та підвищення кваліфікації протягом всього трудового й життєвого шляху, а значить, рятує фахівця від швидкого старіння його професійної підготовки; адаптує загальноосвітню і професійну підготовку учнів з урахуванням їх інтересів, здібностей, мотивів і потреб в сучасних ринкових умовах.

Прогностична функція професійної спрямованості забезпечує використання різної наукової інформації для планування довгострокової перспективи в підготовці фахівців, оперативну корекцію змісту загальної, спеціальної та професійної освіти відповідно з розвитком науково-технічного прогресу.

Гуманістична і мотиваційна функції професійної спрямованості проявляються в наступному. Чергова педагогічна проблема, яка виникає в процесі навчання після того, як

визначені його зміст і програма, полягає в тому, щоб забезпечити становлення цього змісту в якості необхідної цінності для учнів.

Отже, головними напрямками реалізації принципу професійної спрямованості під час викладання природничо-математичних дисциплін у ПТНЗ вважаємо: формування професійної спрямованості особистості учнів; вивчення основ наук з обов'язковою конкретизацією законів, правил, формул тощо, професійними відомостями; систематичне розв'язання задач і завдань із виробничим змістом відповідного професійного спрямування; побудова навчального процесу так, щоб структура пізнавальної діяльності учнів відповідала структурі їхньої майбутньої професійної діяльності.

Урахування загальної та професійної освіти сприяє цілеспрямованому, систематичному, поглибленому вивченню взаємопов'язаних понять природничо-математичних предметів і дисциплін професійно-теоретичного циклу, посилює функції природничо-математичних предметів як теоретичної базової основи професійного навчання.

Аналіз програмного матеріалу з фізики для ПТНЗ показує, що основу навчання складає шкільний курс фізики, а профілізація – це розгляд лише в кінці кожного розділу прикладних питань (використання фізичних понять, теорій, законів, явищ тощо для підготовки фахівців певного профілю).

Більш ефективним методом є інтеграція прикладних питань з основним матеріалом. Кожні 3–5 років прикладні питання потребують корекції, оскільки з'являються нові засоби і форми праці. Наприклад, питання механіки, що є основою всіх профілів навчання, необхідно не лише повторювати, але й поглиблювати.

Викладачі можуть вносити деякі зміни в тематику курсу, змінювати розподіл часу на вивчення тем чи розділів із врахуванням специфіки професій, підбирати прикладний матеріал. Крім того, ефективна підготовка кваліфікованого робітника потребує поєднання роботи викладачів фізики і майстрів виробничого навчання, які періодично повинні узгоджувати зміст і методику навчання, акцентуючи увагу учнів на тому чи іншому матері-

алі, не порушуючи при цьому загальної логіки курсу та його фундаментальності.

Професійно спрямовані завдання не повинні бути суто професійними в курсі фізики, вони повинні мати лише зміст, споріднений з фаховим, щоб зрозуміти зв'язок фізики й вузько-направленої дисципліни для збільшення мотивації до навчання та поглиблення знань. Тобто, здійснюючи професійну спрямованість, важливо пам'ятати, що зміст кожного загальноосвітнього предмета – це основа відповідної науки, і тому в головному він має бути підпорядкований її внутрішній логіці.

Поняття, процеси, закономірності у фахових предметах можна уточнити, підтвердити, всебічно пояснити або звузити на основі знань і методів, які використовує фізика. З іншого боку, категорії, поняття, процеси, які вивчаються у фізиці, можуть бути підтверджені, детальніше описані процесами, фактами з фахових дисциплін. При успішному використанні цих взаємозв'язків можна зробити процес опанування знаннями більш доступним для розуміння, одночасно дотримуючись принципу науковості. Аналогічний зв'язок можна виявити і використати в методах навчання, а саме, використовуючи проблемні ситуації, ігрові методи, дискусії тощо. Ці методи дозволяють краще зрозуміти технічні та технологічні процеси на виробництві, використовуючи знання природничо-математичних дисциплін [3].

Ретельно підготовлені завдання з виробничим змістом у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін сприяють підвищенню мотивації до навчання, оскільки більшість технічних механізмів, технологічних процесів і прийомів діяльності ґрунтуються на фізичних закономірностях. При здійсненні міжпредметних зв'язків в учнів розширюється кругозір, розвивається логічне мислення, активізується увага, посилюється зацікавленість до предметів, що вивчаються. Міжпредметні зв'язки забезпечують поглиблене вивчення теоретичного матеріалу і формування в учнів узагальнених наукових понять, допомагають їм застосовувати здобуті знання на практиці, сприяють виробленню вміння знаходити загальні закономірності й від-

мінності під час аналізу різноманітних процесів. Усе це підвищує ефективність навчального процесу.

Ефективність засвоєння зростає завдяки тому, що значна частина навчального матеріалу опановується при виконанні лабораторних робіт та розв'язуванні розрахункових завдань, що сприяє кращому засвоєнню теоретичного матеріалу. Активне формування практичних умінь і навичок учнів відбувається в процесі виконання ними завдань проблемного та експериментального характеру.

Отже, важлива роль курсу фізики в підготовці спеціалістів технічного профілю зумовлена тим, що вивчення предмета не тільки поповнює загальнонаукові знання, але й посилює розвиток абстрактного мислення учнів; поглиблює розуміння ними фізичних властивостей речовин, різноманітних фізичних, механічних, технологічних та експлуатаційних основ різних матеріалів; дає змогу майбутнім фахівцям орієнтуватися в потоці наукової та технічної інформації адекватно профілю спеціалізації.

Сутність принципу професійної спрямованості викладання курсу математики в професійно-технічних навчальних закладах полягає в такій організації навчання, яка, не порушуючи систематичності викладання предмета, а також логіки його подання, забезпечує більш ретельне штудіювання професійно значущого навчального матеріалу, ілюструючи практичне значення цього предмета для розвитку тієї чи іншої галузі виробництва. Тобто, основними принципами викладання математики є забезпечення зв'язку із змістом професійної освіти, відповідності вимогам кваліфікаційної характеристики й задоволення потреб предметів професійно-технічного циклу щодо аналізу технологічних процесів, які вивчаються. Досягнення цієї загальної мети в практиці викладання курсу математики можна здійснювати різними шляхами: конкретизацією теорій, явищ і процесів під час вивчення курсу математики та закріплення знань, використовуючи навчальний матеріал спеціальних предметів; демонстрацією практичного використання в професійній діяльності знань, здобутих під час вивчення курсу математики; складання задач

з професійно спрямованим змістом, використанням розрахунків, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю учнів; використання навчальних фільмів із загальноосвітніх предметів з ілюстрацією в них наступності та взаємозв'язку основ математики і професійних знань відповідно до профілю навчального закладу. Викладачами математики можуть розроблятися задачі, кросворди, тестові завдання виробничого змісту та навчальні проекти.

Отже, професійна спрямованість є орієнтацією навчання на усвідомлення мотивів, потреб майбутньої діяльності; оволодіння практичними вміннями та навичками, необхідними майбутньому кваліфікованому робітнику; гармонійне поєднання теоретичної та практичної складових змісту освіти; формування професійного мислення, професійної самосвідомості та професійної культури.

Якість природничо-математичної підготовки учнів ПТНЗ суттєво підвищиться, якщо будуть реалізовуватися такі педагогічні умови професійної спрямованості: наступність змісту природничо-математичних дисциплін у навчальних планах і програмах; обов'язкова ліквідація прогалин у природничо-математичних знаннях на I-му курсі ПТНЗ; матеріальна база; оновлення змісту навчання з урахуванням динамічних, техніко-технологічних змін у професійній галузі; упровадження сучасних форм і методів навчання; розвиток технологічної компетентності викладача, професіоналізм колективу; застосування особистісно орієнтованого підходу до підготовки фахівців; використання сучасних педагогічних технологій, особливо інтерактивних, проектних; застосування під час вивчення природничо-математичних дисциплін нових інформаційних технологій. Саме тому перспективи подальших розвідок у цьому напрямі пов'язуємо з дослідженням готовності майбутніх викладачів природничо-математичних дисциплін до педагогічної діяльності у професійно-технічних закладах.

#### **Список використаних джерел**

1. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Освіта України. – 2004. – № 7. – С. 3.
2. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : указ Президента

- України №344/2013 від 25.06.2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : president.gov.ua
3. Ємчик Л. Ф. Професійно спрямоване вивчення фізики у процесі підготовки робітників сфери обслуговування : навч.-метод. посіб. / Л. Ф. Ємчик. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 144 с.
  4. Кудрявцев А. Я. К проблеме принципов обучения / А. Я. Кудрявцев // Советская педагогика. – 1981. – № 8. – С. 100–106.
  5. Махмутов М. И. Принцип профессиональной направленности обучения / М. И. Махмутов // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. – Челябинск : ЧПУ, 1985. – С. 88–100.
  6. Худякова Г. И. Системообразующая роль принципа профессиональной направленности в обучении математике / Г. И. Худякова // Ярославский педагогический вестник : научный журнал. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2009. – № 4. – С. 115–119.

**Natalia SOSNYTSKA**

Berdiansk

### PECULIARITIES OF TEACHING NATURAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES IN VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*The peculiarities of nature and mathematic disciplines in professional and technical educational establishments have been considered in the article. There have been theoretically grounded the essence of the professional orientation's principle as a unity of two aspects: substantial and procedural. There have been defined functions of professional orientation and their content characteristics (methodological, constructive, forming, integration, social, prognostic, humanistic, motivational). There have been defined the main directions of realization of the giving principle at teaching of nature and mathematic disciplines in professional and technical educational establishments. In the article the examples of acting of principle of professional orientation at physics and mathematics teaching have been given. There have been determined general pedagogical conditions of professional orientation.*

*Key words: skilled workers, the principle of natural-mathematical disciplines, the professional orientation, vocational and technical education.*

**Наталья СОСНИЦКАЯ**

г. Бердянск

### ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

*В статье рассмотрены особенности преподавания естественно-математических дисциплин в профессионально-технических учебных заведениях, а именно теоретически обоснована сущность принципа профессиональной направленности как единства двух аспектов: содержательного и процессуального. Указаны основные функции профессиональной направленности и их содержательная характеристика (методологическая, конструктивная, формовочная, интеграционная, социальная, прогностическая, гуманистическая и мотивационная). Определены главные направления реализации указанного принципа в учебно-воспитательном процессе профессионально-технических учебных заведений. Приведены примеры действия принципа профессиональной направленности при преподавании физики и математики. Выделены общие педагогические условия профессиональной направленности, в частности, обновление содержания обучения с учетом динамических изменений в профессиональной области.*

*Ключевые слова: квалифицированный рабочий, принцип, естественно-математические дисциплины, профессиональная направленность, профессионально-техническое образование.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 378.6:37.016

**Лі СЯНЧЖЕНЬ**

м. Київ

innagek68@mail.ru

## **РЕФЛЕКСИВНО-ОЦІНЮВАЛЬНИЙ ЕТАП ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ**

*У статті розглядається рефлексивно-оцінювальний етап формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи з підлітками. Виокремленні методичні особливості вокально-хорової роботи студентів з учнями підліткового віку. Визначенні основні шляхи підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової діяльності з учнями, у процесі якої студенти мотивували підлітків до рефлексії, спрямовуючи їх на визначення і формулювання результатів рефлексії у формі відповідей на поставленні запитання, висловлення пропозицій щодо оцінювання виконавської роботи.*

*Ключові слова: рефлексія, майбутні вчителі музики, оцінний етап, методична підготовка, вокально-хорова робота, підлітки, мутація, виконавство.*

Сучасний етап розвитку мистецької освіти, радикальні зміни в соціокультурному житті суспільства вимагають певного переосмислення ідей, концепцій, адаптації педагогічних технологій до нових умов, у яких працюють сучасні школи. Адже лише при плеканні у школі атмосфери потягу до Краси та Добра можна виховувати людину, яка буде володіти почуттям власної гідності, соціальної відповідальності, цінуватиме духовні та матеріальні надбання, шануватиме індивідуальність кожної особистості, чутливої до навколишнього світу і буде здатною творчо збагачувати його.

Базисною основою дослідження вокально-хорової діяльності вчителя в умовах загальноосвітньої школи є роботи науковців у сфері мистецької освіти (Е. Абдуллін, В. Антонюк, А. Болгарський, Л. Василенко, Л. Гаврилова, Н. Гребенюк, А. Козир, В. Ємельянов, О. Комісаров, К. Матвеева, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Хлебнікова та ін.). Враховуючи це необхідно розглядати вокально-хорову діяльність майбутніх учителів музики як таку, що є ментальною для українських школярів.

Ґрунтуючись на історико-теоретичній базі аналізу вітчизняних та зарубіжних педагогічно-значущих підходів до досліджуваної проблеми, доцільно розкривати особливості вокально-хорового навчання учнів разом із максимальним розвитком та вдосконаленням професійної підготовки майбутнього

вчителя музичного мистецтва до цього виду діяльності. Врахування вищезазначеного спонукає до розробки науково-обґрунтованої методики формування педагога-вихователя, здатного до здійснення духовного впливу на особистість учня, до виховання гармонійної людини засобами музичного мистецтва на уроках музики та у творчо-музичній діяльності в позаурочний час.

У процесі підготовки майбутніх учителів музики до роботи з учнями підліткового віку необхідно враховувати, що цей вік посідає особливе місце в розвитку особистості тому, що це період онтогенезу, який в основному триває від 10–11 до 15 років. Підлітковий віковий період є вкрай важливим для розвитку особистості, адже він відповідає переходу від однієї епохи розвитку особистості до іншої – від дитинства до дорослості. Підлітковий вік збігається з періодом навчання в середніх (5–8) класах загальноосвітньої школи й визначається педагогами та психологами як «важкий», «перехідний», «критичний», «некерований», оскільки «цей вік відноситься до критичних періодів онтогенезу, пов'язаних з кардинальними перетвореннями у сфері свідомості, діяльності й системи взаємовідносин індивіда» [5, 279].

Цей вік характерний тим, що в організмі людини відбуваються значні анатомо-фізіологічні й нервово-психічні зміни, які впливають на всю його життєдіяльність. У цей період дитина перетворюється на дорос-

лого, внаслідок чого в голосовому апараті відбуваються дуже складні процеси, а саме мутація. Проблема мутації (від лат. «mutatio» – зміна) як зміни голосу в період статевого дозрівання висвітлювали в роботах Л. Дмитрієва, П. Естрової, А. Єгорова, С. Гладкої, О. Козій, О. Комісарова, Д. Локшина, О. Малініної, О. Маруфенко, Н. Орлової, Т. Овчинникової, О. Ревенкова, Г. Стулової, В. Триноса, Ю. Юцевича та ін.

Доцільно зазначити, що зміна голосу пов'язана зі швидким ростом гортані паралельно з активним ростом всього організму. Особливо яскраво це проявляється у хлопчиків, голосові зв'язки яких дуже збільшуються в довжину, гортань росте надзвичайно швидко, а резонаторні порожнини – повільніше. Всі ці явища нерідко супроводжуються порушенням координації в роботі органів дихання. У дівчат зміна голосу буває менш помітною, ніж у хлопчиків, бо їхня гортань у цьому віці росте не так стрімко. Сама сутність мутації полягає в тому, що м'язи гортані розвиваються нерівномірно, збільшуються резонаторні порожнини, порушується пропорційність зростання з голосовими зв'язками, тому в хлопчиків, найчастіше сильно змінюється голос, а у дівчат змінюється тембр, сила і характер голосу, але без різких змін у збільшенні гортані. Знаючи специфічні особливості формування голосу на протязі всього періоду навчання, головне завдання вчителів полягає в тому, щоб не нашкодити, а навпаки зберегти і максимально розвинути голос підлітка.

Динаміка протікання мутаційного періоду залежить від багатьох причин, а саме від кліматичних умов, загального фізичного розвитку організму дитини, фізіологічних особливостей психоневрологічної та ендокринної системи, тощо. Становлення голосового апарату підлітків характеризується диспропорцією росту окремих його частин. Вікові межі зміни голосоутворюючого апарату визначаються від 11–12 до 16–18 років. Умовно мутацію можна поділити на три періоди: передмутаційний, мутаційний і післямутаційний. Зупинемося на мутаційному періоді.

У передмутаційний період (11–12 років) необхідно звернути увагу учнів на гігієну та охорону голосового апарату, адже саме від цих запобіжних мір залежить як правильний вокальний розвиток дитини, так і успішність

проходження складного мутаційно-фізіологічного етапу. Цей етап характеризується раптовою зміною розмірів гортані та голосових складок. Дозовані вокально-хорові заняття у цей період є обов'язковими, адже вони спрямовані на використання резервних можливостей трофейної мембрами. Саме це створює позитивні умови для успішного перебігу мутаційного процесу. На початковому етапі мутації хлопчачий голос знижується і проявляється у поступовій втраті верхніх тонів діапазону й появи нових нижніх тонів. Зниження діапазону залежить від індивідуальних особливостей голосу. Хлопчики ще співають у першій-другій октаві, а внизу в них вже з'являються звуки малої октави. Це характерний для даної стадії мутації «проміжний» діапазон (між дитячим і чоловічим голосами). У дівчат під час перехідного віку спостерігаються такі ж ознаки мутації і характерні недоліки у звучанні голосу, як і у хлопчиків, тільки в менш вираженій формі. Цими недоліками є певна хриплість і нестійкість інтонації. Дуже рідко у дівчат мутація проявляється настільки хворобливо, що спів утруднюється чи навіть упродовж деякого часу стає неможливим. У перехідному віці голос дівчат не змінюється так різко, як у хлопчиків, а зміцнюється, стає сильнішим, переходить із фальцетного дитячого в грудний і збагачується обертонами.

Мутаційний період (13–15 років) пов'язаний із стрімким збільшенням розмірів гортані та голосових складок (гортань хлопчаків у цей період збільшується на дві третини, у дівчат – на третину). Голосові складки у цей період розтягуються, робляться товстішими, внаслідок чого сильно змінюється діапазон та тембр голосу. Голоси хлопчиків знижуються на октаву і починають звучати в малій октаві. У звучанні голосів дівчат не відбуваються такі різкі зміни, але їхні голоси в цей період стають більш насиченими, яскраво проявляються темброві якості та збільшується діапазон. У гострий період мутації хлопчачий голос робиться хриплим, іноді раптово переходить з високого тону на нижній і навпаки (схоже на спів молодого півника). Хлопчики у цей період стають сором'язливішими не лише під час співу, а й у спілкуванні. Вони невпевнені, який звук пролунає з їхніх вуст – у теситурі дитячого чи чоловічого голосу. У

деяких хлопчиків гострий період може проходити вкрай хворобливо, навіть із частковою втратою голосу, що супроводжується різким почервонінням гортані, великою кількістю слизу, порушенням дихальних функцій, тощо. Після закінчення гострого періоду мутації настає спокійніший час, коли голоси хлопчиків робляться сильнішими, діапазон розширяється до октави й нони, але тембр майбутнього чоловічого голосу ще важко визначити. Підлітки, які пережили спокійно й безболісно складний мутаційний етап, співають частіше в теситурі чоловічого голосу, але для них характерні обмежений діапазон і дуже тихе (обережне) звукоутворення.

Післямутаційний період (15–18 років) є найважливішим, адже в цей час колишні хлопчики, а тепер юнаки, вчаться співати повному. У післямутаційний період не зникає почервоніння гортані і голосових складок, спостерігається залишковий слиз і малоактивна робота м'язів гортані. До 17 років у дівчат явища мутації відступають, а в юнаків вони частково зберігаються. Діапазон голосу дівчат на цьому етапі значно розширюється, голос набуває більшої, порівняно з попередньою, сили звуку, яскравіше проявляється тембр. У юнаків голосовий діапазон ще обмежений, сила звуку невелика, але яскравіше проявляються темброві якості майбутніх тенорів і баритонів, за певного завершення мутації розвиток і зміцнювання голосу триває. У післямутаційний період юнаки відчують психологічні труднощі у процесі звикання до нового голосу, бо вони ще пам'ятають власний дитячий голос. Повільний ріст гортані не дає змоги швидко перейти від фальцетного співу до грудного, отож юнакам потрібен певний час, аби звикнути до свого нового голосу. Резонатори зростають непомітно, тому юнаки не відразу перебудовуються на резонування більш низького голосу. Особливо важко буває баритонам, які мали до мутації високі дискантові голоси. Дуже часто юнаки сприймають верхні звуки свого голосу як верхні звуки колишнього дитячого в першій-другій октаві. У шкільному хорі юнаки відчують великі теситурні труднощі, коли тон подається з жіночого голосу. Ці труднощі в голосоутворенні можна пояснити деякою інерцією голосу, звиклого звучати за одних умов і не

відразу здатного пристосуватися до інших [4, 102].

Отже, на рефлексивно-оцінювальному етапі вокально-хорової роботи з підлітками необхідно постійно контролювати зміни, які проходять в їх голосовому апараті під час статевого дозрівання. Діагностування цих процесів великою мірою залежить від перцептивного аналізу рефлексії в практичній вокально-хоровій діяльності. Виконання завдань рефлексивного напрямку, а саме: оцінювання підлітками власного стану голосового апарату та порівняння цієї оцінки з експертною; емоційне сприймання музично-педагогічних ситуацій з встановленими рефлексивно-смысловими характеристиками; розвиненість художньо-асоціативного ряду, тощо.

У процесі вокально-хорової роботи майбутні вчителі музики з інтересом використовували перцептивні методи діагностики для визначення внутрішнього стану виконавців, виявляли здатність до свідомого наміру зрозуміти емоційний стан виконавців у процесі хорових занять. Доцільно зауважити, що зацікавленість реципієнтів до виконання рефлексивних завдань постійно збільшувалася, що свідчить про те, що цей процес є для них актуальним та його вирішення має регулярний характер. Адже, рефлексивність у процесі «навчання мистецтва відіграє роль засобу формування особистісних якостей» [2, 159].

За визначенням В. Роменця, рефлексія є «принципом післядії, який пов'язаний з формуванням філософської стратегії поведінки, а це, своєю чергою, показує характер особистості» [3, 598]. На думку А. Хуторського рефлексивність допомагає студенту усвідомити свою індивідуальність, неповторність та унікальність, які «висвітлюються з аналізу його предметної діяльності» оскільки майбутній вчитель проявляє себе в таких пріоритетних сферах буття та засобах діяльності, які притаманні його індивідуальності [5, 310].

Аналіз експериментальних даних цього напрямку дав змогу з'ясувати, що рефлексивність у майбутніх учителів музики в умовах інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів майже не виховується у навчальному процесі, що й не передбачається навчальними програмами. Отже, ця проблема потребує спеціального



наукового дослідження й розробки конкретних рекомендацій та відповідної практики в музично-педагогічній діяльності. Адже від стану розвитку рефлексивності у студентів залежить її розвиток в учнів [1, 215].

На рефлексивно-оцінювальному етапі дослідно-експериментальна робота була спрямована на формування особистісної рефлексії майбутнього вчителя музики, на спрямованість його свідомості на внутрішні механізми самопізнання, що дозволило виробити відповідне ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності – тобто готовність мистецької рефлексії (вміння критично ставитися до того чи іншого аспекту діяльності, займати та відстоювати свою позицію в дискусіях, виокремлювати власні судження, організовувати взаємозв'язок минулих та сучасних подій, вміти протистояти невпевненості у вирішенні нагальних питань, виховувати здатність до оцінювання творів мистецтва) [1, 219].

Доцільно підкреслити, що рефлексивно-оцінювальний етап формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання підлітків був завершальним етапом цієї роботи. Адже експериментальна підготовка студентів здійснювалася протягом чотирьох етапів: мотиваційно-спонукального (актуалізація та мотивація студентів на підготовку до організації вокально-хорової роботи учнів); інформаційно-проективного (удосконалення компетентностей студентів у вокально-хоровій роботі учнів, формування знань та умінь студентів у плануванні, та організації позакласної діяльності); виконавсько-продуктивного (практична реалізація набутих компетентно-

стей студентів, що сприяє формуванню готовності майбутніх учителів до організації позакласної вокально-хорової роботи); рефлексивно-оцінювального (аналіз ступеня усвідомлення майбутнім учителем отриманих знань та досвіду в питаннях організації вокально-хорової діяльності підлітків).

У висновках доцільно зазначити, що саме рефлексивно-оцінювальний етап формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання підлітків був спрямований на аналіз ступеня усвідомлення майбутнім вчителем отриманих знань та досвіду в питаннях організації вокально-хорової роботи учнів підліткового віку. Адже саме етап рефлексії – це одночасно і процес й результат усвідомлення студентом сукупності фахової діяльності, що відбувалася під час підготовки до практичного використання набутих знань, умінь та навичок. Для ефективного рефлексивного процесу вчителю музики необхідно перебувати виключно на позиціях демократичної взаємодії з учнями.

#### Список використаних джерел

1. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти / А. В. Козир. – К. : НПУ, 2008. – 380 с.
2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтв (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
3. Роменець В. А. Історія психології: ХІХ – початок ХХ століття: навч. посібник для студ. / Володимир Андрійович Роменець. – К. : Либідь, 2007. – 832 с.
4. Стулова Г. П. Хорової клас. Теорія і практика вокальної роботи в детському хорі / Галина Павлова Стулова. – М. : Просвещение, 1988. – 126 с.
5. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. пособие] / Андрей Викторович Хуторской. – 2-е изд. перераб. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.

**Li SIANCHZHEN**

Kyiv

#### **REFLEXIVE AND EVALUATIVE STAGE OF FORMATION OF METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS TO VOCAL AND CHORAL WORK WITH TEENAGERS**

*In the article the reflexive-Evaluation stage of formation of methodical training of future teachers of music to vocal-choral work with adolescents. Isolating features vocal and choral students work with students adolescence. Determination of the main ways of training future teachers of music for vocal and choral activities with students, during which students motivate students to reflection, directing them to the definition and formulation of the results of reflection in the form of answers to questions mooring, expressing proposals for evaluation of performance.*

*Key words: reflection, future teachers of music, evaluative stage, methodical preparation, vocal-choral work, teenagers, mutation performance.*

Ли СЯНЧЖЕНЬ  
г. Киев

## РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНИВАЮЩИЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ

*В статье рассматривается рефлексивно-оценочный этап формирования методической подготовленности будущих учителей музыки к вокально-хоровой работе с подростками. Выделены методические особенности вокально-хоровой работы студентов с учащимися подросткового возраста. Определены основные пути подготовки будущих учителей музыки к вокально-хоровой деятельности с учащимися, в процессе которой студенты мотивировали подростков к рефлексии, направляя их на определение и формулирование результатов рефлексии в форме ответов на поставленные вопросы, высказывания предложений по оценке исполнительской работы.*

*Ключевые слова: рефлексия, будущие учителя музыки, оценочный этап, методическая подготовка, вокально-хоровая работа, учащиеся, мутация, исполнительство.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 378.6:37

**Грина ХОМИЧ**

м. Київ

innagek68@mail.ru

## ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

*У статті досліджуються педагогічні функції як основний компонент викладацької діяльності. Пропонується аналіз основних педагогічних функцій, які виокремлені в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах. Зроблений висновок відносно можливості взаємного доповнення різних мистецьких функцій.*

*Ключові слова: функції, мистецтво, вища педагогічна освіта, майбутні вчителі музики, компоненти.*

У сучасному світі залежність розвитку країни від рівня і якості освіти не піддається сумніву. Тому розбудова сучасної національної системи освіти є пріоритетним завданням нашої держави. Пошук фундаментальних підходів до побудови сучасного освітнього процесу, становлення нової парадигми навчання і виховання молодого покоління знаходять відображення в освітніх документах України таких як: Конституція України, Закон України, «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті.

Впровадження Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)» потребує пошуку і застосування нових педагогічних підходів, широкого вибору форм і методів роботи, засобів навчання, які б відповідали освітнім запитам особистості, суспільства і держави. У контексті задекларованого в національній програмі всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвитку її талантів, збагачення інтелектуального, творчого, культурного по-

тенціалу, особливої актуальності набуває науковий аналіз компонентів педагогічної діяльності в освітньому процесі вищої школи, зокрема педагогічних функцій, як основного з компонентів.

Мета статті полягає в дослідженні педагогічних функцій в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах. Адже сучасна педагогічна наука розглядає педагогічну діяльність в цілому, і, зокрема, діяльність викладача музики, як систему, що має складну багаторівневу структуру, компоненти якої виокремлюються у ряд відносно самостійних функцій. Функція (лат. *functio* – виконання, звершення) – зовнішнє проявлення якостей будь-яких об'єктів у наявній системі відносин [7]. У філософському аспекті функцію розуміють як відношення двох груп об'єктів, в якому зміна одного з них призводить до зміни іншого. В іншому значенні функція трактується як коло діяльності, обов'язок, призначення, роль [4].

Філософська множинність існуючих поглядів на функції мистецтва в соціумі обумовлює різну інтерпретацію їх загальної кількості та пріоритетності що до освітнього процесу у різних дослідників. Зупинимось на основних, на нашу думку, педагогічних функціях, які виокремлюються в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики в вищих навчальних педагогічних закладах.

Світоглядно-пізнавальна функція, як зазначає дослідник О. Рудницька: «становить найважливішу функцію мистецтва, його доміную, з котрої випливають усі інші функції: виховна, соціально – організуюча, комунікативна, аксіологічна. Так, основою світогляду є знання та індивідуальний досвід особистості, що характеризують гносеологічну функцію мистецтва. На основі знань формуються переконання, чуттєві відгуки на життєві й художні явища, які сприяють реалізації виховної функції мистецтва. Взаємозв'язок пізнавальної й практичної діяльності спрямовує розвиток ціннісних орієнтацій людини, що визначають соціально – організуючу і аксіологічну функції мистецьких творів» [3, 29].

Не можна не погодитися із думкою видатного педагога В. Сухомлинського про те, що знати – це означає вміти застосовувати знання. Про знання можна говорити лише тоді, коли вони стають чинником духовного життя, захоплюють думку, пробуджують цікавість [5]. Світоглядно-пізнавальна функція є пріоритетною в сфері мистецької освіти тому що вона об'єднує в собі «художню картину світу» та «художню концепцію людини» [3]. Мистецтво виступає засобом просвіти, передачі досвіду, засобом навчання, узагальнення системи поглядів. Тому роль викладача мистецьких дисциплін набагато ширша ніж роль організатора педагогічного процесу. Він виступає носієм наукової, світоглядної і морально – етичної інформації. Педагогічний вплив викладача на формування гуманістичного світогляду студента передбачає не тільки його глибокі знання з предмету викладання, постійне професійне зростання, знайомство з новітніми науковими тенденціями, а й розвиток таких якостей свідомості, які акумулюють в собі знання вищих духовних ідеалів, здатність керуватися ними на практиці. Світоглядно-пізнавальна функція сприяє вихованню естетичних смаків майбутніх учите-

лів музики, стимулюванню їх творчого мислення, формуванню адекватних критеріїв оцінки різноманітних явищ у сфері мистецтва, розширенню художньо – асоціативного досвіду. Вона є основою розвитку духовності, усвідомлення людини як найвищої цінності, виховання почуття національної свідомості.

Зміст оцінно-конструктивної функції полягає в аналізі результатів педагогічного процесу на різних етапах його здійснення та оцінюванні цих результатів. Конструктивна складова забезпечує відбір та організацію змісту навчальної інформації, проектування діяльності студентів (забезпечення такої навчальної діяльності, за якої інформація може бути засвоєна), проектування діяльності викладача (відбір змісту навчального матеріалу, тематичне планування, тощо). Як критерії відбору змісту навчального матеріалу використовуються: цілісне віддзеркалення в змісті навчання завдань формування всебічно розвиненої особистості та професійної підготовки фахівця; висока художньо – естетична цінність музичних творів вітчизняних та закордонних авторів, на яких виховуються студенти; відповідність їх складності реальним можливостям студентів; відповідність складності завдань кількості часу, що відводиться на їх засвоєння. Оцінно-конструктивна функція передбачає регулятивну складову – тобто виявлення як досягнень, так і недоліків в освітньому процесі та його корегування. Навчальна діяльність не може здійснюватись повноцінно за відсутності її рефлексивно – оцінної складової, представленої діями контролю і оцінки, які функціонують як самооцінка і самоконтроль. Це сприяє виникненню особистісних критеріїв професійної діяльності, стимулює навчальну активність студентів. Оцінна функція також стимулює пошук шляхів удосконалення педагогічного процесу, використання в роботі новітніх педагогічних методик та технологій.

Діагностична функція (від гр. *diagnosis* – розпізнавання, визначення) – передбачає визначення та вивчення істотних ознак мистецької освіченості, загального розвитку та вихованості студентів. Не можна успішно здійснювати навчально-виховну роботу не проводячи об'єктивне оцінювання знань, умінь та навичок вихованців. Як зазначав К. Ушинський, щоб виховувати людину, треба, перш за

все, добре знати її у всіх відношеннях [6]. Ця функція також включає уміння викладача визначати особливості психофізіологічного стану студентів і враховувати ці особливості в навчальному процесі. Це найбільш актуально для студентів мистецьких навчальних закладів, у яких спостерігається підвищена психоемоційна чутливість, що обумовлена специфікою роду їх діяльності.

Діагностика дає змогу встановлювати причини, які стають на заваді успішному навчально-виховному процесу та усувати їх та встановлювати фактори, які сприяють ефективності здійснення цілей освіти. Таким чином, діагностика із інструмента вивчення особистості студента перетворюється на інструмент її розвитку.

Орієнтаційно-прогностична функція (від гр. слів *pro* – вперед, *gnosis* – знання – тобто передбачення розвитку чогось, що базується на певних даних) передбачає вміння викладача визначати напрям освітньо-виховної діяльності, її цілі і задачі на кожному етапі педагогічного процесу та прогнозувати результат своєї роботи. Н. Мойсеюк зазначає, що дана функція педагогічної діяльності вимагає уміння педагога прогнозувати розвиток особистості – розвиток її якостей, почуттів, волі і поведінки, враховувати можливі відхилення в розвитку, прогнозувати хід педагогічного процесу: наслідки застосування тих чи інших форм, методів, прийомів і засобів навчання та виховання [2]. Ця функція також спрямовує студентів, як майбутніх вчителів музики, на чітко представлений у свідомості кінцевий результат навчання. Реалізація цієї функції здійснюється в процесі визначення педагогічної стратегії і постановки тактичних задач на кожному етапі педагогічного процесу через заходи виховного плану. Виховна роль викладача передбачає цілеспрямовану діяльність, направлену на засвоєння студентом стійкої системи ціннісних орієнтацій. Роль науково-обумовленого прогнозу є винятково важливою, так як сам процес виховання по своїй сутності спрямований у майбутнє.

Організаційно-комунікативна функція потребує уміння викладача організувати діяльність студентського колективу, залучати студентів до різних видів мистецької діяльності. Для цього викладачу необхідно вміти координувати спільні дії студентів, фор-

мувати їх потребу в знаннях, розвивати студентську ініціативу, вміти розподіляти доручення, моделювати спеціальні ситуації для створення виховного впливу. Доцільно зазначити, що організаційно-комунікативна функція пов'язана з сугестивними здібностями майбутнього вчителя музики, з тим великим впливом, що він здійснює на учнів. У цьому процесі важливою є моральна культура вчителя, його вміння встановлювати й підтримувати доброзичливі відносини з учнями, власним прикладом пробуджувати їх до подальшої активної практичної діяльності. Ефективне впровадження цієї функції сприяє оволодінню майбутніми вчителями музики секретами творчої взаємодії з учнями. Це потребує від вчителя уміння залучити учнів до різноманітних видів мистецької інноваційної діяльності й кваліфікаційно організувати їх роботу в творчих навчальних колективах.

Комунікативний компонент, в широкому сенсі, пов'язаний із такою функцією мистецтва, як функція повідомлення та спілкування. Художнє спілкування являє собою обмін культурними змістами, що зумовлює залучення до певної культури. Виховуючись на високохудожніх зразках, майбутні викладачі музики накопичують різноманітні музичні враження, вчаться сприймати « інтонаційну мову » різних епох та стилів, відбувається знайомство з культурою інших народів та історичних епох. Таким чином, мистецтво взагалі і музичне мистецтво зокрема сприяє спілкуванню, взаєморозумінню між людьми, об'єднує їх. У педагогічній діяльності комунікативна функція пов'язана з особою викладача, його моральною культурою, вмінням встановлювати із студентами рівні доброзичливі відносини, бути ввічливим і тактовним.

Діяльнісно-творча функція. В. Загвязинський зазначає, що педагогічна діяльність повинна містити елемент пошуку кращих, оптимальних для певної ситуації варіантів її виконання [1]. Сказане передбачає відношення до педагогічної діяльності як до творчого процесу. Заняття мистецтвом за своєю сутністю пробуджує в кожній людині творця і завдання педагога полягає в сприянні підвищенню активності майбутніх вчителів музики в плані формування власних естетичних смаків, потреб та розвитку творчих здібностей. Діяльнісно-творча функція вміщує в собі

і гедоністичний компонент (мистецтво як насолода), тому що залучення до творчості, ігровий аспект мистецтва несуть в собі радість, задоволення, насолоду.

Сутність діяльнісно-творчої функції проявляється в креативному застосуванні цінних інноваційних ідей у конкретних педагогічних умовах. Ця функція передбачає активізацію творчих підходів особистості до життєдіяльності. Особливості реалізації творчої функції полягають у критичному осмисленні та творчому розвитку того нового, що виходить за межі відомих теорій, певною мірою збагачуючи їх. Ця функція дозволяє стимулювати активність майбутнього вчителя музики, планувати способи створення його особистісно-розвивального середовища. Ця функція пов'язана з розвитком пізнавальної активності майбутніх учителів музики, їх самостійності в художньо-творчій діяльності, які сприяють розвитку емпатійності, що ґрунтується на індивідуально-особистісному підході до осягнення музичних творів, потреб виявлення у музиці засобу ефективного спілкування, становлення індивідуального стилю фахової діяльності.

За визначенням Н. Мойсеюк, діяльнісно-творча функція має два рівні. Суть першого полягає в творчому застосуванні відомих педагогічних і методичних ідей у конкретних умовах навчання і виховання. Другий рівень пов'язаний з осмисленням і творчим розвитком того нового, що виходить за межі відомої

теорії, певною мірою збагачуючи її [2]. Таким чином, ця функція несе в собі невичерпні можливості новаторства та експерименту.

Для здійснення ефективної підготовки майбутніх учителів музики необхідно добре розбиратися в організації навчально-виховного процесу, розвивати творчу уяву, конструктивно-проектувальні та організаційно-комунікативні здібності, вміння планувати навчальну та виховну роботу. У навчально-виховному процесі всі функції (види діяльності викладача) взаємопов'язані. Тому можлива компенсація менш розвинених функцій, взаємного доповнення і перебудова окремих видів педагогічної діяльності шляхом застосування спеціальних методів та технологічних підходів.

#### Список використаних джерел

1. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. А. Таханов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : Навчальний посібник / Н. Мойсеюк. – К. : Гранма, 1999. – 350 с.
3. Рудницька О. П. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.] ; заг. ред. О. В. Михайличенко, ред. Г. Ю. Ніколаї – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 255 с.
4. Словарь иностранных слов / под. ред. И. В. Лехина. – Изд. 6-е, перераб. и доп. – М. : Энциклопедия, 1964. – 784 с.
5. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1984. – 254 с.
6. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 10 т. / К. Д. Ушинский. – М.-Л., 1956. – Т. 3. – 744 с.
7. Философский словарь / под. ред. М. М. Розенталя. – Изд. 3-е. – М. : Политиздат, 1972. – 496 с.

**Ірина ХОМИЧ**

Київ

#### FUNCTIONAL ANALYSIS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE MUSIC TEACHERS

*The article examines the pedagogical function as the main component of teaching. It offers an analysis of the main pedagogical functions, which are allocated in the process of training future teachers of Musicians in higher education. Declared views on the possibility of complementarity of various art functions.*

*Key words: function, art, higher pedagogical education, future teachers music components.*

**Ірина ХОМИЧ**

г. Киев

#### ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

*В статье рассматриваются педагогические функции как основной компонент преподавательской деятельности. Предлагается анализ основных педагогических функций, которые выделяются в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки в высших учебных заведениях. Декларируется мнение относительно возможности взаимного дополнения разнообразных художественных функций.*

*Ключевые слова: функции, искусство, высшее педагогическое образование, будущие учителя музыки, компоненты.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 355.233.2:62

**Тамара ШЕВЧУК**

м. Рівне

tamara.shevchukk@gmail.com

## РОЛЬ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ В ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ

*Важливе значення в системі вищої технічної освіти України сьогодні надається гуманітарній підготовці. Автором аналізуються особливості і проблеми гуманітарної підготовки в технічних ВНЗ. Вказано на перелік ключових компетенцій майбутніх фахівців механічної інженерії, які формують саме гуманітарні та суспільні дисципліни. Акцентовано увагу на ролі викладача, і методах викладання гуманітарних дисциплін в сучасних технічних ВНЗ. Доведено, що варто більш активніше переходити і демонструвати таку тенденцію і особливість в гуманітарній освіті, як міждисциплінарність.*

*Результатом даного дослідження доведено, що гуманітарна підготовка є вагомим складовим процесом формування особистості майбутнього фахівця інженера.*

*Ключові слова: гуманітарна підготовка, гуманітаризація, інженерна освіта, міждисциплінарна інтеграція, неперервна освіта.*

Реформування вищої освіти сьогодні в Україні здійснюється за напрямками її гуманітаризації. Більшість вчених світу вважають, що у XXI столітті основною тенденцією розвитку університетської освіти, буде гуманітаризація викладання. Мета гуманітаризації освіти – сформувати фахівця, культурну людину, що знає історію свого народу, традиції; вміє працювати в колективі; може реалізовувати свої творчі здібності. Як вказують науковці, сучасний інженер, крім професійних знань і навичок повинен бути носієм високої загальної культури, яка формується гуманітарними, суспільствознавчими дисциплінами. Гуманітарні знання допомагають фахівцеві стати професіоналом-творцем, а не тільки виконавцем. Тому однією з суттєвих та актуальних проблем вищої технічної освіти сьогодні є: одночасно з високоякісною спеціальною фаховою підготовкою, надати студентам гуманітарну підготовку, одночасно провести гуманізацію і гуманітаризацію вищої освіти.

Становище гуманітарних дисциплін в негуманітарних вищих навчальних закладах в цілому досить напружене. Складається враження, що така ситуація залежить від ставлення керівництва навчальних закладів та викладачів технічних кафедр до гуманітарної освіти і в певній мірі це так, але проблема значно складніша, тому ми поставили завдання в даній науковій розробці – з'ясувати роль та обставини гуманітарної підготовки в технічних ВНЗ.

За висновками багатьох українських учених (Г. Васянович [1], І. Зязюн [2], О. Каверіна [3], Е. Лузік [4], Н. Ничкало [5], С. Сисоєва [6] та ін.) нова якість освіти і професійної підготовки майбутніх фахівців безпосередньо пов'язана з проблемою формування і розвитку у вищій технічній школі гуманітарної підготовки та інтегрованих знань, умінь і навичок майбутніх фахівців на основі міждисциплінарних зв'язків суспільно-гуманітарних, природничих і технічних циклів дисциплін та їх практичного застосування в майбутній професійній діяльності.

Метою статті є на основі науково-педагогічних джерел охарактеризувати роль та особливості гуманітарної підготовки майбутніх фахівців в технічних ВНЗ. Вказати проблеми гуманітарної підготовки в технічних ВНЗ і окреслити шляхи вирішення даних проблем.

У сучасній українській освіті, щодо гуманітарної підготовки студентів, доводиться констатувати прикрий факт, на сьогодні як у ВНЗ так і у Міністерстві освіти і науки, досить специфічне і не завжди позитивне відношення. Як уточнює І. Ю. Карпінський цьому є три причини: по-перше, це старі методи управління вищою освітою, без змін, неефективне, громіздке, бюрократично-свавільне, корумповане, малоініціативне чи зовсім лякливе до ініціатив; по-друге, охлократичні тенденції в політичній свідомості значної частини адміністративних кадрів, політиків та простих громадян некомпетентність, презирливе ставлення до знань (насамперед гуманітарних),

досвіду світової цивілізації, антиінтелектуалізм у сфері гуманітарних знань в українському суспільстві; по – третє, зворотна реакція деяких викладачів технічних вишів на особливе становище суспільних наук в минулому. Тому, нині гуманітарні кафедри знову стоять перед завданням доводити свою необхідність [12].

У сучасній українській освіті, щодо гуманітарної підготовки студентів, доводиться констатувати ще один прикрий факт, що на сьогодні як у ВНЗ так і у Міністерстві освіти і науки, майже не оперують термінологічним апаратом, прийнятим у Європі, Америці та інших державах. У нас і історію, і політологію, і соціологію, і психологію, і мовознавство, й інші дисципліни називають гуманітарними, тоді як на Заході чітко розрізняють гуманітарні та суспільні науки. До кола останніх відносять політологію, соціологію, інколи історію та деякі інші. У роботах українського вченого О. Михайличенка дається аналіз сутності гуманітарних наук, які викладаються у вищій школі. Класифікуючи науки, О. Михайличенко запропонував здійснювати розподіл наук за соціальними, суспільними і гуманітарними напрямками [8].

До **соціальних наук** О. Михайличенко відносить ті науки, які «вивчають саме ті процеси, що пов'язані з відносинами у конкретному соціальному стані, який склався об'єктивно на певному історичному етапі та найменше стосуються суб'єктивних відносин між людьми», дослідник відніс соціологію, соціальну психологію, правознавство, політичну економію, історію, демографію, соціальну статистику, соціальну гігієну [8, 6]. До **суспільних наук**, які «за своїм призначенням пов'язані з власними, окремими культурними та історичними надбаннями людства, суспільними нормами та установками, пов'язаними з окремою особою, окремою сім'єю, окремим класом, окремою групою, нацією, державою, ін., для яких характерні етнічні, національні, релігійні ознаки», дослідник відніс психологію, педагогіку, філософію, мовознавство, літературознавство, релігієзнавство, мистецтвознавство, археологію, етнографію, краєзнавство, культурологію, естетику, економіку. До **гуманітарних наук** «слід відноси-

ти клас (перелік) наук, що вивчають людину у сфері її духовної, розумової, етичної, культурної і суспільної діяльності», а саме: рідна та іноземна, література, антропологія, теологія, журналістика, етнографія, етика, мистецькі науки, та ін.. У системі вищої освіти гуманітарні, суспільні і соціальні науки трансформуються у відповідні навчальні дисципліни, які характеризуються загальним терміном суспільствознавчі. Але у нормативних документах присутні ще і інші назви дисциплін.

Таким чином, особливістю гуманітарної підготовки є необхідним узгодження переліку і трактувань вищеназваних дисциплін, які складають гуманітарну підготовку, державними органами, а вишами узгодження, викладання технічних, природничо-математичних дисциплін із гуманітарними.

В одній із резолюцій Ради Європи, ухваленіх на початку ХХІ століття, були визначені п'ять груп ключових компетенцій, які мають опанувати студенти: «1) політичні і соціальні компетенції, пов'язані зі здатністю взяти на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, у функціонуванні демократичних інститутів, регулювати конфлікти ненасильницьким способом; 2) компетенції, що визначають здатність до життя в багатокультурному та багатонаціональному суспільстві, поширення клімату терпимості, здатність жити з людьми інших культур, мов та релігій, розуміти відмінності, поважати одні одних; 3) компетенції, що визначають володіння усним і письмовим спілкуванням, зокрема іноземними мовами; 4) компетенції, пов'язані з виникненням інформаційного суспільства, володіння новими технологіями, розуміння їх застосування, здатність до аналізу й відбору зростаючих обсягів інформації та реклами; 5) компетенції, що реалізують здатність і бажання неперервної, протягом усього життя, освіти як основи підтримання професійної конкурентоспроможності, адаптаційного потенціалу до суспільства, яке змінюється». Як бачимо, профільну освіту зараховано до останньої групи компетенцій. Натомість перші три стосуються аспектів, «відповідальними» за які є гуманітарні та суспільні науки. Навіть більше: у групі «інформаційно-технологічних» компетенцій

теж ідеться про «розуміння застосування» технологій, а його значним чином формують саме гуманітарні та суспільні дисципліни. Так само й у групі «профільних компетенцій» йдеться про «здатність і бажання» набувати освіту, про адаптацію до суспільства.

О. Каверіна, вказує, що «необхідність переходу вищої технічної освіти на якісно новий рівень пов'язана із суттєвими трансформаціями функцій професійної діяльності майбутніх інженерів, з урахуванням інтеграційних процесів, які визнаються сьогодні основною закономірністю розвитку педагогічної науки і освітньої практики» [3], тому перед освітянами ставиться завдання підвищити морально-етичну, психологічну та загальну культуру випускника вищої школи, – це ще одна особливість сучасної гуманітарної підготовки в технічних ВНЗ.

Раніше від технічного працівника з вищою освітою вимагали лише високу кваліфікацію для того, щоб він вчасно міг розпізнати і ліквідувати різні неполадки на виробництві, то нині це в змозі зробити техник чи механік з допомогою різних технічних засобів. Проте від технічних спеціалістів з вищою освітою вимагають передусім творчості. Сьогодні висококваліфікований працівник – це організатор виробництва і творець. Тому не дивно, що в Японії інженер, який за рік не вніс пропозицій щодо поліпшення виробництва, може бути звільнений зі своєї посади, як людина, що їй не відповідає.

Спираючись на підхід, що «гуманізація освіти – це, в першу чергу, зміна спрямованості всієї системи навчання та його цілей у бік виховання неповторної, яскравої індивідуальності, унікальності духовно-моральної особистості», Ж. Свиренко, стверджує, що сучасний випускник вищого технічного закладу повинен не тільки компетентно діяти в професійній сфері, але й володіти загальнолюдськими і національними моральними цінностями, сповідувати й стверджувати в повсякденній праці у всіх сферах свого життя ідеї та принципи гуманізму [7, 5].

Нова гуманітарна парадигма освіти, яка формується на основі вітчизняного та зарубіжного досвіду, розвитку науки, культури, освіти й виховання, доведених теорією та пе-

реверених практикою знань, має відповідати потребам особистості, суспільства та держави. Одним з основних шляхів переходу на нову парадигму вважає С. Сисоєва [6] та ін. науковці є вироблення стратегії розвитку гуманітарної освіти в технічних та інших вищих навчальних закладах освіти, перспектив відродження й розвитку національної вищої школи, нових педагогічних технологій та інших змін.

Очевидно, що «лише викладач, що має гуманістичний світогляд, необхідні особисті якості, педагогічну спрямованість, базу психолого-педагогічної підготовки, викладач, якому «комфортно» в своїй діяльності, може побудувати педагогічний процес в гуманістичному руслі і забезпечити гідну гуманітарну підготовку у технічному ВНЗ» [13 61]. Значущою є взаємодія студента і викладача, що забезпечує розвиток особистості фахівця, його культури, толерантного ставлення до інших людей, культур, народностей, думок, ідей тощо. Наприклад, за наслідками аналізу анкет студентів механіко-енергетичного інституту НУВГП м. Рівне 71 % бакалаврів і 87 % магістрів студентів відповідно вважають, що особистість викладача і стиль його спілкування відіграють першочергову роль у процесі засвоєння знань, так само як і творча атмосфера на занятті впливає на працездатність і ефективність засвоєння матеріалу.

Методи викладання гуманітарних дисциплін в сучасних технічних ВНЗ мають змінюватися. Сьогодні в аудиторії має бути повний політичний, світоглядний суверенітет і плюралізм думок. Активне, не боязливе висловлення студентами своєї політичної позиції, власної думки – повинно стати основою викладання гуманітарних дисциплін.

Викладання гуманітарних дисциплін має носити проблемний характер. Не враховуючи цього, неможливо сформувати у студентів навичок самостійного аналізу актуальних проблем розвитку суспільства, подолання ними існуючих і майбутніх політичних проблем, труднощів майбутнього самостійного життя. Студенти на заняттях з гуманітарних дисциплін повинні займатися активним аналізом, а не пасивним споживанням знань, їм необхідно прищеплювати навички критично-



го ставлення до навчального матеріалу, здатність до самостійних висновків, вміння застосовувати теоретичні положення до реально-го життя.

У більшості сучасних ВТНЗ України викладання зводиться до заучування загально-теоретичних положень, до того ж, не завжди чітко сформульованих. Як результат – студенти зустрічаються в житті з нестандартними ситуаціями, опиняються безпомічними щодо їхнього аналізу, виявлення причин і наслідків [6, 176]. Організаційно необхідним в технічних ВНЗ є узгодження викладання технічних, фахових, природничо-математичних дисциплін із гуманітарними. Якщо в умовах ринку вимоги до професійної підготовки постійно зростають, то гуманітарний комплекс наук конкуренції зі спеціальними дисциплінами не витримує. Від гуманізації освіти багато в чому залежить інтелектуально-творчий потенціал особистості. Гуманітарна підготовка повинна спрямовуватись на виховання індивіда як активного і вольового суб'єкта, здатного до самостійних зусиль у навчанні. А сучасні методи викладання гуманітарних дисциплін частіше затемнюють зміст, ніж розкривають його. Це добре відчувається на прикладі студентів, які спроможні переказати все те, що їм викладали, але не в змозі використати здобуті знання у новій ситуації, їхні знання скоріше визначаються шириною обсягу, ніж глибиною розуміння. ВНЗ повинен вчити студента мати власну думку, повинен стати школою мислення, а не школою запам'ятовування і відтворення інформації [10, 252].

Гуманітарні науки в XXI сторіччі демонструють таку тенденцію і особливість в гуманітарній освіті, як міждисциплінарність (особливо на прикладах закордонних ВНЗ). По-перше ця тенденція проявляється: у тісному взаємозв'язку гуманітарних наук із практичними курсами на основі об'єднання спеціально відібраних «блоків» з галузей естетики, етики, філософії, психологічного практикуму з формування «почуття впевненості в собі» і ін. Такий міждисциплінарний комплекс повинен стати основою гуманітарного знання, оскільки поєднує у собі значний теоретичний прошарок із наступною прак-

тичною реалізацією. По-друге: міждисциплінарний підхід чітко простежує тенденцію створення «блоку» з гуманітарних і природничо-наукових дисциплін. У США наприклад, у навчальний процес впроваджені такі інтегровані курси «Техніка в літературі», «Техніка й суспільні цінності», «Соціальний ефект суспільного прогресу», «Релігія й суспільні науки».

Дослідники виділяють педагогічні, загальнодидактичні і психологічні умови, котрі сприяють формуванню наукових понять на міждисциплінарній основі: 1) погоджене у часі вивчення окремих навчальних дисциплін, коли кожна з них спирається на попередню понятійну базу і готує студентів до успішного засвоєння понять наступної дисципліни; 2) необхідність забезпечення наступності й неперервності у розвитку понять; поняття, котрі є загальними для низки дисциплін, мають від дисципліни до дисципліни неперервно розвиватися, наповнюватися новим змістом, збагачуватися новими зв'язками; 3) єдність в інтерпретації загальнонаукових понять; 4) виключення дублювання одних і тих самих понять при вивченні різних дисциплін; 5) здійснення єдиного підходу до розкриття однакових класів понять [11, 61–65].

Принцип міждисциплінарної інтеграції повинен бути основним механізмом оптимізації структури моделі знань у системі дисциплін. Інформаційне суспільство як нова історична фаза розвитку цивілізації, в якій головними продуктами виробництва є інформація й знання, характеризується збільшенням їхньої ролі в житті суспільства. Інформатизація освіти зробила реальним застосування різноманітних технологій і моделей інтегрованого навчання, таких як:

- трансдисциплінарна модель навчання, що передбачає інтеграцію дисциплін в єдиний навчальний курс, інтеграцію держстандартів і вимог замовників;
- міждисциплінарна (проблемна) модель навчання, що передбачає навчання в процесі роботи над проектом; модель практичної орієнтації навчання за виконуваними функціями, галузями техніки, робочим місцем, сферами професійної діяльності.

Процес модернізації вищої технічної освіти висуває принципово нові вимоги, які пере-

дусім спрямовані на виконання нових завдань і в гуманітарній підготовці також, серед яких адаптація молоді людини до швидкоплинних змін у суспільстві. За таких умов, уточнює дослідниця Н. Ничкало, потрібний новий підхід, згідно з яким освіта в XXI столітті спрямовуватиметься на забезпечення неперервності в усіх ланках навчання, створення необхідних умов для доступу кожної людини до оволодіння новими знаннями, цінностями, відносинами, компетенціями і вміннями. Нова доба затверджує суспільство, яке має постійно навчатися [5, 42].

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) одним із принципів реалізації освіти визначено її *неперервність*, що «відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої (в тому числі і гуманітарної) та фахової підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти у процес, що триває упродовж всього життя людини» [9, 5].

Державна політика України щодо неперервної освіти ґрунтується на врахуванні світових тенденцій розвитку освіти у контексті соціально-економічних, соціокультурних, соціо-гуманітарних, технічних, технологічних змін. У системі вищої освіти активно відбуваються процеси, спрямовані на забезпечення взаємного визнання документів про вищу освіту в рамках Болонської декларації. Незважаючи на всі проблеми, що виникають за цих умов, Болонська декларація знаходить все більше прихильників, оскільки системи вищої освіти в Україні і країнах Європейського Союзу цілком порівнювані за рівнями і кваліфікаціями. Освіта для всіх протягом всього життя передбачає формування «суспільства, що навчається», яке вийде за межі концепції «трьох періодів життя» (періодів освіти, трудової діяльності і перебування на пенсії). Освіта дорослих в різноманітних формах повинна стати в суспільстві пріоритетом. У зв'язку з цим, необхідно переглянути роль університетів. Вони не повинні бути лише «фабриками» з виробництва дипломованих фахівців, а стати одним з основних генераторів економічного і культурного розвитку.

Отже, високий рівень підготовки сучасного фахівця вимагає принципово змінювати

освітній простір і освітню політику в Україні. Суть і мета якісного оновлення вищої освіти в XXI ст. – підготовка випускника, здатного оволодіти будь-яким фахом. Ми згодні з думкою дослідників, котрі вважають, що слід розвивати у студентів уміння усвідомлено використовувати потенціал гуманітарних і фундаментальних дисциплін для цілісного, комплексного розв'язання професійних завдань і формування своєї особистості. Це можливо тільки на основі міждисциплінарної інтеграції, нової дидактичної концепції цілісної навчальної дисципліни вищого закладу освіти. Процес гуманітарної підготовки у технічному ВНЗ потребує змін і реформування. Однак традиційна практика діяльності технічних вищих навчальних закладів не забезпечує необхідної єдності між гуманітарними дисциплінами та професійною підготовкою студентів, тому необхідно запроваджувати зміни, як на загальнодержавному рівні так і на рівні ВНЗ. Всебічне вивчення проблеми інтеграції в гуманітарній освіті підтвердило її значимість і позитивний вплив на педагогічний процес, тому її варто продовжувати досліджувати.

#### Список використаних джерел

1. Васянович Г. Гуманітарна освіта у процесі підготовки технічної еліти України / Г. Васянович // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Збірник наук. праць / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. – Вип. 27(31): в 3-х частинах. – Ч. 1. – Харків : НТУ «ХПІ» 2010. – С. 97–102.
2. Зязюн І. А. Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти : Наук.-метод. зб. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти; ред. І. А. Зязюн [та ін.]. – К. : [б.в.], 1996. – 160 с.
3. Каверина О. Г. Гуманитаризация технического образования в свете современных требований к профессиональной подготовке будущих инженеров [Електронний ресурс] / О. Г. Каверина. – Режим доступу: <http://ea.donntu.org:8080/jspui/bitstream/123456789/23776/1/kaverina.pdf>
4. Лузік Е. Гуманітарна освіта в процесі підготовки спеціалістів профільних ВНЗ України : проблеми та перспективи / Е. Лузік // Філософія освіти. – 2006. – № 2(4). – С. 266–276.
5. Ничкало Н. Г. Професійно-технічна освіта України: проблеми досліджень / АПН України, Нац. спостережув. центр України. – К. : Науковий світ, 1999. – 28 с.
6. Сисоєва С. О. Вища освіта України : реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко / МОН України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України – К. : ВД ЕКМО, 2011. – 368 с.
7. Свиренко Ж. С. Виховання гуманізму в студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі

- вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ж. С. Свиренко. – Луганськ, 2009. – 20 с.
8. Михайличенко О. В. Класифікація наук та визначення поняття суспільно-політичних дисциплін / О. В. Михайличенко // Теорія і методика навчання суспільних дисциплін : науково-педагогічний журнал. – Вип. 1. – Суми : СумДПУ, 2011. – С. 4–14.
  9. Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін. Лист МОН України від 11.03.2015 № 1/9–120. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/46343/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/46343/)
  10. Олійник О. Особливості гуманітарної підготовки та професійної компетентності студентів у технічних ВНЗ / О. Олійник // Донецький вісник наукового товариства ім. Т. Г. Шевченка. Мовознавство. – Т. 26. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2009. – 252 с.
  11. Різун В. В. Журналістська освіта та наука в контексті нових змін в освітній і науковій галузях // Українська журналістика: умови функціонування та перспективи розвитку: Зб. наук. пр. / МОН України, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького ; відп. ред.: С. М. Квіт, Т. Г. Бондаренко. – Черкаси, 2007. – С. 61–65.
  12. Карпінський І. Ю. Роль гуманітарних дисциплін в формуванні сучасного інженера.
  13. Луцик І. Г. Використання інтерактивних методів як засіб створення інтенсивного освітнього середовища / І. Г. Луцик // Нові технології навчання : наук. метод. зб. / М-во освіти і науки України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. – К., 2007. – № 46. – С. 59–63.

**Tamara SHEVCHUK**

Rivne

### THE ROLE OF HUMANITARIAN TRAINING AT THE TECHNICAL UNIVERSITIES

*The humanitarian training occupies the significant part in the system of a higher technical education in Ukraine the present day. The author analyses the peculiarities of the humanitarian training in technical universities. It is proved that the humanitarian training is an important component in the formation process of the personality of a specialist engineer to be.*

*Key words: the humanitarian training, humanitarization, engineering education, interdisciplinary integration, continuing education.*

**Тамара ШЕВЧУК**

г. Ровно

### РОЛЬ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Важное значение в системе высшего технического образования Украины сегодня играет гуманитарная подготовка. Автор проанализировал особенности гуманитарной подготовки в техническом ВУЗе. В исследовании доведено, что гуманитарная подготовка является одной из важных частей процесса формирования личности будущего специалиста инженера.*

*Ключевые слова: гуманитарная подготовка, гуманитаризация, инженерное образование, междисциплинарная интеграция, непрерывное образование.*

Стаття надійшла до редколегії 29.01.2016



## РОЗДІЛ 2

# КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА



УДК 377:331.5:656.61

**Леонід ГЕРГАНОВ**

м. Ізмаїл

braila@yandex.ru

### РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КВАЛІФІКОВАНИХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ В НАВЧАЛЬНИХ ЦЕНТРАХ СУДНОПЛАВНИХ КОМПАНІЙ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

*Проаналізовано сучасний стан розвитку професійної компетентності фахівців морського профілю в навчальних центрах судноплавних компаній у зв'язку з введенням в дію міжнародної Конвенції і Кодексу ПДНВ, з Манільськими поправками. Встановлено, що розвиток професійної компетентності моряка є довготривалим процесом, який передбачає оновлення теоретичних знань, надбання практичного досвіду на суднах необхідної потужності, тренування та підтримки психологічного й фізичного стану. Дослідженням доведено, що збільшення задач та вирішення ситуацій, які потрібно розв'язати екіпажу судна вимагають широкого використання у навчальному процесі педагогічних інновацій: різноманітних тренажерів і тренажерних комплексів, використання ситуаційної методики на діючому реально-віртуальному тренажерному судні, підвищення рівня психолого-педагогічної підготовки інструкторсько-викладацького складу.*

*Ключові слова: професійна компетентність, фахівець морського профілю, судноплавна компанія, педагогічні інновації, навчальний центр.*

Успішна реалізація програм професійного розвитку персоналу позитивно позначається на підвищенні його конкурентоспроможності на зовнішньому та внутрішньому ринках праці. Зокрема, на внутрішньому ринку

праці конкурентоспроможність персоналу визначається, насамперед, наявністю творчих здатностей, відповідної спеціальності, належної освіти, рівня кваліфікації, володіння суміжними професіями, здатністю до осво-

ення нових знань, ініціативністю, професійною мобільністю, неординарністю у прийнятті рішень, прагненню до підтримання трудової дисципліни в колективі тощо; на зовнішньому ринку праці – це професійна компетентність на рівні міжнародних вимог, обізнаність з основними положеннями Конвенції і Кодексу ПДНВ [2] до виконання трудових функцій на судах, володіння професійною іноземною мовою, здатністю працювати на судах з багатонаціональним екіпажем тощо.

Необхідними умовами професійного розвитку працівників підприємств є, як зазначає В. Радкевич, їхня зацікавленість власною професією, яка стимулює до оволодіння новими знаннями, прийомами і способами діяльності [3, 27–31].

Тенденції розвитку компетентності персоналу для сучасного виробництва в Україні не надто відмінні від країн Європи. Надалі вони будуть наближатися до цих країн в умовах економічної та суспільної глобалізації у зв'язку з тим, що Україна підписала угоду про вступ до Європейської схеми компетенцій (ЕСР), яка, на відміну від Європейської рамки кваліфікації, буде спрямована на конкретну трудову діяльність. Принагідно зазначимо, що розподіл професійної компетентності може бути різний і здебільшого пов'язаний з «національними системами праці».

Відповідно до рекомендацій щодо визнання базових професій при плануванні суміжних професій треба, передусім, врахувати:

- потребу робітників морського профілю у відповідних професіях і кваліфікаціях, які зазначені у судових ролях;
- професійну освіту для самостійного виконання обов'язків на судні у якомога більшому професійному обсязі;
- потенціал до тривалої професійної діяльності;
- достатнє розмежування між професійною діяльністю та потребою у членах екіпажу судна для виконання робіт зі скороченим екіпажем.

Первинними джерелами інформації про потребу моряків до роботи на судах судноплавної компанії і доцільна комплектація їх кваліфікаційним складом згідно з посадою на судні є попит судноплавної компанії в кадрах та економічна ситуація на морському ринку праці взагалі.

Уряд України визначив основні соціально-економічні орієнтири розвитку держави, серед яких – забезпечення економіки країни кваліфікованою конкурентоспроможною робочою силою, ефективне використання наявного трудового потенціалу, створення нових робочих місць, формування конкурентного на внутрішньому та зовнішньому ринках виробничого персоналу [1, 140].

Судновласники, як соціальні партнери у даному разі виконують роль замовників навчальних закладів на виробництві. В ЄС соціальні партнери також відіграють важливу роль у циклі «потреба у фахівцях – професійне навчання – наявність фахівців – зайнятість фахівців». Вони визначають і першу, і останню ланку або, інакше, початок і закінчення процесу професійної підготовки персоналу. Така кооперація є обов'язковою умовою на європейському рівні для організації професійного навчання на робочому місці.

Розвиток професійної компетентності фахівців на морському транспорті завжди був умовою стабільності роботи флоту. Але зміна економічних обставин у державі, введення нових вимог до професійної компетентності моряків на міжнародному рівні та відповідальності судноплавних компаній за якісний стан моряків, змушує судновласників приділяти більшу увагу професійному розвитку моряків.

Про важливість такого підходу відмічали у своїх працях як вітчизняні, так і зарубіжні вчені, які досліджували проблеми професійного становлення робітника на виробництві: Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Савченко, І. Сенченко, І. Стариков, О. Ховов, М. Шкодін, дослідження яких спрямовані на підвищення кваліфікації кадрового потенціалу підприємств, формування системи підготовки кадрів за умови проходження ступеневого навчання.

Проблеми організації навчального процесу в ПТНЗ і на виробництві, його науково-методичного забезпечення, досліджувалися С. Батишевим, Н. Думченко, Н. Кравцовим, А. Лейбовичем, О. Новиковим, В. Радкевич, І. Стариковим, О. Щербак.

Проблеми обґрунтування змісту підготовки кваліфікованих робітників широкого профілю розкриті у працях А. Біляєвої, Т. Іщенко, І. Носаченко, Л. Федотової, А. Шильнікової та ін.

**Метою статті** є узагальнення досвіду та застосування сучасних педагогічних технологій розвитку професійної компетентності фахівців морського профілю в навчальних центрах судноплавних компаній. Розглядаючи, з цього приводу, комплекс проблем, які склались у системі підготовки рядового плавскладу морських суден як в умовах виробництва, так і в ПТНЗ, зазначимо, що за останні десять років кількість та якість такої підготовки незмінно знижується, це пов'язано з багатьма *чинниками*. Розглянемо їх для кожної із систем.

Навчальні заклади на виробництві (навчально-курсіві комбінати (НКК), навчальні центри (НЦ), навчально-тренажерні центри (НТЦ) та ін.) таку ситуацію пов'язують з тим, що державна стратегія професійного навчання кадрів на виробництві потребує реформування, оскільки у зв'язку з економічними та науково-технічними змінами на міжнародному ринку праці; темпи й рівень підготовки кваліфікованих робітників недостатньо задовольняють роботодавців і не відповідають потребам сучасного виробництва, а традиційна політика професійного навчання персоналу на виробництві застаріла й немає гнучкості для нових форм власності, міжнародних вимог у морській галузі; організаційно-педагогічні умови навчання потребують удосконалення. Служби управління персоналом підприємств більше приділяють увагу комплектації суден, але не враховують в повному обсязі кар'єрне зростання кваліфікації робітничого персоналу, що не відповідає темпам розвитку і техніко-технологічним змінам у морській галузі; рівень психолого-педагогічної підготовленості інструкторсько-викладацького складу потребує вдосконалення для впровадження гнучких технологій навчання, сучасних організаційно-педагогічних форм професійного навчання, навчально-методичного забезпечення професійного навчання персоналу на виробництві. Потреба в удосконаленні та подальшому оновленні професійної підготовки персоналу на виробництві пов'язана, передусім, зі змінами у морській галузі, що є результатом упровадження Манільських поправок до Конвенції та Кодексу ПДНВ. Також відзначимо, що різке скорочення вантажопотоків на морському транспорті й перехід екіпажів суден на роботу зі скороченим складом спричинили скорочення і плавскладу суднохідних компаній.

Для ПТНЗ – це втрата базових підприємств, що ускладнило проходження як виробничої, так і плавальної практики учнів, а навчально-виробнича база, у зв'язку з модернізацією флоту і широким впровадженням автоматизованих систем управління, відстає від вимог судновласників до рівня знань випускників, значні зміни до професійної компетентності працівника морського профілю, які викликані переглядом Конвенції та Кодексу ПДНВ, повністю змінили парадигму професійної підготовки моряків.

Такі вимоги викликані тим, що новими правилами Конвенції ПДНВ (правила II/5, III/5, III/7) запроваджені вимоги до стандартів компетентності для кваліфікованого матроса, кваліфікованого моториста, електрика суднового. Встановлено необхідність порівняння чинних стандартів компетентності цих осіб з тими, які передбачені відповідними розділами частини А Кодексу ПДНВ (А-II/5, А-III/5, А-III/7), визначення необхідності підвищення кваліфікації цими особами та оцінювання їх компетентності. Таким чином, якщо фахівці морського профілю були атестовані за стандартами компетентності, зазначеними в частині А Кодексу ПДНВ, які діяли до 01.07.2013, то у подальшому вони, для отримання нових кваліфікаційних свідоцтв, мають пройти відповідну допідготовку й оцінювання компетентності у державній кваліфікаційній комісії з метою їх дипломування за новими Правилами для роботи на морських суднах.

У зв'язку з нововведенням у професійну підготовку моряків виникає потреба розглянути загальнотеоретичні положення щодо розвитку професійної компетентності робітників морського профілю на виробництві. Сутність і специфіку розвитку професійної компетентності моряка треба розглядати з позиції вимог Конвенції та Кодексу ПДНВ, оскільки вони сконцентрували міжнародний досвід професійної діяльності моряків, досвід розслідування аварій з морськими суднами, мають намір сприяти безпеці життя й майна на морі, захисту морського середовища шляхом впровадження міжнародних стандартів з підготовки і дипломування моряків та несення вахти. Крім цього, є значні напрацювання науковців різних країн з проблеми розвитку професійної компетентності у багатьох галузях.

Проте, залишається недостатньо дослідженою проблема розвитку професійної компетентності робітників морського профілю безпосередньо в судноплавних компаніях із врахуванням сучасних дидактичних засад, вимог державних стандартів ПТО, інноваційних педагогічних технологій, інтегрованих освітніх програм, забезпечення єдності змісту, форм, методів і умов навчання, а також сучасного науково-методичного забезпечення тощо.

Для морської галузі проблема професійної компетентності актуальним тому, що Резолюцією 7 Конвенції ПДНВ встановлена відповідальність судноплавних компаній за підбір і підготовку кадрів моряків, а також визнається, що ефективність процесів відбору, підготовки й дипломування моряків може бути оцінена лише на підставі навичок, умінь і здатностей, які вони демонструють під час роботи на судні. Рекомендовано вживати заходів щодо усунення усіх недоліків, які пов'язані з необхідністю контролю та відповідальністю компанії за розвиток професійної компетентності моряків відповідно до вимог мінімальних стандартів компетентності. Впровадження науково-обґрунтованого підходу до професійної підготовки моряків із врахуванням вимог Кодексу ПДНВ до їхньої професійної компетентності дає можливість підняти їхній професіоналізм до рівня міжнародних стандартів. Такий підхід також зумовлений необхідністю переходу судноплавних компаній до роботи з використанням у своїй діяльності системи якості ISO 9001-2009, без дотримання вимог якої неможливий професійний розвиток персоналу й досягнення стратегічних цілей компанії на міжнародному ринку перевезень.

Отже, постає необхідність управління отриманими в навчальному закладі найважливішими знаннями, підтримання їх на рівні, який необхідний для судновласника, оновлення їх через певні проміжки часу, крім цього, збільшується кількість службових завдань, які доводиться розв'язувати екіпажам у процесі виконання рейсу, що вимагає широкого впровадження у навчальний процес різноманітних тренажерів і тренажерних комплексів, пред'являються високі вимоги до забезпечення безпеки пасажирів, екіпажу та збереження вантажів. Наявна система підготовки рядового складу суден (матросів, мото-

ристів, суднових електриків) серйозно не відповідає вимогам, які містяться в Конвенції та Кодексі ПДНВ.

Проведене дослідження у навчальних підрозділах судноплавних компаній України дало змогу виявити окремі *недоліки в розвитку професійної компетентності* робітників морського профілю:

- формування контингенту слухачів курсів для професійного навчання відбувається за вимогами підрозділів підприємств у формі заяв, без необхідного вивчення ринку праці та з'ясування перспектив забезпечення їхнього професійного зростання;
- професійне навчання слухачів курсів не завжди має під собою підґрунтя та можливості для проведення цих занять на нових судах із сучасним обладнанням, що не дає можливості якісно розвивати рівень їхньої професійної компетентності;
- під час професійного навчання слухачі курсів недостатньо опановують наданий теоретичний матеріал з використанням сучасних інформаційних технологій, а це веде до зниження рівня їхньої кваліфікації з професії.

У свою чергу, Конвенція та Кодекс ПДНВ (Правило I/6 та Розділ А – I/6) приділяють особливу увагу кваліфікації інструкторів, викладачів та екзаменаторів, які повинні мати належну кваліфікацію з конкретних видів професійної підготовки, або оцінювання компетентності моряка на судні чи на березі, а саме:

- добре освоїти програму професійної підготовки й розуміти спеціальні завдання конкретного виду проведеної підготовки;
- бути кваліфікованим у навчальних питаннях, з яких провадиться підготовка;
- якщо підготовка відбувається з використанням тренажеру, треба отримати додаткову психолого-педагогічну підготовку з технології проведення навчання, а також мати практичний досвід роботи на тренажері даного типу.

Інструкторсько-викладацький склад навчального закладу на виробництві для проведення професійної підготовки робітників морського профілю обов'язково має пройти допідготовку з питань професійної і спеціальної підготовки моряків та атестацію у незалежній комісії Укррічморінспекції з Типового курсу ІМО 6.09. – «Курс підготовки для інструкторів» і Типового курсу ІМО 3.12. –

«Оцінка компетентності, проведення екзаменів та дипломування моряків» і Резолюції MSC/64(67) [4, 117].

Професійне навчання фахівців морського профілю в судноплавних компаніях треба розглядати як педагогічну систему, в основу якої покладені принципи андрагогіки та яка спрямована надати допомогу судновласникам у комплектуванні екіпажів морських суден компетентним й кваліфікованим персоналом, а також формування у моряків професіоналізму, майстерності, сучасного економічного мислення, вміння працювати у нових економічних умовах.

Проведене дослідження з розвитку професійної компетентності моряків і досвід національних і міжнародних судноплавних компаній дає можливість зробити висновок, що це досить складний і тривалий процес, який вимагає накопичення певних професійних навичок і значного практичного досвіду, розвитку професійно важливих якостей, передусім ділової активності, енергійності, вміння працювати в команді тощо. Ці вимоги відображені в мінімальних стандартах компетентності допоміжного рівня, які входять до складу навігаційної вахти (табл. А-II/4 колонка 1 Кодексу ПДНВ) і включені в сферу компетенції осіб рядового складу щодо вміння працювати в команді, прагнення до лідерства та взаємодії. Аналогічні компетенції включено і в спеціфікації мінімальних стандартів компетентності допоміжного рівня машинної команди (табл. А – III/4 колонка 1 Кодексу ПДНВ).

Професійне навчання у даному разі розглядається як засіб посилення конкурентоспроможності робітників морського профілю на міжнародному ринку праці та гарантії взаємодії країн при здійсненні безпечного судноплавства, зменшення аварійності, що спричинено професійною некомпетентністю людського чинника на флоті. При цьому міжнародні вимоги до підготовки фахівців для морської галузі стають провідними чинниками при наданні послуг з професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації персоналу судноплавних компаній.

Судновласник змушений використовувати внутрішні резерви для розвитку професійно підготовлених екіпажів суден шляхом ор-

ганізації внутрішньофірмової підготовки персоналу, що має характеризуватися високим ступенем гнучкості, безперервності та відкритості. Така підготовка має забезпечувати потреби судновласника у кваліфікованих робітничих кадрах й розвиток професійної компетентності при заданому рівні кваліфікації. Кодекс ПДНВ зазначає, що рівень професійної підготовки має відповідати вимогам належного виконання моряком функцій на судні із врахуванням критеріїв, узгоджених на міжнародному рівні, і включати прописані стандарти чи рівень знань, розуміння і продемонстрованих навичок. Крім цього, в Кодексі ПДНВ чітко прописано таке важливе поняття, як професійна придатність, яка встановлюється шляхом:

- з'ясування наявності стажу роботи на судні під час виконання функцій, згідно з наявним дипломом, строком не менше одного року з попередніх п'яти;
- проходження встановленої перевірки, або успішного закінчення відповідного курсу;
- проходження курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації щодо охорони життя на морі, охорони й захисту морського середовища, а також приймати до уваги будь-які вдосконалення відповідного стандарту компетентності [1, 152].

Професійна підготовка робітників морського профілю через навчальні заклади підприємств морегосподарського комплексу безпосередньо впливає на якість послуг з перевезення пасажирів або вантажу судновласником і постійно перебуває у полі зору керівництва. Судновласник зацікавлений у комплектуванні своїх суден професійно компетентним персоналом, який у процесі навчання проходив плавальну практику на його суднах, отримав відповідні міжнародні сертифікати зі спеціальної та спеціалізованої підготовки згідно з вимогами ІМО й зарекомендував себе як перспективний потенціал компанії. Керівництво судноплавної компанії для підвищення якості професійної підготовки своїх робітників має можливість виділяти кошти на:

- придбання сучасних тренажерів і тренажерних комплексів;
- розроблення й затвердження навчальних програм відповідно до рекомендацій ІМО-моделей курсів;



- залучення до професійного навчання висококваліфікованих фахівців компанії як викладачів та інструкторів виробничого навчання з огляду на те, що вони мають досвід роботи на судах сучасного типу;
- організації проходження спеціальної та спеціалізованої підготовки і виробничої практики на своїх навчально-тренажерних судах;
- виділення місць на судах для проходження плавальної практики;
- проходження виробничої практики на базах технічного обслуговування флоту та для відпрацювання практичних і лабораторних робіт.

Розвиток професійної компетентності моряка прискорюється, якщо здійснюється за програмою комплексного навчання, яка включає використання у навчальному процесі навчально-тренажерного обладнання, де всі потенційні екстремальні ситуації відпрацьовуються в реальному режимі. Відпрацювання необхідних прийомів, навичок і вмій у різних умовах роботи судна на таких тренажерах допомагає розвивати певний тип практичного мислення, необхідний для роботи в морі і дає підставу в подальшому більш ефективно вдосконалювати професійну діяльність моряків.

Однак, попри багато переваг такого підходу, зазначимо, що є й певні труднощі, які навчальному закладу на виробництві самотійно вирішити неможливо:

- недостатнє науково-методичне та навчально-методичне забезпечення навчального процесу;
- відсутність цільового забезпечення нормативною документацією, навчальними посібниками, електронними підручниками, які безпосередньо призначені для підготовки робочих кадрів на виробництві;
- слабка психолого-педагогічна підготовка інструкторсько-викладацького складу;
- недостатнє організаційно-педагогічне опрацювання навчання на тренажерах і при проходженні курсів спеціальної та спеціалізованої підготовки.

Як приклад, впровадження педагогічної інновації до розвитку професійної компетентності робітників морського профілю розглянемо традиційну та інноваційну системи професійної підготовки робітників морського

профілю у Відокремленому підрозділі «Учебний центр» ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство», який зміг встояти й зберегти діяльність з професійної підготовки моряків у складні перебудовні часи.

Завдяки спільній співпраці Учебного центру «УДП» та Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, Учебний центр «УДП» внесений до Переліку навчально-тренажерних закладів, підготовка в яких відповідає вимогам міжнародної Конвенції та Кодексу ПДНВ по 36-ти напрямках. Уся навчально-методична документація була перевірена, оновлена з урахуванням Манільських поправок до ПДНВ, а навчальні плани і програми відкориговані відповідно до рекомендованих Типових Модельних курсів ІМО та затверджені в Укрморречінспекції.

Під навчальні програми розроблено нові методичні матеріали з кожного напрямку підготовки, враховані специфіка їх проведення та особливості практичного відпрацювання. Розроблені з урахуванням нових вимог тестові завдання і вправи з використанням ситуаційної методики, що дає змогу вирішувати комплекс завдань з виникненням на судні аварійних і нестандартних ситуацій. Уся навчально-матеріальна база приведена у відповідність до вимог навчальних програм, заплановано широке використання в навчальному процесі інформаційних технологій із застосуванням сучасного програмного забезпечення, придбані зразки нової техніки та технологічного обладнання, яке використовується на сучасних судах. Інструкторсько-викладацьким складом проведені роботи по оновленню тренажерів і судового обладнання, яке використовується в навчальному процесі при професійній, спеціальній і спеціалізованій підготовці.

Проведене дослідження виявило і певні недоліки, на які треба звернути увагу в процесі розвитку професійної компетентності моряка, а саме:

- слабка загальноосвітня підготовка слухачів, яка ускладнює освоєння всього комплексу знань для роботи на сучасних судах;
- стримане ставлення капітанів суден до працевлаштування молодих кадрів, які пройшли професійну підготовку в умовах виробництва, з приводу малого практичного досвіду роботи на судах;

- недостатня робота відділів управління персоналом компаній та інших підрозділів зі слухачами курсів у процесі проходження їх навчання (бесіди, анкетування, зустрічі, участь у спільних заходах, що проводяться колективом пароплавства тощо);
- недостатня психолого-педагогічна підготовка інструкторсько-викладацького складу курсів, відсутність досвіду роботи й уміння правильно здійснювати професійну орієнтацію молоді на освоєння морської професії.

Система професійного навчання фахівців морського профілю в судноплавних компаніях потребує подальшого дослідження й має забезпечувати не лише розвиток професійної компетентності, а й виховувати його як особистість і громадянина, який буде гідно пред-

ставляти нашу країну на суднах іноземних судовласників.

#### Список використаних джерел

1. Актуальні питання підготовки робітничих кадрів для промисловості: Матеріали і документи Всеукраїнського семінару – наради у м. Донецьк. – К. : МОН України, 2007. – 140 с.
2. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками) – К. : ВПК «Експрес-Поліграф», 2012. – 568 с.
3. Радкевич В. О. Сучасні чинники розвитку професійного навчання в умовах виробництва / В. О. Радкевич // Професійне навчання на виробництві: зб. наук. праць / [ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Вид-во Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, 2011. – Вип. 4. – С. 18–27.
4. Тематический указатель документов ИМО по безопасности судоходства и предотвращению загрязнения окружающей среды: в 12 т. – Одесса : Инф.-изд. центр «Укрморинформ», 2000. – Т. 1. Серия: Официальная библиотека моряка. – 240 с.

**Leonid GERGANOV**  
Izmail

### THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF QUALIFIED PROFESSIONALS MARINE PROFILE IN THE TRAINING CENTERS OF SHIPPING COMPANIES: TRENDS AND PROSPECTS

*The current state of professional competency of marine profile specialists in training centers of shipping companies in connection with the adoption of the International Convention and STCW Code with Manila amendments is analyzed. It is determined that the development of professional competency of a seafarer is a long-term process that involves the update the theoretical knowledge, acquiring of practical experience on vessels of the required capacity, practice and maintaining psychological and physical condition. It is proved by studies that an increase in problems and resolution of the situations which must be solved by crewmembers, require a wide usage in educational process of pedagogical innovations: a variety of simulators and simulator complexes, the use of situational techniques on functioning real-virtual training vessel, the raising of psycho-pedagogical level of training of instructors and teaching stuff.*

*Key words: professional competency, marine profile specialist, the shipping company, pedagogical innovation, training center.*

**Леонід ГЕРГАНОВ**  
г. Измаил

### РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКОГО ПРОФИЛЯ В УЧЕБНЫХ ЦЕНТРАХ СУДОХОДНЫХ КОМПАНИЙ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Проанализировано современное состояние развития профессиональной компетентности специалистов морского профиля в учебных центрах судоходных компаний в связи с введением в действие международной Конвенции и Кодекса ПДНВ, с Манильскими поправками. Установлено, что развитие профессиональной компетентности моряка является долговременным процессом, который предполагает обновление теоретических знаний, приобретение практического опыта на судах необходимой мощности, тренировки и поддержания психологического и физического состояния. Проведенное исследование показало, что увеличение задач и разрешения ситуаций, которые нужно решить экипажа судна требуют широкого использования в учебном процессе педагогических инноваций: разнообразных тренажеров и тренажерных комплексов, использование ситуационной методики на действующем реально-виртуальном тренажерном судне, повышения уровня психолого-педагогической подготовки инструкторско-преподавательского состава.*

*Ключевые слова: профессиональная компетентность, специалист морского профиля, судоходная компания, педагогические инновации, учебный центр.*

Стаття надійшла до редколегії 23.01.2016

УДК 378.147:004

**Людмила ЗУБИК**

м. Рівне

labrob@ukr.net

## МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Нині в Україні відбувається реформування системи професійної освіти, викликане бурхливим розвитком інформаційного суспільства. Нестача кваліфікованих ІТ-кадрів, здатних раціонально застосовувати професійні знання в умовах сучасного ринку праці, стимулює активізацію процесу реформ. Зовнішніми чинниками активізації трансформацій виступають динамічні якісні зміни у європейському й світовому освітньому просторі. Враховуючи прогнози розвитку сфери інформаційно-комунікаційних технологій і результати зовнішніх оцінювань потенціалу вітчизняних ІТ-фахівців, особливо актуальним є вдосконалення структури моделі формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів з інформаційних технологій.

*Ключові слова:* професійні компетентності ІТ-фахівців, підготовка ІТ-фахівців, моделювання навчання, професійна підготовка, вища професійна освіта, інформаційно-комунікаційні технології.

Мета статті – обґрунтування структури моделі формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів з інформаційних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін.

Соціальне замовлення у галузі інформаційних технологій зростає досить динамічно. Відповідно, професійна підготовка майбутніх бакалаврів з інформаційних технологій до фахової діяльності в умовах суспільних трансформацій потребує особливої уваги і окремого наукового дослідження. Висвітленню проблем професійної підготовки фахівців з інформаційних технологій (ІТ) присвячені праці А. Власюка, П. Грицюка, Г. Козлакової, І. Медзєбровського, Т. Морозової, І. Пододіменко, С. Попершняка, З. Сейдаметової, С. Семерікова, Р. Шаран, Д. Щедролосьєва та багатьох інших дослідників, але проблема переосмислення стану професійної підготовки фахівців у галузі ІТ залишається актуальною. Головною метою сучасної освітньої діяльності є створення сприятливих умов для соціалізації майбутнього ІТ-фахівця та сприяння всебічному розвитку його особистості.

**Модель формування професійних компетентностей ІТ-фахівців.**

Будь-який метод наукового дослідження базується, по суті, на ідеї моделювання. «Моделювання (фр. *modele* – зразок, прообраз) – відтворення характеристик певного об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для

їх вивчення. Модель є ніби мостом між теорією та практикою» [2, 63].

У вивченні екологічних та соціально-економічних макросистем математичні моделі використовують в основному для прогнозування тенденцій розвитку систем, визначення їх загальних властивостей, стійкості, критичних умов існування й таке інше.

Моделювання дозволяє досліджувати явища, процеси, системи шляхом побудови і вивчення їх *моделей*; використання їх для визначення або уточнення характеристик досліджуваних об'єктів. Головна перевага залучення методів моделювання полягає у можливості охоплювати систему цілісно.

Методи моделювання можуть бути як *теоретичними*, що використовують різного роду знакові, абстрактні моделі, так і *експериментальними*, орієнтованими на предметні моделі. *Віртуальну* модель об'єкта використовують у випадках, коли проведення експериментів на реальних об'єктах неможливе або пов'язане з великими ризиками. *Виграш* застосування моделі у процесі досліджень отримується, зазвичай, за рахунок економії часових, фінансових та інших затрат на проведення експерименту за інших альтернативних варіантів його реалізації.

Одним з основних сучасних методів дослідження є *моделювання систем*, яке зазвичай передбачає створення концептуальної моделі об'єкта дослідження, її формалізацію

та перетворення у математичну або комп'ютерну з наступною перевіркою адекватності і дослідженням засобами аналітичних або чисельних методів і сучасних комп'ютерних технологій.

*Математичною моделлю системи називають сукупність абстрактних об'єктів, властивості яких і відношення задовольняють певним аксіомам* [8, 120]. Розрізняють *реальні і віртуальні (абстрактні)* типи моделей.

Основними функціями моделей як засобу наукового пізнання є: *описова* (систематизація емпіричних даних), *пояснювальна* (розкриття зв'язків між встановленими в процесі описання фактами), і *прогностична* (спрямована на виявлення нових, раніше не виокремлених властивостей та залежностей в модельованому об'єкті).

З різними *визначеннями моделі* можна зустрітися у роботах А. Болгарського, Я. Нейміна, І. Новіка, О. Рудницької, Т. Свистельникова, В. Штофа та багатьох інших дослідників.

На думку Т. Ільїної, процес моделювання полягає у проектуванні штучної ситуації, на об'єктах якої моделюються результати, що і переносяться пізніше за аналогією на реальні умови. О. Клименюк, А. Калита, Є. Бережна вважають, що *моделювання розширює можливість дослідників і експериментаторів, дозволяючи розповсюдити на оригінал здобуті на моделі результати* [11, 20].

Метод моделювання є предметом широкого використання в сучасних *науково-педагогічних дослідженнях*: В. Гриньова, О. Дубасенюк, О. Карпенко, С. Сисоєва, В. Чайка, Л. Ядвіршіс та інші. Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що одним із важливих методів педагогічного дослідження є побудова моделей, які описують різні сторони навчально-виховного процесу.

Дослідженням *управлінських моделей* займалися вчені Л. Даниленко, Л. Карамушка, О. Мармаза, М. Поташнік та інші. До питання *моделювання діяльності* в навчальному процесі зверталися такі науковці: О. Борисова, С. Заветний, Л. Карасьова, Є. Лодатко, О. Пономарьов, О. Ткачова та інші. *Теоретичні і методичні аспекти моделювання педагогічної діяльності* у підготовці майбутніх фахівців

детально розглядали у своєму доробку Оксана і Олена Столяренко. В. Бурега, Е. Петров, К. Подорван досліджували *методологію моделювання навчального процесу* на основі моделі випускника вищої школи. *Проблема організації навчального процесу* була і залишається однією з найбільш актуальних у педагогічній теорії і практиці вищої школи. Науковий доробок С. Архангельського, С. Батишева, Я. Болюбаш, А. Вербицького, В. Вергасова, К. Волинець, В. Галузинського, Б. Гершунського, О. Гохмана, М. Євтуха, Л. Леонтєва, К. Марквардт, В. Паламарчук, В. Семиченко, С. Сисоєва, Н. Тализіної, І. Тихонова, О. Пехоти та багатьох інших вчених має важливе значення для її розв'язання. Дослідження *навчального процесу вищої школи* через моделювання розглядали у своїх працях С. Архангельський, М. Бірюкова, А. Бойко, К. Волинець, С. Голуб, О. Гофман, А. Ізюземцев, В. Костенко, І. Левіна, Л. Леонтєв, А. Лігоцький, К. Марквардт, А. Орлов, В. Семиченко, Т. Сущенко, Н. Тализіна, І. Тихонов, Н. Ярошенко та інші. В. Віненко, Л. Зоріна, Л. Новікова, Н. Таланчук розглядали *синергетичний підхід* у теорії та методології моделювання освітньо-виховних систем.

*Моделювання діяльності фахівця* визначає необхідні йому компетентності, види діяльності, зміст професійної освіти, освітні технології, засоби і форми організації навчального процесу.

За визначенням О. Вербило [4], *«модель фахівця – це ідеальний образ, що відображає інтелектуальне обличчя особистості, мотивацію професійної діяльності та кваліфікаційну характеристику»* [4, 14].

*Моделювання процесу підготовки* ІТ-фахівців в умовах університетської освіти повинне здійснюватися інтегровано, з поєднанням змісту технічного і управлінського напрямку. Гнучка і відповідна до змін на освітньому ринку і ринку праці підготовка фахівців має проводитися *узгоджено і циклічно на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях* (ОКР).

Моделювання процесу підготовки фахівця з інформаційних технологій включає наступні *етапи*: постановка мети і завдань моделювання, аналіз вимог соціального замовлення до фахівця, аналіз особливостей про-

фесійної діяльності ІТ-фахівця, визначення критеріїв сформованості професійних компетентцій в умовах технічних ВНЗ, розробка моделі формування професійних компетентцій у ВНЗ.

*Параметрами моделі фахівця є: вхідний – «функції» його підготовки як людини, мотивованої на набуття фахових компетентностей; вихідний – сформований фахівець.*

*Етапи формування моделі фахівця:* створення банку професійних ситуацій; визначення системи видів діяльності; створення бази знань, вмінь, навичок, необхідних для виконання діяльності; визначення особистісних якостей, необхідних для реалізації компетентцій.

*Фактори, які впливають на модель фахівця:* аналіз ринку праці, вимоги до кваліфікації, прогноз на майбутнє, фактори зовнішнього, професійного та освітнього середовища.

На думку Р. Гейзерської [7], *загальна модель фахівця* повинна включати: *цілі* діяльності фахівця; уявлення про *функції*, до виконання яких він повинен бути підготовлений, про результати підготовки компетентного фахівця і його індивідуальні якості, що повинні бути сформовані як професійно значущі; уявлення про *нормативні умови*, у яких ця діяльність повинна перебігати; навички прийняття рішень, пов'язаних з діяльністю; *навички роботи з інформацією*, що забезпечує успішність діяльності; формування уявлень про *особистісний зміст діяльності* [7, 23].

*Основними вимогами до фахівця є:* розуміння сутності і суспільної значущості своєї спеціальності; дотримання етичних і правових норм суспільства; сформованість ідеалів, цінностей, пріоритетів, мотивацій тощо; володіння навичками соціальної комунікації; здатність приймати рішення і нести за них відповідальність; наявність почуття справедливості, співчуття, готовності допомогти; уміння створити сприятливий клімат в колективі тощо [7, 24].

*Розробка моделі* дозволяє об'єднати інформацію про окремі сторони діяльності ІТ-фахівця з використанням сучасних інноваційних засобів і тим самим створює передумови для розробки відповідної *системи знань*. Модель формує уявлення про зміст, структуру, взаємозв'язок і взаємозалежність окремих

елементів процесу підготовки фахівця. Зазначимо, що модель сучасного фахівця повинна враховувати: вимоги до нього, структуру його професійної діяльності, перспективний підхід до якості освіти [4, 31].

*Основні етапи формування компетентностей майбутніх ІТ-фахівців:* підготовчий (конструювання змісту навчання й виховання); ціннісно-орієнтаційний (стимулювання розвитку спрямованості майбутніх фахівців до інновацій); змістово-діяльнісний (формування когнітивного й особистісно-процесуального складників професійних компетентностей студентів); оцінювально-коригувальний (аналіз і оцінка отриманих результатів з метою їх коригування).

Наведені *педагогічні компоненти* покладені в основу розробленої моделі формування професійних компетентностей майбутніх ІТ-фахівців технічних ВНЗ засобами ІКТ, складові компоненти якої перебувають у логічному взаємозв'язку та системній єдності: *цільовий блок* (мета, зміст та завдання формування професійних компетентностей майбутніх ІТ-фахівців), *організаційно-змістовий блок* (принципи, методологічні підходи, засоби, методи та прийоми, освітні технології та організаційно-педагогічні умови), *процесуально-діяльнісний блок* (особливості, фактори та компоненти підготовки майбутніх ІТ-фахівців), *критеріально-оцінний блок* (критерії, показники та рівні сформованості професійних компетентностей майбутніх ІТ-фахівців) та *результат*.

*Цільовий блок* або мета (формування професійних компетентностей майбутніх ІТ-фахівців у процесі вивчення дисциплін загальної професійної підготовки), визначає зміст та основні завдання процесу їх підготовки до професійної діяльності.

*Змістова складова* підготовки фахівця з інформаційних технологій у вигляді знань і вмінь, а також необхідного для вивчення матеріалу, подана в освітньо-кваліфікаційних характеристиках (ОКХ) та в освітньо-професійних програмах (ОПП) напряму підготовки 0614 «Комп'ютерні науки та інформаційні технології», що взяті нами за основу при формуванні завдань дослідницької діяльності [6]. Взаємозв'язок цільового блоку з організа-

ційно-змістовним забезпечує можливість здійснення коригування процесу підготовки у разі досягнення на певному з етапів негативного результату.

*Засобом об'єднання*, що забезпечує результативність процесу підготовки майбутніх ІТ-фахівців, є *ІКТ*, тому всі складові організаційно-змістовного блоку (принципи формування готовності фахівців, методологічні підходи формування готовності, засоби, методи, прийоми формування готовності та організаційно-педагогічні умови) об'єднані навколо неї.

Можна виокремити наступні основні *методологічні підходи*, які впливають на процес підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій: інформаційний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, синергетичний, системний.

Взаємозв'язаність і взаємозалежність компонент у системі підготовки майбутнього ІТ-фахівця, інакше кажучи *системність підготовки*, призводить до певних складнощів в управлінні процесом. У сучасному трактуванні *система* розуміється як множина взаємопов'язаних елементів єдиного цілісного утворення. Побудова процесу професійної підготовки майбутніх ІТ-інженерів на основі системного підходу сприяє підвищенню його ефективності. Саме тому системний підхід є основою моделі формування професійних компетентностей майбутніх ІТ-фахівців технічних ВНЗ засобами ІКТ. Завдяки системному підходу отримується можливість виявляти окремі властивості та якісні характеристики елементів процесу підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

*Особистісно-орієнтований підхід* передбачає орієнтацію в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців на особистість як на мету, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності й продуктивності підготовки освіченого фахівця. Цей підхід покладено в основу експериментальної перевірки розробленої моделі та для окреслення перспектив подальшого дослідження.

*Компетентнісний підхід* викликає інтерес міжнародної педагогічної спільноти (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Ради Європи, Організації європейського співробітництва та розвитку, Міжнародного департаменту стандартів), які

опікуються проблемами розвитку міжнародної освіти, організаційним та моніторинговим забезпеченням процесу підготовки міжнародних фахівців на засадах компетентнісного підходу [12, 80].

Організація процесу підготовки студентів комп'ютерних напрямів технічних університетів здійснюється на основі компетентнісного підходу із використанням *методів*: дискусій, роботи в групах, проектів, мозкового штурму тощо.

*Інформаційно-комунікаційні технології* визначають *інформацію* як головний фактор у процесі підготовки майбутнього фахівця. Інформація істотно впливає на розвиток суспільства та відіграє ключову роль у процесах виховання і навчання. Процес формування майбутнього фахівця передбачає постійний *обмін інформацією*, яка динамічно змінюється. Відтак, педагогічні процеси і явища являють собою *систему відкритого типу* [12, 81]. Відповідно, розглядати таку систему слід із залученням *синергетичного підходу* (від грецьк. *sinergeia* – співробітництво) – комплексу взаємопов'язаних принципів функціонування різних систем, здатних до самоорганізації. Принципи синергетичного підходу розглядаються нами як методологічні засади для розкриття сутності процесу професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців, його опису та оцінки за допомогою методів математичної статистики в педагогічному експерименті. Таким чином, сумарний ефект впливу комбінації всіх складових перевищує вплив окремих факторів та забезпечує оптимальність процесу підготовки майбутнього ІТ-фахівця.

Модель формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з інформаційних технологій у технічних ВНЗ при вивченні дисциплін блоку загальної професійної підготовки засобами інформаційно-комунікаційних технологій розроблена для освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР) бакалавр вказаного напрямку, структурними компонентами якого є загальні особливості процесу підготовки; об'єктивні і суб'єктивні фактори підготовки; компоненти готовності (потребнісно-мотиваційний, процесуально-дійовий, організаційно-комунікативний, пізнавальний (когнітивний), етично-орієнтаційний).

Уточнимо поняття *загальних особливостей* процесу підготовки, перелічуючи його базові складові: наявність професійно спрямованого інформаційного середовища у ВНЗ; наявність наскрізної спеціальної підготовки ІТ-фахівців; вивчення універсальних програмних засобів (УПЗ); вивчення спеціалізованих прикладних програм (СПП); вивчення методики застосування СПП у фаховій діяльності.

Дані компоненти становлять основу *процесуально-діяльнісного блоку* нашої моделі. Рівень *бакалавра є надзвичайно важливим*, оскільки тут закладаються базові знання, вміння і навички, необхідні майбутнім фахівцям для здійснення подальшої професійної діяльності.

*Організаційно-педагогічні умови*, що забезпечують ефективність підготовки до фахової діяльності у процесі використання запропонованої експериментальної методики, такі: сформованість мотивації до професійної діяльності та наявність професійних ціннісних орієнтацій; забезпечення сприятливого інформаційного середовища для розвитку пошуково-творчих здібностей майбутніх ІТ-фахівців у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності; використання сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки студентів на різних етапах навчання як обов'язкового компонента; підвищення фахової і педагогічної компетентності викладачів дисциплін циклу загальної професійної підготовки.

Припущення, що саме завдяки впровадженню у процес підготовки майбутнього ІТ-фахівця запропонованих організаційно-педагогічних умов буде досягнуто потрібного рівня сформованості його фахових компетентностей, порівняно із звичайними, традиційними умовами підготовки, вимагає подальшої експериментальної перевірки.

Перевірку ефективності запропонованих організаційно-педагогічних умов здійснимо через наступні складові *критеріально-оцінного блоку*: критерії, показники та рівні сформованості професійних компетентностей майбутніх фахівців з інформаційних технологій технічних ВНЗ.

*Результатом* реалізації моделі є сформовані компетенції майбутніх ІТ-фахівців на

креативному та продуктивному рівнях у процесі фахової підготовки та під час самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Запропонована модель є науково-обґрунтованою, логічною і послідовною стосовно професійних вимог до викладачів та навчального середовища. В основу проекту моделі нами покладено принципи системного аналізу складу, структури і процесу майбутньої діяльності ІТ-фахівців.

У процесі розробки моделі формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з інформаційних технологій у технічних ВНЗ засобами інформаційно-комунікаційних технологій ми керувалися:

- ОКХ фахівця спеціальності 0614 «Комп'ютерні науки та інформаційні технології»;
- ОПП спеціальності 0614 «Комп'ютерні науки та інформаційні технології»;
- кваліфікаційними вимогами до сучасного фахівця в галузі професійно-технічної освіти, обумовленими соціальним замовленням;
- концепцією підготовки майбутніх ІТ-фахівців у процесі опанування дисциплін циклу загальної професійної підготовки;
- інформаційною професіограмою ІТ-фахівця за напрямом 0614 «Комп'ютерні науки та інформаційні технології», яка включає сукупність професійних компетентностей майбутніх фахівців;
- навчальним планом спеціальності 0614 «Комп'ютерні науки та інформаційні технології».

Модель характеризується *відкритістю* і *нелінійністю*; складається з багатьох об'єктів, об'єднаних у певну динамічну структуру: включає організацію практичної роботи у різноманітних середовищах, що дозволяє реалізувати індивідуальні здібності кожного студента.

Формування завдань з високим ступенем невизначеності і потенційною мультиваріантністю рішень стимулює студентів до виконання послідовності кроків:

- пошуку опорних точок у компетенціях, здобутих на попередніх етапах фахової підготовки;
- огляду наявних технологій для вирішення завдання;
- вибору технологій, які оптимальним чином підходять для реалізації поставленого завдання;

- розв'язування завдань за індивідуальними графіками, схемами і алгоритмами, що гарантує отримання результатів.

Залучення до моделі підготовки майбутніх ІТ-фахівців принципів системного підходу надає у наше розпорядження потужний інструментарій для забезпечення ефективності навчально-виховної роботи у технічному ВНЗ. Системний підхід виступає основою модернізації системи професійної освіти на базі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і покликаний забезпечити цілісність процесу якісної підготовки фахівця, розглядаючи його як динамічну систему і сприяючи його оптимізації.

Аналіз педагогічних технологій буде реалізуватися нами як оцінка окремих операцій модифікації навчального процесу, ефективності засобів корекції процесу дидактичної підготовки майбутніх фахівців.

#### Список використаних джерел

1. Computer Science Curricula 2013 – Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Computer Science [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.acm.org/education/CS2013-final-report.pdf>
2. Аніщенко О. В. Сучасні педагогічні технології: курс лекцій. Навчальний посібник / О. В. Аніщенко, Н. І. Яковець ; За заг. ред. Н. І. Яковець. – Ніжин : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2005. – С. 63.
3. Борисова О. Н. Моделирование в профессиональной деятельности преподавателя университета / О. Н. Борисова, Л. А. Карасева // Вестник Тверского государственного университета. – 2009. – Вып. 4. – № 30 – С. 85–93.
4. Вербило О. Ф. Теоретичні основи навчання економічних дисциплін: навч. посіб. для викладачів і студентів вузів / О. Ф. Вербило. – К. : Вища школа, 1995. – 126 с.
5. Виненко В. Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога :

дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / В. Г. Виненко. – Саратов, 2001. – 322 с.

6. Галузевий стандарт вищої освіти України з напряму підготовки 6.050101 «Комп'ютерні науки» : збірник нормативних документів вищої освіти. – К. : Видавнича група ВНУ, 2011. – 85 с.
7. Гейзерська Р. А. Модель підготовки магістра економічного профілю / Р. А. Гейзерська // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. – Вип. XXXIV. – Слов'янськ, 2007. – С. 22–29.
8. Глоссарий современного образования / Под ред. проф., д. ист. н. В. И. Астаховой и чл.-корр. Академии пед. наук Украины А. Л. Сидоренко. – Харьков : ОКО, 1998. – 272 с.
9. Гончаренко С. Методика і наука / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 5–11.
10. Ильина Т. А. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. институтов / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 496 с.
11. Клименюк А. В. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования : Учебное пособие / А. В. Клименюк, А. А. Калита, Э. Л. Бережная. – К., 1988. – 100 с.
12. Костікова І. І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій / І. І. Костікова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008 – № 8. – С. 79–83.
13. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія / Є. О. Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.
14. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике : методический материал / В. И. Михеев. – 3-е изд., стереотип. – М. : Ком-Книга, 2006. – 200 с.
15. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Офіційне Інтернет-представництво Президента України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
16. Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. – 196 с.
17. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.

*Liudmyla Zubyk*  
Rivne

#### MODEL OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCE OF IT SPECIALISTS DURING THE STUDYING OF PROFESSIONAL DISCIPLINES

*Today in Ukraine there is reform of vocational education, which is caused by the rapid development of the information society. The lack of skilled IT- professionals, which can efficiently apply their professional knowledges in the modern labor market, stimulates to activation of reform process. Dynamic qualitative changes in the European and world educational space are external factors, which enhances transformations. Given forecasts to the development of information and communication technologies and the results of external assessments of potential native IT-professionals, particularly relevant is the improvement of the structure model of professional competence of Bachelor of Information Technology.*

*Key words: professional competencies of IT specialists, IT specialists training, simulation training, vocational training, higher professional education, information and communication technology.*



Людмила Зубик  
г. Ровно

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Сейчас в Украине происходит реформирование системы профессионального образования, вызванное бурным развитием информационного общества. Нехватка квалифицированных ИТ-кадров, способных рационально использовать профессиональные знания в условиях современного рынка труда, стимулирует активизацию процесса реформ. Внешними факторами активизации трансформаций выступают динамические качественные изменения в европейском и мировом образовательном пространстве. Учитывая прогнозы развития сферы информационно-коммуникационных технологий и результаты внешних оценок потенциала отечественных ИТ-специалистов, особенно актуальным является совершенствование структуры модели формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров информационных технологий.

Ключевые слова: профессиональная компетентность ИТ-специалистов, подготовка ИТ-специалистов, моделирование обучения, профессиональная подготовка, высшее профессиональное образование, информационно-коммуникационные технологии.

Стаття надійшла до редколегії 22.01.2016

УДК 378.091.26:004:37.016.811.161.2

Олена ІШУТІНА  
м. Слов'янськ  
elena\_pvrpk@i.ua

## ЕЛЕКТРОННЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ МОНІТОРИНГУ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті доведено актуальність моніторингових досліджень у галузі освіти з використанням технологій дистанційного навчання, розглянуто роль, структуру і специфіку системи електронного тестування з курсу «Методика навчання української мови» як складової частини моніторингу лінгвометодичної компетентності студентів філологічних спеціальностей. Окрему увагу приділено видам тестових завдань на кожному з етапів тестування: вхідному, поточному, рубіжному і підсумковому. Визначено основні переваги застосування електронного тестування засобами системи дистанційного навчання Moodle у процесі фахової лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів української мови.

**Ключові слова:** моніторинг, технології дистанційного навчання, тестування, електронне тестування, лінгвометодична компетентність майбутнього вчителя української мови.

Система вищої освіти України останнім часом переживає період глобальних суспільних зрушень: зміна освітньої парадигми з когнітивної на компетентнісну, збільшення обсягу знань, якими має володіти випускник навчального закладу, інформатизація процесу навчання та європейська інтеграція вітчизняної освіти вимагають від науковців і методистів розробки нових способів розв'язання сучасних освітніх проблем.

Законодавчо-нормативна база документів, які визначають вектор української освіти, до пріоритетів її розвитку зараховує упровадження «...сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, дос-

тупність та ефективність освіти» [2]. У Законі України «Про вищу освіту», галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошено на необхідності «забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом» [1], «створення системи дистанційного навчання, ... інформаційно-технологічного забезпечення проведення моніторингу освіти» [2].

Відтак, використання технологій дистанційного навчання з метою організації моніторингу освіти стає обов'язковим компонентом сучасного навчально-виховного процесу вітчизняних вишів.

У найзагальнішому тлумаченні О. Авраменко, В. Горб, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, А. Майоров, Ю. Романенко, В. Сергієнко та ін. під моніторингом розуміють неперервне, довгочасне спостереження за навчальним процесом та управління ним [3; 5; 7]. Педагогічний моніторинг являє собою освітню технологію, бо він є системою збору і використання такої інформації, без якої неможлива побудова керованого технологічного навчального процесу.

Керуючись наявними в педагогічній і методичній науках дефініціями педагогічного моніторингу та специфікою лінгвометодичної компетентності майбутніх учителів-філологів, під лінгвометодичним моніторингом розумітимемо систему безперервного спостереження, виявлення, вимірювання й оцінювання стану лінгвометодичної компетентності студентів упродовж усього терміну лінгвометодичної підготовки у виші, а також узагальнення й прогнозування динаміки та основних тенденцій її розвитку на підставі отриманих об'єктивних показників.

Лінгвометодичний моніторинг передбачає не тільки аналіз окремих кількісних і якісних показників відповідної фахової підготовки студентів через певні відрізки часу та визначення динаміки їхнього розвитку шляхом порівняння змін, що відбулися, але й виявлення чинників навчально-виховного процесу, які вплинули на отримані результати. Усе це сприятиме виробленню неупереджених рекомендацій та рішень стосовно внесення змін до системи фахової підготовки студентів-філологів педагогічних ВНЗ. Відповідно до вимог сьогодення, методи здійснення моніторингових досліджень мають бути адекватними, інформативними і сучасними.

Питанням діагностики та оцінювання знань засобами новітніх інформаційних технологій присвячені дослідження багатьох вітчизняних і закордонних науковців (І. Булах, П. Клайн, О. Ляшенко, Ю. Нехаєнко, М. Пак, В. Сергієнко, А. Симонова, Т. Солодка, П. Ухань, В. Циделко, Н. Яремчук та ін.), проте теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка методики тестового контролю знань і вмінь студентів з різних дисциплін за умов дистанційного навчання й сьогодні є досить актуальними. Для моніторингу лінгвометодичної компетентності ці засоби та методи діагностики

набувають виняткового значення, оскільки мають певні особливості застосування.

Вищесказане дозволяє зосередитися на наступних моментах:

- конкретизувати сутність поняття «лінгвометодична компетентність студента-філолога»;
- розглянути різноманітні погляди науковців щодо розуміння сутності тестів та їхньої класифікації, що дозволить обрати найоптимальніший варіант, який надалі слугуватиме методологічною базою нашої розвідки;
- продемонструвати особливості застосування електронного тестування із застосуванням системи управління навчанням Moodle як засобу моніторингу лінгвометодичної компетентності майбутніх учителів української мови.

Під час визначення особливостей моніторингу лінгвометодичної компетентності вчителя-словесника засобами електронного тестування найпершим кроком має стати з'ясування сутності поняття «лінгвометодична компетентність студента-філолога», адже її основні ознаки мають з необхідністю відбиватися в процесі вимірювання. Фахова професійна підготовка вчителя рідної мови не раз поставала об'єктом наукових студій таких науковців, як В. Бадер, Н. Голуб, В. Коваль, О. Копусь, Н. Остапенко, О. Семенов та ін., тому сутність і процес формування лінгвометодичної компетентності, яка є системоутворюючою в професіограмі майбутнього словесника, досліджені в різних аспектах.

Спираючись на наявні в сучасній науковій літературі дефініції, лінгвометодичну компетентність визначаємо як здатність учителя продуктивно вирішувати професійні завдання в галузі мовної освіти школяра на основі системи знань з української мови та методики її викладання через усвідомлення метапредметної функції рідної мови та її статусу як національно-культурного феномену; сформованість ціннісних орієнтацій педагога як людини з високою духовно-моральною культурою; готовність і прагнення до професійного самовдосконалення й сприйняття передового науково-методичного досвіду в галузі навчання рідної мови.

Науковці погоджуються в тому, що провідна роль у становленні лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя-філо-

лога належить дисципліні «Методика викладання української мови», що вивчається на III–IV курсах. Цей період характеризується накопиченням теоретичних знань із методики, відпрацюванням практичних умінь і навичок студента, розвитком його пізнавальних інтересів і підвищенням професійної мотивації, що втілюється в прагненні професійного зростання і самовдосконалення [6; 8]. Відтак, гостро постає питання організації й вибору методів контролю формування лінгвометодичної компетентності студентів. Поміж інших засобів контролю І. Булах та М. Мруга наголошують на застосуванні методу тестування із залученням технічних засобів для підвищення об'єктивності і спрощення процедури його проведення [4].

Метод тестування в педагогічній та психологічній літературі описаний давно – історія розвитку тестів як науково обґрунтованого методу вимірювання почалася вже наприкінці XIX ст. й інтенсивно продовжувалася в наступні роки (Ф. Гальтон, К. Інгенкамп, Д. Каттелл, П. Лазарсфельд та ін.). Сучасна українська тестологія перебуває у стані швидкоплинного розвитку, адже реалії освіти вимагають пошуку нових ефективних методів і засобів навчання й контролю знань, умінь і навичок студентів. Відповідно з'являються нові підходи до вивчення, тлумачення понятійного апарату. У нашому дослідженні ми послуговуватимемося дефініцією класичної теорії тестування В. Аванесова, який характеризує педагогічний тест як систему «паралельних завдань зростаючої складності, специфічної форми, яка дозволяє якісно та ефективно виміряти рівень і структуру підготовленості випробуваних. Тест як метод і тестові результати потребують такої інтерпретації результатів, яка адекватна меті тестування» [3].

Активне використання педагогічних тестів у навчально-виховному процесі зумовило необхідність їх класифікації. Вона здійснювалася за різними критеріями і принципами багатьма фахівцями, серед яких А. Аванесов, В. Беспалько, І. Булах, О. Ляшенко, М. Мруга, О. Чаркіна, М. Челишкова та ін. Так, у дослідженні І. Булах та М. Мруги тести класифіковані за: рівнем уніфікації (стандартизовані, нестандартні); рівнем упровадження (національні, навчального закладу, вчитель-

ські); статусом використання (обов'язкові, пілотні, дослідницькі); співвідношенням з нормами або критеріями (тести досягнень, тести порівняння або відбору); видом тестового завдання (тести закритої або відкритої відповіді); методом тестування (бланкові, комп'ютерні та комп'ютерні адаптовані); місцем у навчальному процесі (вступні (вхідне, попереднє тестування), поточні (навчальні) тести, рубіжні (тематичні) тести, підсумкові тести) [4].

Отже, беручи за основу подану вище класифікацію, розглянемо систему електронного тестування засобами Moodle під час опанування курсу «Методика викладання української мови» студентами-філологами як складову лінгвометодичного моніторингу.

Платформа Moodle дає викладачеві можливість створювати тестові завдання усіх типів (закритої і відкритої відповіді, встановлення відповідності, відновлення послідовності), а також забезпечує ефективним вбудованим обчисленням отриманих результатів. До того ж педагог у будь-який час може переглянути детальні звіти, що стосуються різних аспектів не тільки тестування, але й всієї навчальної діяльності студентів. Значна кількість параметрів аналізу тестових завдань дозволяє досить повно контролювати процес тестування. Наприклад, при проходженні тесту може бути використано кілька спроб, кожна з яких автоматично фіксується. Оцінювання може здійснюватися за наслідками першої чи останньої спроби або як середнє арифметичне всіх використаних спроб тестування.

Відтак, система тестових завдань у курсі «Методика викладання української мови» представлена вхідним, поточним (до кожної теми), рубіжним (до кожного змістового модуля) і підсумковим (до всього курсу) тестуванням. Метою вхідного тесту є перевірка загальнодидактичних знань студентів, набутих під час вивчення курсу педагогіки, а також з'ясування рівня сформованості їхньої мотивації до опанування методикою навчання рідної мови. Відповідно, оцінювання проходження цього тесту має бути номінальним і на зальній успішності студентів не позначатися.

Вивчення тем і розділів курсу супроводжується тестуванням для визначення рівня

засвоєння теоретичного матеріалу. На нашу думку, під час поточного тестування навчальна його функція переважає над контрольною, тому доцільно дозволити проходження тесту в декілька спроб до досягнення найвищого результату. Також вважаємо раціональним під час поточного контролю поєднувати тестування з традиційними методами контролю лінгвометодичної компетентності, як то: бесіда, робота із першоджерелами, складання планів-коспектів уроків навчання рідної мови, лінгвометодичне спостереження фрагментів уроків на лабораторних заняттях, укладання лінгвометодичного портфоліо тощо, які дадуть можливість перевірити не тільки знання, а й уміння і навички з фаху.

Рубіжне тестування, як правило, має місце наприкінці вивчення певного змістового модуля та передбачає виявлення глибини знань і рівня сформованості практичних лінгвометодичних умінь і навичок із певного розділу, наприклад: «Зміст і організація навчання української мови в освітніх закладах», «Особливості засвоєння лінгвістичної теорії», «Методика розвитку мовлення учнів» тощо. Укладаючи тести до цього виду контролю, викладачеві необхідно звернути увагу на вибір типів тестових завдань і використати більш творчі їх формати – завдання відкритої відповіді, на зразок «Уставте пропущені слова у твердженні», «Доповніть відсутню частину твердження», «Складіть есе».

Підсумковий контроль вимагає ґрунтовної перевірки рівня сформованості лінгвометодичної компетентності, яка включала б у себе завдання з усіх тем і розділів курсу, що є практично неможливим за традиційної форми проведення іспиту. На нашу думку, якісне електронне тестування в цьому випадку є оптимальним рішенням, адже надає адекватний результат при незначних часових і ресурсних витратах. Електронна статистика системи Moodle дозволяє швидко опрацювати результати й обґрунтовано виставити підсумкові бали.

Таким чином, упровадження електронного тестування засобами системи дистанційного навчання Moodle до вивчення курсу «Методика викладання української мови» є важливим компонентом моніторингу лінгво-

методичної компетентності студентів-філологів. Ця складова має такі переваги: об'єктивність, точність і результативність здійснення моніторингових процедур, спрощення статистичних підрахунків і скорочення часових витрат на підготовку і проведення контролю, можливість реалізації навчальної і контрольної функцій тестування, можливість використання найрізноманітніших видів тестових завдань з лінгвометодики, адекватних меті тестування.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні вагових коефіцієнтів поточного й рубіжного тестування в системі контролю лінгвометодичної компетентності студентів-філологів, а також в апробації технології лінгвометодичного моніторингу з використанням традиційних та електронних засобів контролю.

#### Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 року № 1556-VI. І [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Указ Президента України № 344/2013 від 25.06.2013 р. «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
3. Аванесов В. С. Теория и методика педагогических измерений [Электронный ресурс] / В. С. Аванесов. – Режим доступу : <http://testolog.narod.ru/Theory12.html>
4. Булах І. Є. Створюємо якісний тест : навч. посібн. / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.
5. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : монографія / [О. І. Ляшенко, Т. О. Лукіна, Л. С. Ващенко та ін.] ; за ред. О. І. Ляшенко ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. – К. : Пед. думка, 2011. – 160 с.
6. Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Н. М. Остапенко. – К., 2010. – 37 с.
7. Підготовка фахівців з освітніх вимірювань в Україні : навч.-метод. комплекс / [О. В. Авраменко, Ю. О. Ковальчук, В. П. Сергієнко та ін.] ; за ред. О. В. Авраменко. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – Частина 2. – 400 с.
8. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. М. Семенов. – К., 2006. – 41 с.

**Olena ISHUTINA**  
Sloviansk

## **ELECTRONIC TESTING AS A MEAN OF MONITORING OF THE LINGUOMETHOLOGICAL COMPETENCE OF THE STUDENTS OF FILOLOGY**

*The article proves the relevance of monitoring research in education using distance learning technologies, the role, structure and specifics of electronic testing in the course «Methods of teaching Ukrainian language» are examined as part of the monitoring of linguomethodological competence of students of philology. Much attention is paid to the types of test items, which are used at each stage of testing (entry, current, topical, final). The main advantages of electronic testing in distance learning system Moodle in linguomethodological professional training of prospective teachers of Ukrainian language are determined.*

*Key words: monitoring, distance learning technologies, testing, electronic testing, linguomethodological competence of prospective teachers of Ukrainian language.*

**Елена ИШУТИНА**  
г. Славянск

## **ЭЛЕКТРОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО МОНИТОРИНГА ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**

*В статье рассматривается роль, структура и специфика электронного тестирования в курсе «Методика преподавания украинского языка» как составляющей части мониторинга лингвометодической компетентности студентов филологических специальностей. Отдельное внимание уделяется видам тестовых заданий, которые применяются на каждом из этапов тестирования: вводном, поточном, рубежном и итоговом. Определяются основные преимущества применения электронного тестирования в системе дистанционного обучения Moodle в процессе профессиональной лингвометодической подготовки будущих учителей украинского языка.*

*Ключевые слова: мониторинг, технологии дистанционного обучения, тестирование, электронное тестирование, лингвометодическая компетентность будущего учителя украинского языка.*

Стаття надійшла до редколегії 31.01.2016

УДК 378(477)(091)

**Анжеліка КОРОЛЬ**  
м. Кривий Ріг  
Angel4@ua.fm

## **ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ: ЕТАПИ РОЗВИТКУ**

*В історії розвитку вищої освіти України існує кілька умовних етапів. Перший – це заснування Греко-слов'янської Академії у м. Острог. Другий – створення Києво-Могилянської академії. Третій етап – виникнення університетів на українській території, що перебувала у складі Російської та Австро-Угорської імперій. Четвертий етап – створення наприкінці 19 століття технічних, медичних, педагогічних та інших спеціалізованих вищих навчальних закладів. Наступний етап – 1917–1941 рр. У цей період реформувалися старі та створювалися нові вищі заклади освіти. Шостий етап – розвиток вищої освіти у післявоєнний період і до проголошення незалежності України. Сьомий етап – сучасне становлення вищої освіти, приєднання Україні до Болонського процесу, інтеграція української системи вищої освіти у загальноєвропейську.*

*Ключові слова: освіта, тенденції, проблеми, розвиток, історичні реалії.*

Україна успадкувала від СРСР потужну розгалужену освітню систему з передовою на той час інфраструктурою. Але на даний момент вона потребує модернізації, оскільки за якісними та кількісними показниками не завжди відповідає рівню освіти країн Європи та світу, має застарілий зміст, форми і методи навчання, інші перешкоди і проблеми. Для того, щоб сучасна вища українська освіта бу-

ла конкурентоспроможною, досягла світового рівня, необхідно усунути ці перешкоди і проблеми, а також провести всебічний аналіз минулого, досконало знати досвід історичного розвитку вищої освіти в Україні. Тільки знання попередніх систем освіти, їх негативних і позитивних сторін дозволить бути сучасної українській системі вищої освіти найбільш доцільною і досконалою.

Проблеми розвитку вищої освіти в Україні розглядали багато дослідників, зокрема В. Андрущенко, І. Бех, Л. Ващенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Мадзігон, І. Передерій, С. Сірополко, В. Шинкарук, М. Ярмаченко та ін. Вчені досліджували ключові питання розвитку системи освіти в Україні, але багато проблем залишаються ще невирішеними, зокрема етапи розвитку вищої освіти.

Метою дослідження є з'ясування основних етапів розвитку вищої освіти в Україні з моменту її виникнення до теперішнього часу; проблеми, які виникали у той чи інший етап розвитку вищої освіти України.

Становлення вищої освіти в Україні починається у 1576 році, коли у м. Острозі на Волині місцевий меценат Костянтин Острозький заснував Греко-слов'янську Академію. У даному навчальному закладі викладався курс «семи вільних мистецтв»: граматики, риторики, діалектики, арифметики, геометрії, астрономія, музика. У 1624 році Острозька Академія припинила своє існування.

Наступний етап становлення вищої освіти в Україні пов'язаний з утворенням у 1632 році Києво-Могилянської колегії. Це був вищий навчальний заклад, який за усіма параметрами відповідав вимогам європейської вищої школи. У 1701 році колегія одержала титул і права академії і стала називатися Київською академією. Навчання в академії тривало 12 років і носило переважно загальноосвітній характер. Студенти отримували знання з історії, географії, астрономії, архітектурі, граматиці, філософії, богослов'я, різних мов: слов'янської, української літературної, грецької, латинської, польської, опановували поетичне і риторичне мистецтво, вивчали класичну грецьку і римську літературу. З часом у академії були введені і інші предмети [8].

У ті часи академія була впливовим освітнім, науковим та культурним осередком в Україні і Європі, а також елітним вищим навчальним закладом, що дозволило у першій половині XVIII ст. пережити значне піднесення і заснувати в Чернігові (1700 р.), Харкові (1721 р.), Переяславі (1738 р.) та інших містах колегіями за зразком Києво-Могилянської колегії. Майже двісті років академія готувала для Росії й України наукових, педагогічних і

церковних фахівців. У 1817 року академія припинила своє існування. Замість неї було створено Київську духовну семінарію, перейменовану у 1819 році в духовну академію, яка припинила своє існування в 1918 році [1; 8].

На західній Україні значну роль у розвитку вищої освіти відіграв Львівський університет, заснований у 1661 році. 20 січня 1661 року польський король Ян Казимир підписав диплом, який надавав університету статус академії і титул університета з правом викладання всіх сучасних університетських дисциплін і присвоєння вчених ступенів.

В університеті діяло два відділи: філософський і теологічний. Відділ філософії був підготовчим. Студенти цього відділу протягом двох-трьох років освоювали, головним чином, філософську систему Аристотеля. У невеликому обсязі вивчалися історія, географія, грецька мова. Після цього 4 року слідувала богословська підготовка. Після навчання студенти одержували наукові ступені: ліценціата, бакалавра, магістра, доктора наук. Пізніше в університеті була відкрита кафедра математики, створений фізико-математичний кабінет, астрономічна обсерваторія, вводилося вивчення польської, французької, німецької мов. В 1787–1808 роках при університеті функціонував Руський інститут, у якому навчальні предмети богослов'я та філософії викладалися українською мовою. Інститут мав за мету підготовку освічених священників з числа молодих людей, які не володіли латиною [3, 10–11].

На початку ХХ ст. у західній Україні діяло 4 вищі навчальні заклади: Львівський університет, Львівський політехнічний інститут (1844 р.), Ветеринарна академія в Дублянках (1855 р.), Чернівецький університет (1875). Проте контингент студентів у цих навчальних закладах здебільшого формувався не з українців, а з поляків, румунів, австрійців тощо [3, 11].

Наступний етап розвитку вищої освіти в Україні – виникнення університетів на українській території, що перебувала у складі двох імперій – Російської та Австро-Угорській. Ці університети були суто світськими вищими навчальними закладами й забезпечували фахову освіту. Першими університетами були

Харківський (1805 р.), Київський (1834 р.), Одеський (1865 р.). Організація навчального процесу в них була майже такою, як і в західноєвропейських університетах, однак, на відміну від останніх, в цих університетах не було богословських факультетів. Вони готували чиновників, юристів, працівників освіти [3, 10–12].

Харківський університет (1805 р., засновник В. Каразін – відомий вчений, винахідник, освітній діяч) мав у складі 4 факультети: фізико-математичний, історико-філологічний, медичний і юридичний, 8 наукових товариств, астрономічну обсерваторію. Київський університет (1834 р.) спочатку мав тільки філософський факультет, де було два відділення – історичне та фізико-математичне. У 1835 році було відкрито юридичний факультет, а в 1841 – медичний факультет. Одеський університет (цю назву отримав у 1933 році, а до тих пір мав назву Новоросійський університет, який було засновано у 1865 році на базі Рішельєвського ліцею) з початку своєї діяльності мав історико-філологічний, фізико-математичний, юридичний і медичний факультети [8].

Наступний етап – створення в Україні технічних, медичних, педагогічних та інших спеціалізованих вищих навчальних закладів. У 1850–1880 роках відкриваються інститути: Київський політехнічний, Південноросійський (Харківський), Ніжинський історико-філологічний, Глухівський учительський та ін. У 1899 році у Катеринославі відкрито Вище гірниче училище, яке започаткувало вищу освіту в Придніпров'ї [3, 18].

Усього в Україні на початок 1917 року діяло 29 вищих навчальних закладів (з інших джерел – 19 або 27). При цьому такі заклади були лише в чотирьох великих містах: Катеринославі, Києві, Одесі, Харкові [5, 64].

Наступний етап розвитку вищої освіти в Україні почався після 1917 року. У період 1917–1920 років українська Центральна Рада розпочала реформування вищої освіти з відкриття українських кафедр у ВНЗ на всій території України. Далі Центральна Рада зайнялася створенням нових навчальних закладів, вищих академічних установ, українізацією освіти. Перетворення, як правило, ґрунтува-

лося на європейських зразках, але включало до себе досить багато елементів вищої освіти російської імперії. У цьому періоді професор А. Алексюк виділяє три своєрідних етапи становлення вищої освіти: українська вища школа доби Центральної Ради; розвиток освіти за часів Гетьманату; доба Директорії [4, 84].

У 1918 році університети Київський (Св. Володимира), Харківський і Новоросійський (Одеський) стали державними університетами. У цьому ж році відкрився університет у Катеринославі (Дніпропетровськ), Таврійський (у Сімферополі). Велася підготовча робота з відкриття університетів у Полтаві, Чернігові і Ніжині. Відкрилися і почали діяти Київський український народний університет, Педагогічна академія у Києві, Український університет у Кам'янець-Подільському. Для того, щоб залучити молодь до навчання у ВНЗ, у ряди міст, зокрема у Києві, Харкові, Катеринославі були створені підготовчі курси та робітничі факультети (робітфаки). На них покладалося завдання підготувати молодь до сприйняття інститутських курсів [2].

Відсутність або мала численність кваліфікованих робітників з вищою технічною освітою привело до того, що влада постановила створити ВНЗ, які б інтегрували у себе науку і виробництво. Так з'явилися інститути електриків-виробників (ИИЄП). На початок 20-х років в Україні з'явилися і інші вищі навчальні заклади нового типу – інститути народної освіти (ІНО), які готували фахівців з професійної освіти та виховання. Вони відкрилися у Києві, Харкові, Одесі, Полтаві, Миколаєві, Херсоні, та інших містах. Також була відкрита Академія теоретичних знань, яка включала в себе інститут громадських наук та інститут фізико-математичних наук. Також був відкритий інститут професійної освіти і фізико-хімічно-математичний інститут. [6, 79]. До вищих навчальних закладів у 1920-ті роки належали інститути різних профілів: індустріально-технічні, сільськогосподарські, соціально-економічні, педагогічні, медичні, художні.

З різних причин (відсутність коштів, воєнно-комуністичний стиль управління вищою освітою, вважаючи ВНЗ «розсадником буржуазної ідеології» та ін.) Народний Комісаріат України у 20-му році ліквідував універ-

ситеті у Києві, Харкові, Катеринославі та Сімферополі. На базі цих університетів були організовані різні інститути та тимчасові вищі педагогічні курси. Однак тимчасові педагогічні курси виявилися нежиттєздатними, відірваними від життя і не викликали підтримки ні у викладачів, ні у студентів. Тим не менш, організація різних експериментальних курсів, інститутів та інших форм вищої освіти продовжувалося до 1933 року [1].

Великою подією у розвитку системи вищої освіти стало відтворення університетів в Україні у 1932 році. Це стосувалося університетів у Києві, Харкові, Одесі і чотирьох у Дніпропетровську [2]. За період з 1917 року по 1920 в Україні було створено 35 вищих навчальних закладів. Вони ґрунтувалися на європейських зразках та кращих зразках російської вищої освіти. Однією з найбільш визначних подій того часу було створення у листопаді 1918 року Української Академії наук, затвердження її статуту, штату й виділення коштів на її утримання [8, 48].

Радянська влада зробила досить багато для становлення і розвитку освіти й науки в Україні. Середня і вища освіта стала масовою й доступною для усіх дітей в Україні. Значно виросла кількість вищих навчальних закладів у країні. Так, якщо до 1917 році їх було 29, то у 1938 році їх було вже 129. Якщо раніше центрами вищої освіти були тільки Катеринослав, Київ, Одеса, Харків, то у 1930 році такими центрами стали 28 міст республіки [3, 12].

Війна 1941 року та німецька окупація на декілька років зупинили розвиток вищої освіти в Україні. Усі ВНЗ були евакуйовані у східні райони СРСР і тільки в кінці 1943 року почали повертатися в рідні міста. Почався наступний етап розвитку вищої освіти в Україні.

У післявоєнний період Україна потребувала багато фахівців з вищою освітою задля встановлення зруйнованого народного господарства. Однак брак коштів, фінансування привело до того, що у 1946 році була прийнята постанова про розвиток заочної освіти для молоді, яка бажала здобути спеціальність без відриву від виробництва. Завдяки цій постанові у 76 вузах республіки почали діяти заочні відділення. Слід сказати, що якість заочної

форми навчання істотно поступалася стаціонарній формі, але в ті роки головним було ліквідувати дефіцит кадрів з вищою освітою.

Брак коштів, фінансування були причиною того, що перед ВНЗ стала істотна потреба до укрупнення спеціальностей, розширенню профілю фахівців. Все це спричинило скорочення ВНЗ в Україні: з 1950 до 1960 рр. кількість вузів зменшилася до 135 (по даним інших джерел – до 160). Але за цей же час збільшилася кількість студентів майже удвічі: з 201,5 тис. до 417,7 тис. Більшість вузів були наближені до виробництва. У той же час відкривалися нові навчальні заклади [1].

В другій половині 80-х років ХХ ст. на території України було розташовано 148 вищих навчальних закладів, де навчалося близько 900 тис. студентів. Населення України все більш цінувало вищу освіту і ця тенденція продовжувалася, про що говорять такі цифри: з 1979 року до 1989 року кількість осіб з вищою освітою зростає з 2,766 млн осіб до 4,194 млн осіб [9].

Наступний етап розвитку вищої освіти в Україні почався після проголошення її незалежності. У цей період в країні відроджуються і впроваджуються кращі надбання та досвід систем Радянської вищої освіти та країн Європи. За останні роки в Україні було прийнято низку документів, спрямованих на подальший розвиток системи вищої освіти. Це Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття» (1992 р.), Закон України «Про освіту» (1993 р.), Закон України «Про вищу школу» (2002 р.), новий Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) та ін.

Дуже важливим було приєднання України у 2005 році до Болонського процесу, що призвело до інтеграції української системи вищої освіти у загальноєвропейську. Повністю цей процес повинен був завершитися до 2010 року. Однак цього у повній мірі не сталося: досі не завершений перехід двоциклического навчання; досі в Україні існують три ступені – бакалавра, спеціаліста і магістра; на низькому рівні мобільність студентів і викладачів; на недостатньому рівні знаходиться автономія вузів; відбулося зменшення кількості аудиторних годин і збільшення їх кількості на самостійне опрацювання матеріалу



(що часто перетворюється на імітацію самостійної роботи, неминуче впливає на якість знань студентів і поступового зниження конкурентоспроможності вітчизняної освіти) [7, 55–58].

Таким чином, виявлені в результаті аналізу етапів розвитку вищої освіти в Україні у минулому надають уявлення про хід освітніх процесів у майбутньому, дозволяють спроектувати діяльність вищих навчальних закладів таким чином, щоб вони були конкурентоспроможними як на рівні Європи, так і на світовому рівні. Знання особливостей розвитку системи вищої освіти України, її значної потужності й наукового потенціалу зможуть забезпечити подальший і досить швидкий інноваційний розвиток цієї сфери.

#### Список використаних джерел

1. Історія вищої освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua-referat.com/>
2. Історія вищої освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bukvar.su/istorija/>

**Angelika KOROL**

Krivoy Rog

#### THE HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: THE STAGES OF DEVELOPMENT

*The historical development of Ukrainian higher education can make some symbolic stages. The first stage is considered to be the foundation of Greek-Slavic Academy in the town of Ostrog. The second stage is Kyiv- Mohyla Academy. The third stage is the beginnings of universities on the Ukrainian territory forming a part of the Russian and Austrian-Hungarian empires. The fourth stage is the beginnings of some technical, medical, pedagogical and other types of higher educational schools for particular purposes at the end of the 19<sup>th</sup> century. The next stage began after 1917 and lasted till 1941. During this period old higher educational institutions were reformed and higher education schools of new type were founded. The sixth stage is the development of higher education in the post-war period right until the proclamation of the independence of Ukraine. The seventh stage is modern higher education forming, joining the Bologna process, integrating into all-European system of higher education.*

*Key words: education, tendencies, problems, development, historical realities.*

**Анжеліка КОРОЛЬ**

г. Кривой Рог

#### ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ УКРАИНЫ: ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ

*В истории развития высшего образования Украины существует несколько условных этапов. Первый – это основание Греко-славянской Академии в г. Остроге. Второй – создание Киево-Могилянской академии. Третий этап – возникновение университетов на украинской территории, которая входила в состав Российской и Австро-Венгерской империй. Четвертый этап – создание в конце 19 столетия технических, медицинских, педагогических и других специализированных высших учебных заведений. Следующий этап – 1917- 1941 гг. В этот период реформировались старые и создавались новые высшие учебные заведения. Шестой этап – развитие высшего образования в послевоенный период и до провозглашения независимости Украины. Седьмой этап – становление современного высшего образования, присоединение Украины к Болонскому процессу, интеграция украинской системы высшего образования в общеевропейскую систему.*

*Ключевые слова: образование, тенденции, проблемы, развитие, исторические реалии.*

- page,2,166491-Istoriea-vysshego-obrazovaiea-v-Ukraine.html.
3. Кривчик Г. Г. Вища школа і Болонський процес: Конспект лекцій / Г. Г. Кривчик. – Дніпропетровськ: ПДАБА, ДРІДУ, 2008. – 34 с.
4. Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти: навчальний посібник / П. Г. Лузан, О. В. Васюк. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К.: ДАКККІМ, 2010. – 296 с.
5. Передерій І. Г. Розбудова національної системи освіти в Україні за доби Центральної Ради: історичний аспект / І. Г. Передерій. – Полтава: Вид-во ПолтНТУ, 2009. – 160 с.
6. Розовик Д. І. Культурне будівництво в Україні у 1917 – 1920 роках / Д. І. Розовик. – К.: Аквилон-Плюс, 2011. – 544 с.
7. Сандугей В. В. Освіта як фактор конкурентоспроможності вітчизняної робочої сили з позиції глобалізаційної перспективи / В. В. Сандугей // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 18. Економіка і право: зб. наук. праць. – Вип. 25. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – С. 55–63.
8. Туркот Т. І. Зародження і розвиток вищої школи в Україні [Електронний ресурс] / Т. І. Туркот // Педагогіка вищої школи. – Режим доступу: <http://wesudents.com.ua/glavy/50446-zarodjennea-rozvitok-vischo-shkoli-v-ukran.html>
9. Україна у 1945–1991 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://supermif.com/Ukraina\\_novitnja/26\\_istoria\\_ukraini.html](http://supermif.com/Ukraina_novitnja/26_istoria_ukraini.html)

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016.

УДК 378.011.3

**Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА**

м. Дрогобич

dzondza@mail.ru

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

*У статті розглядаються педагогічні умови і прийоми формування комунікативної компетентності студентів педагогічного університету та її роль як однієї з ключових компетентностей у професійній освіті педагогів. Розглянуто зв'язок між структурою та змістом університетської підготовки та процесом формування й розвитку комунікативної компетентності студентів. Пропонуються засоби створення комунікативної ситуації у навчанні. Зазначено умови, які складають основу механізму управління комунікацією. Досліджено дидактичні принципи побудови та застосування в навчальному процесі вищого навчального закладу. Вибір активних методів навчання допомагає залучити студентів до активної комунікативної діяльності під час занять.*

*Ключові слова: комунікативна компетенція, комунікативна компетентність, професійна готовність, педагогічні умови, прийоми навчання, методи навчання.*

Найважливішим напрямом сучасної державної політики в сфері науки й технологій є інтеграція вищої освіти і науки з метою пріоритетного розвитку наукових досліджень та інноваційних розробок, орієнтованих на становлення освіченого суспільства. У зв'язку з цим першочерговими проблемами, на вирішення яких має бути спрямована спільна діяльність вищої школи, академічної та галузевої науки, стають проблеми відтворення кадрового потенціалу науки й вищої школи, збереження спадкоємності поколінь, вдосконалення системи підготовки фахівців вищої школи.

Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності та як необхідно формувати, що має бути результатом навчання.

На думку сучасних педагогів (Н. Бібік, І. Зязюна, С. Мартиненко), саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватися в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя й породжує безліч диску-

сій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн [1; 4; 5].

У цих умовах на перший план висувається необхідність розробки нових теоретичних моделей професійної підготовки вчителів початкової школи, які адекватно відображають вимоги сучасної міжкультурної освітньої парадигми, й пошуку ефективних систем та педагогічних умов для їхнього втілення в практиці освітньої діяльності вищих навчальних закладів. Пильна увага дослідників до особистісного розвитку в процесі освіти й до теорії мовної особистості в навчанні мови підтверджують актуальність проблеми формування їх компетентності в структурі професійної мовної особистості.

Компетентнісний підхід у системі освіти є предметом наукового дослідження Н. Бібік, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, Т. Смагіної, С. Трубачевої та ін. До проблеми компетентностей особистості звертаються такі вчені, як Н. Босак, О. Вознюк, І. Дроздова, О. Мамчич, М. Пентилюк, Н. Тализіна, Л. Шевчук та ін. У руслі зазначеної проблеми ми керуватимемося положеннями науковців про те, що в процесі реалізації компетентнісного підходу набуваються знання, формуються вміння й навички, спрямовані на вдосконалення ключових, загальногалузевих і предметних компетентностей особистості (І. Зимня, В. Краєвський, О. Локшина, Л. Мамчур, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Пометун, О. Семенов, С. Трубачева, А. Хуторський). Це великою мірою сприяє підви-

щенню рівня конкурентоздатності випускників вищих навчальних закладів і якості освіти в цілому.

Формування й становлення комунікативної компетентності студентів позитивно впливає на професійний рівень майбутніх спеціалістів, їхню творчу самореалізацію, удосконалення їх діяльності, а саме це необхідно майбутнім фахівцям для адекватної орієнтації в усіх сферах суспільного життя.

Формування компетентності, у т. ч. й комунікативної, повинно бути комплексним та реалізуватися як засобами змісту освіти, так і відповідним педагогічним інструментарієм. При цьому варто пам'ятати, що формування компетенцій не можна зводити до здобуття знань, формування умінь та навичок. Навчально-виховний процес має також забезпечувати формування готовності до професійної діяльності, у т. ч. й на мотиваційному рівні.

Найважливішим завданням забезпечення загальноосвітньої та професійної підготовки студентів як технічних, так і педагогічних університетів, є їхній загальний розвиток, удосконалення мовної та комунікативної компетенції, досягнення такого рівня володіння діловим мовленням, який достатній для активної і плідної участі майбутнього фахівця в професійній діяльності.

Формування комунікативної компетентності – це мета, завдання й проблема підготовки майбутніх фахівців для будь-якої професійної галузі, яка в умовах модернізації вітчизняної освіти, сучасної науки й виробництва набуває особливої актуальності.

«Компетенція» (галузь питань, в яких хто-небудь добре обізнаний) і «компетентність» (володіння пізнавальними знаннями в якій-небудь галузі) є основою будь-якої професійної діяльності.

У зв'язку з тим, що філологічні дисципліни є важливою складовою навчальних планів факультету початкової освіти, можливості спеціальної організації їх вивчення можна розглядати як ефективний спосіб формування комунікативної компетентності студентів.

Для оптимізації процесу навчання мови та підвищення ступеня його ефективності як способу формування комунікативної компетенції, на наш погляд, необхідно реалізувати такі педагогічні умови: здійснення психолого-педагогічної підтримки студентів у ході на-

вчального заняття; використання інтерактивних методів навчання (дискусії, дебати, ділові ігри, проектні методи); включення в систему занять проблемних ситуацій як провідної дидактичної одиниці.

Психолого-педагогічна підтримка є процесом створення викладачем а) первинних умов, у тому числі емоційного фону для того, щоб студент у тій чи іншій навчальній чи життєвій ситуації зміг свідомо і самостійно здійснити адекватний вибір поведінки та джерел інформації; б) вторинних умов для того, щоб студент міг самостійно діяти згідно ситуації цього вибору навіть при зустрічі з яким-небудь ускладненням. Здійснюючи психолого-педагогічну підтримку, педагог повинен орієнтуватися на поєднання методів і прийомів розвитку індивідуальних, ключових, особистісних і професійних компетенцій студента і його комунікативну культуру [2, 13].

Для вирішення подібного роду проблем, на наш погляд, у процес навчання повинні бути впроваджені інтерактивні методи навчання та колізійні ситуації. Навчальний процес, що спирається на використання інтерактивних методів навчання, організовується з урахуванням включеності в процес пізнання всіх студентів групи, використанням проектно-ї роботи, рольових ігор. Інтерактивні методи будуються на принципах взаємодії, активності студентів, опори на груповий досвід, обов'язкового зворотного зв'язку. Створюється середовище освітнього спілкування, яке характеризується відкритістю, взаємодією учасників, рівністю їхніх аргументів, накопиченням спільного знання, можливістю взаємної оцінки та контролю.

Враховуючи, що комунікативне лідерство сьогодні – головний тест на відповідність світовим освітнім стандартам, поставимо питання, чи існує методика, що дозволяє в рамках відведених навчальним планом годин на філологічні дисципліни сформувати діалогічну компетентність як вищий прояв комунікативної компетенції студентів педагогічних університетів.

Інноваційна метамоделі формування мовної, мовленнєвої, комунікативної компетенцій майбутнього вчителя відображає методологічну, світоглядну, педагогічну установку сучасної професійної освіти, змінює сам підхід до процесу організації мовної освіти, до-

зволяє реалізувати психологічні, дидактичні механізми самоорганізації дослідницько-пошукової діяльності студентів, розвиває рефлексивне критичне мислення, вирішуючи істотні освітні завдання оволодіння інтегративними теоретичними знаннями, практичними інструментальними вміннями в рамках діалогу. Як відомо, в діалозі не існує пріоритету активності, ініціативи, свободи у взаємодії суб'єктів ні для однієї зі сторін [8, 12].

Переваги навчання за метамоделлю, на наш погляд, полягають у наступному:

- підвищується мотивація навчання, формується пізнавальний інтерес студентів за рахунок інтеграції знань суміжних наук, що забезпечує а) цілісне сприйняття наукової картини світу; б) розгляд навчального предмета з декількох сторін;
- більшою мірою, ніж звичайна методика, метаметодика сприяє розвитку діалогічного досвіду студентів, формує їхні мовні, мовленнєві, комунікативні компетенції;
- не тільки поглиблюються уявлення студентів про предмет, розширюється їхній кругозір, але й більш продуктивно відбувається формування креативної, творчої, інтелектуально розвиненої особистості, готової зайняти становище лідера в групі;
- інтеграція є джерелом розвитку професійного діалогічного досвіду майбутньої інтелектуальної еліти країни.

Заняття в діалоговій системі:

- 1) підпорядковані авторському задуму;
- 2) об'єднуються практично-орієнтованим дидактичним завданням;
- 3) становлять єдине ціле, етапи навчання – це фрагменти цілого;
- 4) етапи та компоненти навчання перебувають у логіко-структурній залежності;
- 5) відібраний для занять дидактичний матеріал підпорядкований реалізації концепції навчання.

Взаємодія суб'єктів діалогової системи може бути:

- 1) паритетною, з рівною пайовою участю кожного;
- 2) викладач виступає координатором навчальних дій, але неодмінно співучасником «наукового відкриття»;
- 3) студент займає активну позицію, «приміряючи» на себе різні мовні ролі: *Автор, Слухач, Експерт*, причому *Експерт* – це не спеціально призначена людина, це кожен з учасників діалогової взаємодії, що оцінює як «свою», так і «чужу» мову [7].

Для комунікативно-діяльній методикі навчання філологічних дисциплін важливе розуміння культури мови як найважливішої складової частини загальної культури особистості, а також усвідомлення того, що культура мови – це інструмент, засіб, що забезпечує професійне становлення майбутньої еліти країни, особливо представників, так званих «професій підвищеної мовної відповідальності», у зв'язку з чим найважливішими завданнями дисципліни є наступні:

1. Закріплення і вдосконалення навичок володіння нормами української літературної мови.
2. Формування комунікативної компетенції фахівця.
3. Навчання професійному спілкуванню.
4. Розвиток навичок роботи з інформацією: пошук, оцінка, трансформація.
5. Розвиток мовної майстерності, риторичних навичок створення авторського тексту різних жанрів відповідно до професійних потреб школи.
6. Навчання мовним засобам для встановлення контакту, або засобам діалогізації монологу.

Викладач-посередник виступає як будівельник діалогічного досвіду студента, з якого виростають навички діяти з урахуванням власної світоглядної позиції, власного способу дії. Ми вважаємо, що сучасний студент має право, оволодіваючи професійними знаннями, необхідними йому для вирішення цілого комплексу творчих і прагматичних завдань, опанувати досвідом організації свого внутрішнього Я, тобто досвідом вільно й відповідально здійснювати моральний вибір у світі моральних цінностей, учинків, рішень, нести за них особисту відповідальність, рефлексувати з приводу свого вибору, бути готовим до самопрезентації, самопред'явлення себе як особистості. Це суб'єктний досвід, який механічно передати неможливо, його необхідно накопичити, осмислити, «пережити», діючи в режимі діалогу.

Особливість діалогової системи освіти полягає в пошуку моделі навчання, за якої соціальна ефективність (не результативна за будь-яку ціну, а саме ефективність як особистісно усвідомлена необхідність, прагнучи результату, не зруйнувати індивідуальність) й особиста культура виступали б в якості єдиних понять.

В основу формування комунікативної компетентності у студентів з дисциплін культурологічного циклу закладено діяльнісний підхід, який розвиває самостійну творчу активність кожного студента. Навчання передбачає на початковому етапі спільну освітню діяльність під керівництвом педагога, а потім самостійну.

Розвиток комунікативної компетентності – процес тривалий і досить складний. Особливу складність у викладанні культурологічних дисциплін надає співвідношення предметного курсу й реального мовного досвіду студентів, процес отримання знань про культуру та процес оволодіння мовою.

Вибір методів формування й становлення комунікативної компетентності повинен ґрунтуватися цілями навчання, змістом навчального матеріалу, професійною мотивацією студентів, необхідністю розвитку комунікативних навичок і умінь, потрібних у практичній діяльності. Такими методами формування та становлення комунікативної компетентності можуть бути: читання проблемних лекцій і доповідей з активною участю студентів, проведення ділових ігор, тестування, анкетування, індивідуальні бесіди.

Ключові шляхи реалізації комунікативної компетентності студентів полягають у тому, що форми, методи та прийоми роботи спрямовані на те, щоб зміст навчального матеріалу був джерелом для самостійного пошуку вирішення проблеми.

Комунікативна компетенція забезпечує:

- 1) вдосконалення умінь і здібностей спілкування в навчально-науковій, соціально-побутовій, соціально-культурній, офіційно-діловій сферах спілкування;
- 2) оволодіння формами мовленнєвого спілкування в процесі різних видів діяльності;
- 3) розвиток умінь й здібностей роботи з навчальним науковим текстом, іншими джерелами інформації;
- 4) вдосконалення умінь інтерпретації інформації [4, 79].

Завдання вищої педагогічної школи – моделювати сучасний освітній сценарій формування комунікативних навичок (компетенцій) вчителя за законами гуманізації (олюднення відносин між учасниками освітньої діяльності, студент стає суб'єктом навчального процесу), гуманітаризації (антропогенний тип змісту освіти, застосування теорії на практиці) та демократизації (активізація твор-

чої діяльності суб'єктів освітньої діяльності, «виращування» особистості креативного типу, здатної до діалогу й націленої на діалог).

Формування й становлення комунікативної компетентності студентів позитивно впливає на професійний рівень майбутніх спеціалістів, їхню творчу самореалізацію, удосконалення їх діяльності, а саме це необхідно майбутнім фахівцям для адекватної орієнтації в усіх сферах суспільного життя.

Створенню умов розвитку особистості сприяють технології особистісно орієнтованої освіти, до яких належать:

- тренінгові технології (професійно-поведінковий тренінг, тренінг рефлексивності);
- діалогічні методи навчання (групові дискусії, аналіз ситуацій);
- ігрові технології (діалогічні, рольові, ділові ігри) [6, 188].

Їхнє використання має ґрунтуватися на низці принципів. Це зокрема:

- принцип особистісного підходу, за якого викладач і студент є однодумцями. Оскільки людське спілкування розпочинається зі встановлення контакту, надзвичайно важливою є первинна комунікативна адаптація, зосередженість на співрозмовникові. У таких умовах зникає внутрішня напруга, зникають комплекси і з'являється взаєморозуміння;
- принцип ситуативності, який передбачає у процесі формування комунікативної компетентності відбір та організацію матеріалу на основі ситуацій і проблем спілкування, адже мотивація спілкування виникає лише в ситуаціях, значущих для співрозмовників;
- принцип моделювання, за яким змістову сторону навчання мають представляти не теми, а проблеми;
- принцип двостороннього характеру навчального спілкування, який полягає в чіткому розподілі функцій між викладачем та студентами. Педагог керує спілкуванням із метою формування, відпрацювання та закріплення навичок і вмінь мовленнєвої діяльності; студенти зосереджуються насамперед на спілкуванні, адже засобами мовлення вони можуть вийти за межі навчальних ситуацій;
- принцип диференційованого підходу до формування груп. Навчальні групи мають формуватися і врахуванням вихідного рівня сформованості комунікативної компетентності;

- принцип діяльній основи навчання, який виражається в зовнішній та внутрішній активності студента. Для цього варто збільшувати обсяг індивідуальних, групових та колективних форм навчання й скорочувати обсяг традиційної фронтальної роботи, за якої активною дійовою особою є викладач;
- принцип групової взаємодії, який передбачає розкриття індивідуальності кожного студента через спілкування, для чого в групі має панувати такий психологічний клімат, який дозволить ефективно виявити й розкрити можливості кожного студента. При цьому міжособистісну взаємодію можна розглядати через діади: «викладач – студент», «викладач – група студентів», «студент – студент»;
- принцип орієнтації на професію. Формування комунікативної компетентності студентів ВНЗ неможливе без врахування специфіки опановуваної професії, для чого пропонувані завдання мають відображати ситуації із професійної діяльності.

Отже, підготовка майбутніх вчителів початкової школи в плані формування комунікативної компетентності має бути поетапною, що необхідно для конкретизації та оптимального розв'язання поставлених завдань. Необхідно спрямовувати навчально-виховний процес на особистісно-орієнтовану взаємодію, що сприятиме розвитку професійних та особистісних якостей особистості. При цьому слід застосувати технології особистісно орієнтованої освіти. Запровадження таких технологій має здійснюватися на основі таких принципів: особистісного підходу, ситуативності, моделювання, двостороннього характеру навчального спілкування, диференційованого підходу до формування груп, діяльній основи навчання, групової взаємодії, орієнтації на професію.

**Olena KRAVCHENKO-DZONDZA**  
Drohobych

## **PEDAGOGICAL TERMS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS**

*In the article pedagogical terms and receptions of forming of communicative competence of students of pedagogical university are examined and his role as one of key competences in trade education of teachers. The article considers the connection between the structure and content of university training and process of forming and development of communicative competence for students. The means of making of communicative situation are offered in studies. Approaches which make basis of mechanism of management communication are marked. Didactic principles of their construction and use in educational process of higher educational establishment are investigated. The choice of active methods of training helps to involve students in active communicative activity during employment.*

*Key words: communicative competence, professional readiness, pedagogical terms, receptions of teaching, methods of teaching.*

Наше дослідження відкриває перспективи для подальшої розробки й глибшого вивчення означеної проблеми в таких аспектах: розвиток комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі практичної підготовки; формування індивідуального стилю комунікативної діяльності вчителів початкових класів в умовах професійної підготовки тощо.

### **Список використаних джерел**

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : КІС, 2004. – С. 47–52.
2. Гричановская Е. С. Развитие коммуникативной компетентности средствами иностранного языка / Е. С. Гричановская // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: теоретический и методический аспекты: Материалы научно-практической конференции. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2007. – Ч. 1. – С. 148–153.
3. Зеер Э. Психология профессионального образования / Э. Зеер. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – 480 с.
4. Зязюн І. А. Гуманістична парадигма в освіті / І. А. Зязюн // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Частина І. – К. : Ін-т пед-ки і псих-ї, 1996. – С. 8–12.
5. Мартиненко С. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи / С. Мартиненко Н. Кипиченко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки : педагогічні науки (14). – С. 85 – 89.
6. Савичев С. С. Проблема развития коммуникативной компетентности студентов высшей школы / Савичев С. С. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – № 5. – С. 78–80.
7. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности: Теория и практика проблемы: [монография] / Е. А. Смирнова. – Шуя : Издательство «Вестъ» ; ГОУ ВПО «ШГПУ», 2006. – 256 с.
8. Шукурова И.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Шукурова. – М., 2006. – 18 с.

**Елена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА**  
г. Дрогобыч

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

*В статье рассматриваются педагогические условия и приемы формирования коммуникативной компетентности студентов педагогического университета и ее роль как одной из ключевых компетентностей в профессиональном образовании педагогов. Рассмотрена связь между структурой и содержанием университетской подготовки и процессом формирования и развития коммуникативной компетентности у студентов. Предлагаются средства создания коммуникативной ситуации в учебе. Отмечены условия, которые составляют основу механизма управления коммуникацией. Исследованы дидактические принципы их строения и применения в учебном процессе высшего учебного заведения. Выбор активных методов учебы помогает привлекать студентов к активной коммуникативной деятельности во время занятий.*

*Ключевые слова: коммуникативная компетентность, профессиональная готовность, педагогические условия, приемы учебы, методы учебы.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 37.013:[373.5:81'367]

**Тетяна КУШНІР**  
м. Київ  
kushnir\_ti@ukr.net

## ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 9-Х КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ БЕЗСПОЛУЧНИКОВОГО СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ

*У статті висвітлюється проблема формування граматичної компетентності в учнів 9-х класів під час вивчення безсполучникового складного речення. Представлено погляди науковців щодо поняття «граматичної компетентності» учнів. Доведено, що граматична компетентність – це невід’ємна складова комунікативної компетентності, уміння мовця будувати ефективну мовленнєву поведінку, яка відповідає нормам соціальної взаємодії. Подано зразки різнорівневих вправ на формування в учнів граматичної компетентності під час вивчення теми «Безсполучникове складне речення».*

*Ключові слова: лінгводидактика; компетентнісний підхід; граматична компетентність; безсполучникове складне речення.*

На сучасному етапі навчання української мови в школі компетентнісний підхід є одним із провідних, що зафіксовано в Концепції мовної освіти в Україні, Державному стандарті змісту шкільного предмета «Українська (рідна) мова», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття).

Нині у лінгводидактиці інтенсивно розробляється й упроваджується ідея компетентнісного навчання. Основна мета вивчення синтаксису полягає у формуванні граматичної компетентності, розвитку культури мови і мовлення, інтелектуальних та творчих здібностей школярів.

Метою статті є висвітлення особливостей роботи над формуванням граматичної компетентності в учнів 9-х класів під час вивчення безсполучникового складного речення.

Слід зазначити, що компетентнісний підхід до вивчення української мови, на який нині орієнтується навчальний процес загальноосвітньої школи, для психолого-педагогічної теорії освіти не є чимось цілковито новим. У фундаментальних психологічних дослідженнях Л. Виготського, П. Гальперіна, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонтєва, О. Лурії, А. Маркової та інших визначено вихідні для компетентнісного переорієнтування освітньої системи положення.

Теоретичну базу реалізації компетентнісного підходу в мовній освіті закладено в працях таких українських і зарубіжних лінгводидактів, як О. Горошкіна, Н. Дика, С. Караман, О. Караман, Т. Ладиженська, Л. Мацько, А. Нікітіна, М. Пентиліук, Т. Симоненко, Г. Шелехова, В. Шляхова.

Методика реалізації компетентнісного підходу і формування мовної компетентності особистості висвітлюється також у працях, присвячених проблемному (П. Білоусенко, О. Біляєв, І. Вихованець, С. Єрмоленко, К. Плиско), інтегрованому (О. Біляєв, Л. Варзацька, О. Савченко), когнітивно-комунікативному (О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентилюк), інтерактивному (А. Границька, Л. Пироженко, О. Пометун) навчанню.

Отже, розглянемо думки вчених-лінгводидактів щодо поняття «граматична компетентність».

Формування граматичної компетентності учнів під час вивчення синтаксису – складний внутрішній, поступовий процес, який об'єднує в собі сприйняття, розуміння осмислення, узагальнення, закріплення, відтворення, редагування, конструювання та ін.

Грамматичну компетентність А. Богуш розглядає як неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови згідно із законами й нормами граматики (рід, число, відмінок, клична форма тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм.

Як зазначає О. Вовк, граматична компетентність забезпечує системне знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови для побудови осмислених і зв'язних висловлювань, володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; навички і вміння адекватно використовувати граматичні явища у мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування для розв'язання мовленнєво-розумових проблемних завдань.

Т. Горохова тлумачить граматичну компетентність як наявність відповідних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, які можна подати у вигляді конструкта таких компонентів: мотиваційного, гностичного, діяльнісного та особистісного [3].

Визначальними особливостями граматичної компетентності вченими виокремлено:

- здатність розуміти й виражати знання, продукуючи і розпізнаючи правильно оформлені згідно з цими принципами фрази і речення (що є протилежним заучуванню та відтворенню стійких формул);

- неусвідомлене вживання граматичних форм рідної та іноземної мови згідно із законами нормами граматики (рід, число, відмінок тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм;
- внутрішнє невербалізоване знання граматичної системи мови, знання морфологічної та синтаксичної системи (типології форм, а також набору правил).

На нашу думку, граматична компетентність – невід'ємна складова комунікативної компетентності, тобто як уміння мовця будувати ефективну мовленнєву поведінку, яка відповідає нормам соціальної взаємодії, притаманним конкретній культурі; вміння учасників спілкування володіти комунікативними, стратегічними, правилами спілкування й передбачає органічну єдність мовної, мовленнєвої, прагматичної й предметної компетентності.

Формування граматичної компетентності, безперечно, здійснюється в процесі вивчення кожного з рівнів мовної системи, проте найефективніше така робота проходить на уроках вивчення синтаксису української мови. Одним із різновидів складного речення, поширеним у мовленнєвій практиці, а тому й важливим для засвоєння мови і потенційно придатним щодо формування всього спектру ключових компетентностей та предметних компетенцій, є безсполучникове складне речення.

Проблема виділення безсполучникових складних речень як самостійної синтаксичної одиниці у мовознавстві з'явилась ще у XVIII ст. У праці «Из записок по русской грамматике» О. Потебня спеціально не вивчав питань синтаксису складних речень, у тому числі й безсполучникових, проте він звернув увагу на походження безсполучниковості й довів, що вона давніша від сполучниковості [8, 295].

П. Фортунатов називає безсполучникові конструкції з підрядним реченням злитно-складними, вказуючи при цьому на особливість порядку слів у підрядній частині, який надає їй ознак підрядності.

У праці «О грамматической природе и принципах классификации бессоюзных сложных предложений» М. Поспелов подає що це



«такі складні речення, частини яких, оформлені граматично як речення, об'єднуються в одне ціле не за допомогою сполучників чи відносних слів, а безпосередньо взаємопов'язаністю змісту речень, які входять до їх складу, що й виражається тими чи іншими ритмічно-інтонаційними засобами» [7, 343]. Дослідник всі складні безсполучникові конструкції поділяє на дві групи: однорідного і неоднорідного складу, описує особливості структур кожної групи, поділяючи їх на підгрупи.

Нам імponує думка І. Вихованця, який зазначає, що у сучасному українському мовознавстві закріпилася структурно-семантична класифікація складних речень, і за формально-синтаксичною структурою й семантикою складні речення розподіляють на три основні типи: складносурядні, складнопідрядні і безсполучникові. Науковець стверджує, що поділ на три типи здійснено не на одній логічній площині, зокрема, «безсполучникові складні речення мають протиставлятися не складносурядним і складнопідрядним, а сполучниковим складним реченням у їх сукупності» [1, 292]. Окремий параграф у підручнику І. Вихованця «Грамматика української мови» відведено елементарним і неелементарним складним конструкціям, де автор розподіляє елементарні і неелементарні речення на окремі класи, описує структурно-семантичні їх властивості і наводить відповідні ілюстрації [1].

Також поділяємо думку К. Шульжука, який у своїй праці «Синтаксис складного речення» дає визначення безсполучникових речень, урахувавши змістові відношення між складовими частинами, складні безсполучникові конструкції поділяє на 1) речення з однорідними частинами; 2) речення з неоднорідними частинами [9, 102]. Дослідник приділяє увагу елементарним і неелементарним безсполучниковим реченням, а також описує особливості складних сполучниково-безсполучникових конструкцій, виділяє ознаки, за якими вони поділяються на кілька різновидів.

У підручнику для 9-х класів (Українська мова. Підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Автори: Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т.) розділ «Складне речення» складається з 17 параграфів, зокрема, на вивчен-

ня безсполучникового складного речення відведено чотири параграфи. Відзначаємо, що авторами підручника подано теоретичний аспект так:

- визначення безсполучникового складного речення;
- розмежовано безсполучникові складні речення на дві групи (з однотипними та різнотипними частинами);
- подано таблицю на відповідність інтонації розділовому знаку в безсполучниковому складному реченні;
- окремий параграф відведено темі «Безсполучникові складні речення і синонімічні конструкції».

Вправи та завдання спрямовані на розвиток базових мовних знань і правописних умінь та навичок; формування мовленнєво-комунікативних умінь. Серед вправ та завдань переважають на кшталт спишіть безсполучникові складні речення, розставляючи розділові знаки, зробіть їх синтаксичний розбір.

Слід наголосити, що складне речення є не лише сумарним об'єднанням окремих простих речень, воно передає одну складну думку. За певних умов спілкування люди віддають перевагу або двом простим думкам, або одній складній. Прості та складні речення наділені певними стилістичними особливостями, що виявляються в різних текстах. Спостереження й аналіз текстового дидактичного матеріалу має зводитися до усвідомлення різниці між простими і складними реченнями не тільки за формою, але й за змістом думки.

Чинна Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з навчання українською мовою [5] передбачає окреме цілісне вивчення безсполучникових складних речень у дев'ятому класі (часовий формат – вісім годин), хоч попередніх уявлень про типологію складного речення учні набувають раніше. Основні мовні й мовленнєві компетенції, передбачені для формування на матеріалі вивчення безсполучникового складного речення, програма визначає такі:

**учні повинні вміти**

- знаходити у тексті безсполучникові складні речення;
- визначати основні ознаки, смислові відношення між частинами безсполучникових складних речень;

- розмежовувати безсполучникові складні речення й сполучникові (складносурядні й складнопідрядні);
- розрізняти види безсполучникових складних речень за характером синтаксичних і смислових зв'язків між простими реченнями;
- правильно ставити розділові знаки між частинами безсполучникового складного речення й обґрунтовувати їх;
- знаходити й виправляти помилки на вивчені правила;
- правильно будувати безсполучникові складні речення з різними смисловими відношеннями між їх частинами; добирати до них синтаксичні синоніми;

Варто зазначити, що учні з труднощами можуть розрізняти безсполучникові складні речення на речення з однотипними та різнотипними частинами. Також учитель повинен навчити учнів правильно розставляти розділові знаки в таких реченнях (тире, двокрапку, крапку з комою).

У 9 класі учні поглиблюють знання з синтаксису складного речення, значна увага приділена на розрізнення складних речень і простих з однорідними та відокремленими членами. Учні повинні навчитися розпізнавати складносурядні, складнопідрядні, безсполучникові складні речення, складні речення з різними видами зв'язку, визначати їх структуру, смислові та мовні засоби зв'язку; правильно будувати складні речення, використовуючи синонімічні сполучні засоби; вживати складні та прості синтаксичні конструкції як синоніми; правильно інтонувати різні типи складних речень та використовувати їх у мовленні, обґрунтовувати й правильно ставити розділові знаки; знаходити й виправляти помилки на вивчені правила.

Під час вивчення безсполучникових складних речень перевага повинна надаватися проблемно-пошуковим, дослідницьким методам, що спрямовані на опанування основних понять лінгвістичної теорії, вироблення відповідних умінь і навичок із синтаксису, формування пізнавальної самостійності, творчих здібностей учнів.

Вважаємо, що активна розумова діяльність значно зростає, якщо учні самі поетапно виконують дії для правильного вирішення завдання. Бо саме процес мислення та логіч-

ного розмірковування над поняттями вимагає від учнів активного оперування знаннями та розумовою діяльністю. Поступово міркування стають все більш стислими і частково автоматизуються.

Нам імпонує система вправ, яку виділяє С. Омельчук, а саме конструктивні, мовленнєві та комунікативні [6]. Конструктивні вправи, тобто синтетичні вправи творчого характеру, основу яких складає самостійне моделювання, реконструювання і конструювання синтаксичних конструкцій, спрямовані на збагачення граматичної будови мовлення учнів. Мовленнєві вправи направлені на розвиток і вдосконалення мовленнєвих умінь та навичок.

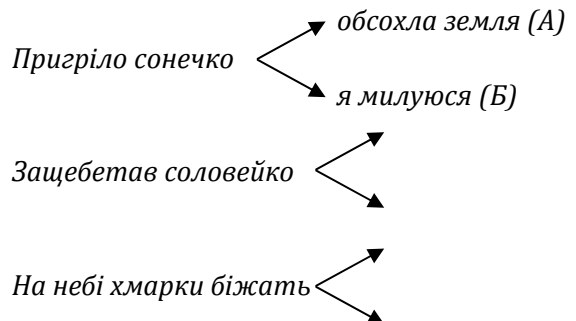
У статті ми пропонуємо зразки різнорівневих вправ на формування в учнів граматичної компетенції під час вивчення теми «Безсполучникове складне речення».

#### **Вправа 1. Творче конструювання.**

Побудувати безсполучникові складні речення за поданим початком з

А) однотипними частинами Б) різнотипними частинами

Наприклад:



Зробіть висновок, як впливає структура безсполучникового складного речення на вираження думок.

#### **Вправа 2. Конструювання-доповнення.**

Доповнити прислів'я і приказки у формі безсполучникових складних речень. Визначити смислові відношення між частинами безсполучникового складного речення.

*Рідна мова – не полова: ...*

*(її за вітром не розвієш);*

*Більше діла – ... (менше слів);*

*Слово до слова – ... (зложиться мова);*

*Слово може врятувати людину, ...*

*(слово може і вбити);*

*Вогонь палить, ... (вода студить).*

### Вправа 3. Кодовий диктант.

Прочитати безсполучникові складні речення, розставити розділові знаки. Заповнити таблицю, де

- а) кома
- б) тире
- в) двокрапка

1. На зеленій траві білі чайки сидять ... Білі свічі горять на тарелях латать (Д. Павличко). 2. Зайде сонце ... Катерина по садочку ходить (Т. Шевченко). 3. Митцю не треба нагород ... його судьба нагородила. 4. Морозенковим обличчям пробігли тіні ... він начеб чогось вагався (Б. Харчук). 5. Забудеш рідний край ... тобі твій корінь всохне (П. Тичина). 6. Через годину того ж дня я дістав телеграму ... Григорій помер... (Григір Тютюнник).

| Речення         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----------------|---|---|---|---|---|---|
| Розділовий знак |   |   |   |   |   |   |

### Вправа 4. Дослідження-конструювання.

Прочитати безсполучникові складні речення. Речення з однотипними (однорідними) частинами перебудувати на синонімічні складносурядні, а речення з різнотипними (неоднорідними) частинами – на синонімічні складнопідрядні. Накреслити схеми до речень.

1. Пісня дише голосом, мовить поле колосом (Т. Швець). 2. Я відчуваю: день минає (Г. Алексєєва). 3. Сідає сонце на спочинок, синіє обрій, тануть тіні, дарує казку хтось дитині (К. Лесьєв-Лесь). 4. Затишно в хаті, тепло і чисто, мову про хліб я заводжу навмисне (Ю. Кравченко). 5. Глянь, моя мила: зорі повисли над Дніпром (П.Тичина). 6. Сани біліють у лузі, в сани запряжено вітер, в сани запряжено вітер, санями править зима (Є. Гуцало). 7. Дивлюся я: полями в'ється рів, немов змія (Б. Лепкий).

### Вправа 5. Творче редагування.

Утворити з наведених простих речень безсполучникові складні. Визначити змістові відношення між частинами утворених речень, пояснити вживання розділових знаків.

1. Весна дихала могуттю своїх грудей. Швидко пробуджувалися до життя ліси й річки, поля й озера. 2. Серце забилося радісно. Ми під'їжджали до моря. 3. Весна пролетіла, мов чудовий сон. Минуло гаряче літо. 4. Несподівано заграв баян. На другому кінці села почу-

лася весела пісня. 5. Просинається ранок. Кожна зігнута травинка поволі підводиться. 6. Прошло літо. Настала осінь.

Отже, важливою передумовою формування граматичної компетентності в учнів під час вивчення синтаксису в основній школі є планування вчителем роботи в цілісній, злагодженій системі, вибір ефективних методів, технологій та прийомів, які відповідали б навчальній меті, сприяли засвоєнню знань із синтаксису.

Як переконуємося, науково обґрунтоване й методично продумане вивчення синтаксичного рівня мовної системи в загальноосвітній школі, зокрема й безсполучникових складних речень, ефективно сприяє виробленню в школярів граматичної компетенції, збагачує їх досвідом духовно-практичної творчої діяльності здатністю спілкуватися в процесі практично спрямованої діяльності у своєму щоденному житті, створює можливість досягнути й оволодіти всіма виражально-зображувальними ресурсами української мови, забезпечуючи цим глибоке проникнення молодих поколінь у слово рідного народу й уможливує самореалізацію особистісного потенціалу як способу людського буття.

### Список використаних джерел

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови: Синтаксис: Підручник для студ. філол. фак. вузів. – К.: Либідь, 1993. – 348 с.
2. Галызин И. Д. Управление процессом усвоения знаний / И. Д. Галызин. – М.: 1991. – 92 с.
3. Граматична компетенція як складова професіограми студента-філолога [Електронний ресурс] / Т. О. Горохова. – Режим доступу: [http://elibrary.kubg.edu.ua/1082/1/T\\_Gorohova\\_DMU\\_3\\_GI.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/1082/1/T_Gorohova_DMU_3_GI.pdf)
4. Дика Н. М. Робота з учнями старшої школи над лінгвістичними поняттями під час вивчення словосполучення // Українська мова і література в школах України. – 2015. – № 11. – С. 31–35.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова ; Українська література. 5–9 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 160 с.
6. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Омельчук Сергій Аркадійович. – Х., 2003. – 234 с.
7. Поспелов Н. С. О грамматической природе и принципах классификации бессоюзных сложных предложений // Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М.: Учпедгиздат, 1950. – С. 338–354.
8. Потєбня А. А. Из записок по русской грамматике. – М.: Просвещение, 1968. – Т. 3. – 550 с.
9. Шульжук К. Ф. Складне речення в українській мові.: Навчально-методичний посібник. – К.: Радянська школа, 1989. – 136 с.

**Tetiana KUSHNIR**

Київ

### **THE FORMATION OF STUDENTS' GRAMMATICAL COMPETENCE IN THE 9<sup>TH</sup> FORMS DURING THE LEARNING OF ASYNDETTIC COMPLEX SENTENCE**

*In the article it is shown the problem of formation of students' grammatical competence in the 9th forms during the learning of the asyndetic complex sentence. It is presented the scientists' views on the concept of students' «grammatical competence». It is proved that grammatical competence is an integral component of communicative competence, speaker's ability to build effective speech behavior that meets social interaction. It is presented the examples of multi-level exercises on the development students' grammatical competence during studying the theme «Asyndetic complex sentence».*

*Key words: linguodidactics; competence approach; grammatical competence; asyndetic complex sentence.*

**Татьяна КУШНИР**

г. Киев

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УЧЕНИКОВ 9-х КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БЕССОЮЗНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ**

*В статье освещается проблема формирования грамматической компетентности у учащихся 9-х классов при изучении бессоюзного сложного предложения. Представлены взгляды ученых относительно понятия «грамматической компетентности» учеников. Доказано, что грамматическая компетентность – это неотъемлемая составляющая коммуникативной компетентности, умение говорящего строить эффективное речевое поведение, которое соответствует нормам социального взаимодействия. Представлены образцы разноуровневых упражнений на формирование грамматической компетентности при изучении темы «Бессоюзное сложное предложение».*

*Ключевые слова: лингводидактика; компетентностный подход; грамматическая компетентность; бессоюзное сложное предложение.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 371.315

**Ольга МХИТАРЯН, Тетяна ГОЛОВІНА**

м. Миколаїв

Olga-mhitaryan@yandex.ru

golovina\_inna@rambler.ru

## **ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ІКТ**

*У статті обґрунтовано методичні аспекти формування теоретико-літературної компетенції учнів основної школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Уточнено категоріальний апарат проблеми, з'ясовано закономірності пізнавальної діяльності учнів під час вивчення відомостей із теорії літератури та встановлено засоби ІКТ для підвищення ефективності цієї роботи. Визначено основні фактори оптимальної взаємодії традиційних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання в ході засвоєння підлітками теоретико-літературних понять.*

*Ключові слова: теоретико-літературна компетенція, засоби інформаційно-комунікаційних технологій, учні підліткового віку, фактори ефективного навчання літератури.*

Сучасний розвиток суспільства зумовлює необхідність докорінного переосмислення освітньої парадигми, розроблення технологій розвитку й саморозвитку конкурентоспроможної особистості, яка прагне до творчого перетворення себе та світу. Проблема формування компетентного учня-читача набуває особливого значення в умовах запровадження в освітню галузь засобів інноваційних ін-

формаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що є пріоритетним напрямком освіти відповідно до Державної національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті. Оскільки нині ІКТ не лише фіксують й архівують знання, а стають формою свідомості, сприяючи якісному забезпеченню мотивації, форм, методів і засобів пізнання художнього твору, дослідження специфіки застосування

інноваційних інформаційних технологій у процесі навчання літератури вкрай необхідне.

Водночас актуальність проблеми зумовлена низкою суперечностей між потенційними можливостями мультимедійних технологій як засобу полімодального й багатоканального сприймання теорії літератури та невизначеністю технології використання засобів ІКТ на уроках літератури в основній школі, де закладається підґрунтя літературної навченості, а також недостатньою розробленістю комп'ютерно-зорієнтованих аспектів вивчення художнього твору з урахуванням специфіки сприймання теоретичних понять в системі компетентнісного навчання літератури.

Дидактичні аспекти проблеми компетентнісно спрямованої навчальної діяльності з використання засобів ІКТ висвітлено в працях як зарубіжних (О. Едвардс, Г. Лаврентьєв, Н. Лаврентьєва, С. Пейперт, О. Шилова), так і вітчизняних учених (Р. Гуревич, Ю. Жук, М. Кадемія, Є. Полат), якими з'ясовано провідні принципи, форми й методичні прийоми організації навчальної взаємодії на основі ІКТ.

Психологічні засади використання ІКТ, окреслені О. Тихомировим, О. Машбіц, В. Рубцовим, полягають у тому, що інформаційні технології розглядаються не лише як засіб обробки інформації, а й як засіб впливу на психіку людини: комп'ютеризація в загальному соціальному розумінні має підвищити продуктивність праці людини, збагатити її творчий зміст, сприяти всебічному розвитку особистості. Розв'язанню проблеми сприяють установлені фахівцями (Л. Долинська, З. Огороднійчук, О. Скрипченко та ін.) вікові психологічні й психологічні фактори навчання учнів підліткового віку.

Специфіку формування предметної літературної компетентності учнів окреслено О. Ісаєвою, Л. Мірошниченко, С. Паламар, А. Ситченком, А. Фасолею, Л. Фурсовою, В. Шуляром, Т. Яценко. Ідеться про необхідність уточнення категоріального апарату проблеми, структуру поняття та методичні умови його реалізації. Проблеми вивчення елементів теорії літератури на уроках української літератури перебували у сфері наукових інтересів О. Бандури, В. Павленко,

Є. Пасічника, А. Ситченка, Б. Степанишина, Г. Токмань, якими визначено етапи формування теоретико-літературних понять і ступені їх систематизації, а також ефективні форми, методи й засоби засвоєння понять та закономірностей літературного процесу.

Методичні основи використання засобів ІКТ в процесі літературної освіти визначено в дослідженнях про: застосування мультимедіа в навчанні літератури (О. Авраменко); вивчення художніх творів із використанням відеофрагментів (Т. Бабійчук); комп'ютерні (В. Оліфіренко) та інтермедійні (В. Різун) технології на уроках літератури; особливості медіанавчання в ході інтерсуб'єктного вивчення літератури (В. Уліщенко); формування предметної літературної компетентності старшокласників засобами ІКТ (Л. Назаренко).

Однак досі немає системного дослідження педагогічних умов і шляхів формування теоретико-літературної компетенції учнів основної школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій, що призводить до читацьких труднощів школярів та позбавляє вчителя конкретних методичних рекомендацій щодо специфіки цієї роботи.

Метою статті є визначення провідних факторів проектування оптимальних моделей доцільного поєднання традиційних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання для ефективного формування теоретико-літературної компетенції підлітків.

Розв'язання проблеми дослідження потребує встановлення чіткості його категоріального апарату, оскільки серед науковців немає однастайності щодо тлумачення понять «компетенція» і «компетентність», «засоби інформаційно-комунікаційних технологій». Так, літературна компетенція трактується Л. Фурсовою як результат навчальної діяльності, що базується на сумі знань, отриманих у процесі літературної освіти і виявляється у вміннях, необхідних для власного життя [10, 14]. Як визначену вимогу, соціальну норму до загальноосвітньої підготовки учня пояснює дефініцію Т. Яценко [12, 8]. Натомість компетентність більшість учених (О. Ісаєва, А. Фасоля, Т. Яценко) визначають як набуту в процесі навчання інтегровану

здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які цілісно реалізуються в процесі практики. Оскільки в структурі читацької компетенції виділяють три складники: когнітивний (наявність знань), операційний (сформованість способів діяльності, володіння певними вміннями) та аксіологічний (засвоєння цінностей, емоційно-цінністі орієнтації) [12, 11], вважаємо доречною позицію А. Хуторського, який компетенцією називає сукупність взаємопов'язаних рис особистості учня (знань, умінь, навичок, способів діяльності), а компетентністю – володіння певною компетенцією, зокрема й особистісне ставлення до неї й предмета діяльності [11].

Головною умовою ефективності компетентнісного підходу в шкільній літературній освіті є використання таких методичних засобів, що передбачають позицію учня як активного співтворця та учасника уроку. Цю умову можна реалізувати за допомогою впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Означене поняття «...охоплює всі форми навчання та викладання, що відбуваються за електронної підтримки, є процедурними по своїй суті та спрямовані на формування знань із врахуванням індивідуального досвіду, практики і досвід того, хто вчиться [2, 365]. Інформаційно-комунікаційні технології навчання – це сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів забезпечення ефективного процесу навчання [4, 27]. Проте поняття «ІКТ» також не є однозначним. Наприклад, на думку одних науковців, ІКТ є конкретним способом роботи з інформацією: це і сукупність знань про способи та засоби роботи з інформаційними ресурсами, і спосіб та засоби збору, оброблення та передавання інформації для набуття нових відомостей про об'єкт, що вивчається (І. Захарова). Інші вчені визначають «ІКТ у навчанні» як педагогічну технологію, що спрямована на підвищення результативності навчання за умов використання інформативного продукту педагогічного призначення в навчально-виховному процесі (Т. Тихонова). Зважаючи на провідні ознаки коментованого поняття, ІКТ у професійній

діяльності педагога визначаємо як процес створення інформаційного продукту педагогічного призначення за допомогою програмних і комп'ютерних засобів.

Використання засобів ІКТ на уроках літератури, як підкреслює Л. Назаренко, уможливує більшою мірою розвиток таких предметних компетенцій: а) літературної (володіння знаннями з літературної критики, історії й теорії літератури, осмислення художніх явищ на тлі епохи, відомостей про життєвий і творчий шлях письменників, проведення аналогій з історичними подіями, емоційними почуваннями, фактами мистецької культури, розуміння жанрово-родової специфіки художніх творів); б) проектно-технологічної, а також ключових: а) інформаційно-комунікаційної (використання засобів ІКТ, джерел Інтернету), б) соціальної (формування світоглядних і загальнолюдських ціннісних орієнтирів); в) мотиваційної (розвиток творчих здібностей, здатності до навчання); г) функціональної (вміння оперувати набутими знаннями, навичками) [5, 55–56]. Це означає, що теоретико-літературна компетенція учнів є видом предметної літературної компетенції, формування якої засобами ІКТ передбачає посилену увагу словесника до вдосконалення їхньої ключової інформаційно-комунікаційної компетенції.

В основній школі вивчаються переважно поняття, пов'язані зі структурою художнього твору (тема, ідея, жанр, композиція тощо), у засвоєнні яких актуалізується окреслений О. Бандурою триетапний шлях пізнання теоретичного поняття: а) нагромадження відповідних спостережень над певними літературними явищами й фактами під час вивчення художніх творів і оглядів розвитку словесного мистецтва; б) пояснення поняття, формулювання визначення; в) збагачення засвоєного поняття новими ознаками й вироблення в учнів умінь користуватися цими знаннями практично [1]. Для реалізації цих вимог традиційна методика предмета [6; 7] пропонує арсенал методичних засобів, серед яких найважливішими слід указати такі: самостійна робота учнів на основі виконання теоретико-літературних вправ (завдання відшукати в тесті твору певні художні засоби й пояснити

їх роль в реалізації творчого задуму митця; завдання, що вимагають зіставлення літературних явищ, виділення спільного й відмінного (індивідуального) у цих явищах, теоретичних доведень, обґрунтувань; різноманітні види роботи, спрямовані на розвиток творчого мислення, уяви (скласти вірш на запропоновану тему й визначити його розмір)); практична реалізація теоретичних знань у письмових творах учнів; літературні ігри: (ребуси, лото, чайнворди, кросворди, криптограми, літературне доміно, аукціони тощо); інтелектуальні змагання (вікторини, «Поле чудес», «Що? Де? Коли?», «Брейн-ринг»); здійснення міжпредметних зв'язків.

Формування теоретико-літературної компетенції учнів засобами ІКТ передбачає, такі види робіт: а) підготувати інсценізацію уривку з твору, розіграти його, зняти на відео, підготувати коментар щодо побаченого й прочитаного; б) написати подібний твір, продовження літературного тексту, анотацію, відгук, електронний лист герою або автору й розмістити їх у мережі; в) створити обкладинку до твору, проілюструвати фрагменти, які сподобалися, використовуючи засоби ІКТ; г) дібрати додаткову інформацію, створити електронну базу з вивчення життєвого й творчого шляху письменників; г) здійснити аналіз художнього твору, результати подати у вигляді оригінального електронного продукту: кросворд, вікторина, клоуз-тест, логічний ланцюжок тощо, зібрані в портфоліо [5, 85].

Молодші та старші підлітки вирізняються з-поміж інших вікових груп високою комунікативною активністю, емоційністю, категоричністю суджень, що поєднується з неприхованим інтересом до «Іншого» (за В. Уліщенко). Тому в процесі формування теоретико-літературної компетенції учнів засобами ІКТ необхідно звертати увагу на різні форми взаємодії (очну – заочну, індивідуальну – парну – групову), види завдань (прямі, проблемні, пізнавальні, філософсько-рефлексивні, конструктивно-творчі). Цьому слугуватимуть такі прийоми медіанавчання: 1) інтернет-діалогу (здійснення комунікації через e-mail (електронну пошту), чат, форум, Skype);

2) інтернет-змагання (проведення олімпіад, конкурсів, тестування); 3) інтернет-пошуку (здійснення індивідуального та колективного пошуку літературознавчого, культурологічного, історичного, бібліографічного матеріалу, що безпосередньо стосується художнього твору, критичний аналіз інформації, її структурування й підготовка для презентації іншим читачам); 4) роботи з гіпертекстом (з інтерактивною мультимедійною таблицею тощо); 5) роботи з підлітковою періодикою (залучення учнів-підлітків до читання періодичних видань, участі в іграх, вікторинах на літературну тематику) [8, 209].

Розглянемо конкретний приклад інтеграції традиційних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання під час формування теоретико-літературної компетенції учнів 5–8-х класів. Під час вивчення в 7-му класі повісті Г. Тютюнника «Климко» пропонуємо учням закріпити *поняття про художню деталь*, взявши участь у грі «Найвдячніший читач» (автор ідеї гри – В. Уліщенко). Оголошуючи диференційоване домашнє завдання, словесник пропонує одному з учнів протягом кількох днів інкогніто виконувати роль Зульфата: відкрити на одному з поштових серверів електронну скриньку на ім'я героя (наприклад, zulfat@mail.ru). Однокласникам пропонується надіслати Зульфатові листа (e-mail адреса записується на дошці), у якому поділитися своїми враженнями та роздумами щодо прочитаної повісті, використовуючи промовисті художні деталі з тексту твору.

Через кілька днів «Зульфат» перевіряє електронну скриньку, читає листи та обирає той, який вважає найкращим. Учителю незалежно від учня (виконавця ролі) також читає кореспонденцію, визначає найвдаліші, на його думку, роботи. На обраний лист «Зульфат» готує розгорнуту відповідь і передає вчителю. На інші листи надходить коротка відповідь через електронну пошту.

На початку уроку вчитель просить повідомити, на чію електронну скриньку надійшли відповіді. Нарешті настає та мить, коли розкривається інтрига: озвучується ім'я виконавця ролі Зульфата, а також ім'я читача, якому літературний герой адресував листа.

Учень, отримавши послання героя, знайомить клас із його змістом. Оцінюванню підлягають: кращий лист, обраний виконавцем ролі Зульфата, лист самого героя та кращий лист, визначений вчителем, що містять найяскравіші художні деталі повісті. Очевидними є переваги такої нетрадиційної самостійної роботи для засвоєння поняття про художню деталь: психологічно комфортні умови; факультативний статус завдання (необов'язковість); індивідуалізація потреб учнів-читачів; самореалізація через відповідальність; активізація пізнавальної активності й інтересу, зокрема розвиток інтелектуальних навичок підлітків, адже, як зауважує В. Уліщенко, «... комп'ютер є привабливою іграшкою, яка, наче магніт, тягне до себе дітей і дорослих» [8, 211].

Отже, основними факторами розроблення словесником оптимальних моделей доцільного поєднання традиційних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання в ході формування теоретико-літературної компетенції підлітків виступають: 1) усвідомлення суті компетентнісного навчання літератури; 2) глибокі знання закономірностей засвоєння теоретико-літературних відомостей учнями певного вікового етапу літературного розвитку; 3) засвоєння широкої палітри відомих засобів ІКТ та вміння їх доречно використовувати в навчально-виховному процесі на уроках літератури.

Перспективи подальших досліджень проблеми полягають у проектуванні конкретних моделей застосування ІКТ під час засвоєння учнями основної школи теоретико-літературознавчого матеріалу в шкільному курсі вивчення української літератури.

*Olga MKHITARYAN, Tatyana GOLOVINA*  
Mykolaiv

#### FORMATION OF COMPETENCE THEORETICAL AND LITERARY ADULTS ICT

*In the article the methodological aspects of theoretical and literary competence secondary school pupils by means of information and communication technologies. Specified categorical apparatus problems found patterns analytic-synthetic activity of students in the study of information theory literature and determined the leading ICT tools to improve the work. The main factors optimal interaction of traditional and ICT training during mastering adolescents theoretical and literary concepts.*

*Key words: theoretical and literary competence, means of information and communication technologies, adolescents, students, factors of effective teaching literature.*

#### Список використаних джерел

1. Бандура О. М. Вивчення елементів теорії літератури у 4–7 класах / О. В. Бандура. – К. : Радянська школа, 1984. – 160 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Ісаєва О. Компетентнісно спрямована літературна освіта: стан, зміст, проблеми / О. Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2009. – № 7–8. – С. 3–16.
4. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання / М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр. – Львів : Сполом, 2011. – 327 с.
5. Назаренко Л. А. Формування предметної літературної компетентності старшокласників засобами інформаційно-комунікаційних технологій : ... дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська література)» / Назаренко Людмила Анатоліївна. – Миколаїв, 2015. – 304 с.
6. Павленко В. В. Проблеми вивчення елементів теорії літератури на уроках української літератури / В. В. Павленко. – Кіровоград : Науково-методичний центр Кіровоградського обласного комплексу, 2012. – 64 с.
7. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах : навч. посіб. для студентів-філологів / А. Л. Ситченко. – К. : Ленвіт, 2011. – 291 с.
8. Уліщенко В. В. Методика інтерсуб'єктного навчання української літератури в загальноосвітній основній школі : ... дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська література)» / Уліщенко Віолетта Валентинівна. – К., 2012. – 456 с.
9. Фасоля А. Літературна освіта : компетенції, компетентності, знання, уміння і навички / А. Фасоля // Українська література в загальноосвітній школі. – 2012. – № 6–7. – С. 26–32.
10. Фурсова Л. Від літературної компетенції – до життєвої компетентності / Л. Фурсова // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005. – № 5. – С. 12–21.
11. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 56–64.
12. Яценко Т. Формування компетентного читача на уроках літератури в основній школі / Т. Яценко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2012. – № 5. – С. 8–10.



**Ольга МХИТАРЯН, Татьяна ГОЛОВИНА**  
г. Николаев

### **ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ИКТ**

*В статье обоснованы методические аспекты формирования теоретико-литературной компетенции учащихся основной школы средствами информационно-коммуникационных технологий. Уточнен категориальный аппарат проблемы, выяснены закономерности познавательной деятельности учащихся при изучении сведений по теории литературы и установлены средства ИКТ для повышения эффективности этой работы. Определены основные факторы оптимального взаимодействия традиционных и информационно-коммуникационных технологий обучения в ходе усвоения учащимися теоретико-литературных понятий.*

*Ключевые слова: теоретико-литературная компетенция, средства информационно-коммуникационных технологий, учащиеся подросткового возраста, факторы эффективного обучения литературе.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 378:373.2

**Наталія СКИБУН**

м. Київ

skibun\_n@i.ua

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА**

*Науково-технічний прогрес досить потужно увійшов в усі сфери економічних та соціально-політичних відносин у нашій країні і впливає на їх розвиток. Соціально-економічні трансформації, що відбуваються в усіх сферах суспільного життя країни, зумовлюють, серед іншого, необхідність підготовки конкурентоспроможних фахівців, які не тільки досконало знали б технологію своєї професії, а й уміло використовували мовні ресурси для міжособистісної взаємодії в конкретному професійному середовищі. Тому питання формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей набуває актуальності та важливості в рамках мовної підготовки студентів. У зв'язку з цим на перше місце виходять питання вироблення шляхів з модернізації змісту формування професійного мовлення майбутніх фахівців нефілологічного профілю та рекомендації з розроблення відповідних ефективних методик.*

*Ключові слова: мовленнєва компетентність, мовні ресурси, професійне мовлення, підготовка фахівців, методики викладання.*

Модернізація освітнього процесу у вищому навчальному закладі неможлива без удосконалення традиційних підходів, оновлення змісту освіти. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема мовної підготовки майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей. Як слушно зазначає Л. Мацько, особистість молодого людини «формується переважно на мові, на її лексико-понятійному арсеналі та її засобами й розкривається як освічена яскрава індивідуальність» [12, 2].

Вивчення законодавчих документів про освіту, аналіз науково-методичних джерел з обраної проблеми дозволяє стверджувати, що питання оптимального змісту мовної підготовки й технологій навчання, адекватних

змісту, завжди перебували в полі мовознавців (Т. Гриценко, А. Загнітко, Л. Мацько, С. Шевчук, І. Ющук та ін.), педагогів (О. Ковтун, Т. Кристопчук, О. Павленко, І. Соколова, С. Хоцькіна та ін.), лінгводидактів (І. Дроздова, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, Г. Онкович, Л. Паламар, М. Пентиліук та ін.). Однак спеціального дослідження, присвяченого розгляду генези формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей як лінгводидактичної проблеми, немає, що й зумовлює актуальність нашої студії.

*Мета статті* – висвітлення еволюції проблеми формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців не-

філологічних спеціальностей шляхом аналізу змістового складника мовної підготовки студентів.

Як свідчить аналіз змісту навчальних планів і програм, не було однастайності в освітнянській спільноті щодо назв, завдань, а відтак і змісту навчальної дисципліни. Студенти опанували різні курси: «Культура української ділової мови», «Практична стилістика української мови», «Практичний курс сучасної української мови», «Діловодство», «Протокол і етикет», «Ораторське мистецтво», «Риторика», «Мова ділових паперів», «Мова дисципліни спеціалізації» тощо, проте здебільшого дисципліну називали «Ділова українська мова».

Аналіз змістового наповнення чинних програм і підручників уможливив виокремлення в них таких недоліків як: зміст дисципліни «Ділова мова» швидше відповідав змісту дисципліни «Діловодство»; віддавалася перевага опрацюванню особливостей офіційно-ділового стилю української мови, водночас поза увагою залишалися інші, не менш важливі стилі мови, зокрема науковий, розмовний; домінувало формування навичок писемного мовлення, удосконалення грамотності; в основу курсу було покладено правописний практикум; особливостям усного мовлення приділялося недостатньо уваги; надмірна увага приділялася опрацюванню ділових паперів, що мало репродуктивний характер і не сприяло формуванню мовної індивідуальності майбутніх фахівців; не завжди враховувалася специфіка майбутнього професійного контексту.

Програмовий матеріал, вправи, що пропонувалися в навчально-методичній літературі, були розраховані на всіх студентів вишів без урахування специфіки конкретної галузі. Підручники і посібники із «Ділової української мови» завдання, орієнтовані на студентів нефілологічних спеціальностей, не забезпечували належним чином формування комунікативної компетентності з фаху. Хоч у більшості посібників (Н. Ботвина «Офіційно-діловий та науковий стилі української мови», «Мова та етика ділового спілкування», С. Глущик, О. Дияк, С. Шевчук «Сучасні ділові папери», М. Зубков «Сучасна українська ділова мова», Я. Чорненський «Українська мова за професійним спрямуванням» та ін.), репрезентовано навчальну інформацію про стилі сучасної української літературної мови, класи-

фікацію ділових паперів, пропонувалися взірці оформлення ділових паперів, однак у практичному блоці бракувало достатньої кількості завдань для формування у студентів мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок, важливих для їхньої майбутньої професійної мовленнєвої компетентності.

Проблему формування мовленнєвої професійної компетентності студентів вищих навчальних закладів упродовж останнього двадцятиліття ґрунтовно висвітлено в монографічних працях та науково-методичних статтях В. Борисенко, Н. Голуб, Ж. Горіної, О. Горошкіної, Т. Донченко, І. Дроздової, С. Карамана, О. Караман, О. Ковтун, О. Копусь, Л. Кравець, Л. Мацько, О. Любашенко, В. Пасинок, М. Пентилюк та ін. Методику формування професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей у межах дисертацій розробляли науковці К. Балабанова, Н. Безгодова, О. Беляк, Т. Ганніченко, М. Криський, К. Лихачова, О. Павленко, Т. Рукас, Н. Тільняк, Т. Хома, С. Хоцькіна, І. Черних та ін. Методика опанування студентів української наукової термінології, правопису ветеринарних, медичних, економічних, юридичних термінів знайшла своє відображення в працях Г. Бондаренко, С. Вдовцової, Л. Головатої, І. Дроздової, Н. Костириці, Є. Копіци, Л. Лучкіної, О. Любашенко, В. Михайлюк, Г. Онкович, Л. Паламар та ін.

Сучасний етап розвитку професійної мовленнєвої компетентності в майбутніх фахівців різних галузей характеризується прагненням дослідників цілеспрямовано розв'язувати актуальні завдання якісної підготовки високопрофесійних фахівців, що відповідає викликам сьогодення. Вивчення спеціальних досліджень дозволяє констатувати, що у лінгводидактиці вищої школи виокремилися певні тенденції, спрямовані на модернізацію змісту формування професійного мовлення майбутніх фахівців нефілологічного профілю та розроблення ефективної методики.

Предметом наукового зацікавлення для нашого дослідження стали праці Л. Барановської, В. Борисенко, І. Дроздової, О. Ковтун, Л. Лучкіної, О. Любашенко, В. Михайлюк, Г. Онкович, Л. Паламар, В. Пасинок, Н. Тоцької, С. Шевчук, аналіз яких дозволяє зробити висновки, що навчання курсу «Ділова українська мова» свого часу здійснювалося в умовах незначної кількості аудиторних годин, недо-

статньої кількості навчально-методичної літератури, довідкових джерел з дисципліни, які орієнтували студентів на майбутню професійну мовленнєву діяльність. Ця проблема не втрачає актуальності й сьогодні.

Загострення соціально-політичної ситуації в Україні переконує в необхідності вироблення чіткої державницької позиції освітянської спільноти, підтримки галузевого міністерства в поверненні «Українській мові за професійним спрямуванням» статусу обов'язкової навчальної дисципліни. Важливість досконалого володіння державною мовою усвідомлюють і майбутні фахівці нефілологічного профілю, що підтверджено результатами анкетування, проведеного під час педагогічного експерименту (95,7%) респондентів висловили пропозицію не тільки збільшити кількість годин на опрацювання дисципліни, а й запровадити спецкурси з риторики, культури спілкування, міжкультурної комунікації тощо).

Упродовж першого десятиліття незалежності України пошуки науковців сприяли розробленню теоретичних аспектів проблеми викладання курсу «Ділова українська мова» у вищій школі, проте напрацьовані раціональні ідеї й методичні рекомендації не повною мірою були реалізовані в підручниках та посібниках нормативного курсу за відповідними галузями знань.

Теоретичний матеріал, тренувальні вправи, які пропонувалися в навчально-методичній літературі, зорієнтовували всіх студентів вищів вивчати той самий матеріал без урахування специфіки відповідної галузі. Відтак у підручниках і посібниках із «Ділової української мови» завдання не забезпечували всебічного підходу до формування професійної мовленнєвої компетентності з фаху, оскільки в одних переважає правописний чи текстознавчий аспект, в інших – пропонувалися завдання, які не пов'язані із специфікою майбутньої професії; не передбачалися завдання із самостійної, індивідуальної роботи студентів; відсутні були тексти відповідної тематики.

Навчальні посібники репрезентували навчальну інформацію про стилі сучасної української літературної мови, класифікацію документів, пропонували зразки оформлення ділових паперів, практичний блок мав недостатню кількість завдань для формування в

майбутніх фахівців мовленнєвої професійної компетентності.

Відповідно до Державного стандарту вищої освіти курс «Ділова українська мова» було перейменовано на «Українська мова за професійним спрямуванням», зміст якого був спрямований на те, щоб навчити майбутніх фахівців різних галузей будувати професійно зумовлені висловлення державною мовою, збагачувати власний лексичний запас, забезпечувати оволодіння професійно спрямованим жанрово-комунікативним репертуаром. Друге десятиріччя незалежної України було позначено посиленням інтересу науковців до проблеми формування професійно-комунікативних компетентностей майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей з опорою на той чи той підхід.

У цей період захищено кілька докторських дисертацій, зокрема О. Любашенко «Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів» [11]; О. Павленко «Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти» [14], І. Дроздовою «Теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю» [8], К. Климовою «Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів» [9], О. Ковтун «Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі» [10]; кандидатських дисертацій, як-от: «Формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного ВНЗ» (Н. Тоцька, 2001) [16], «Формування культури професійного мовлення майбутніх працівників органів внутрішніх справ» (Т. Гороховська, 2007) [7]; «Методика навчання студентів економічних спеціальностей української наукової термінології в умовах східного регіону України» (Г. Бондаренко, 2008) [3], «Формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри у процесі мовної освіти» (Т. Ганніченко, 2009) [5], «Формування професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю» (Н. Безгодова, 2009) [2], «Формування мовленнєвої професійної ком-

петенції майбутніх фахівців економічного профілю» (В. Борисенко, 2010) [4]; «Формування професійно-комунікативної компетенції магістрантів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах» (К. Балабанова, 2011) [1]; «Лінгводидактичні умови розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів» (І. Черних, 2012) [18]; «Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін» (С. Хоцькіна, 2013) [17]; «Реалізація комунікативно зорієнтованого підходу до навчання української мови бакалаврів технічних спеціальностей» (Н. Тільняк, 2015) [15] та ін.

Попри тематичне різноманіття дисертаційних праць, спільною є позиція науковців, що курс «Українська мова за професійним спрямуванням» має сприяти формуванню в студентів умінь і навичок користування мовою як засобом професійного спілкування.

Вивчення студій науковців засвідчило, що здебільшого ними виокремлюються такі складники комунікативної (мовленнєвої) компетентності:

- орієнтованість у різних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда [5];
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища [1; 8];
- адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації [10];
- готовність і вміння встановлювати контакти з людьми [16];
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій [9];
- знання, уміння та навички конструктивного спілкування [15; 18];
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективно комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [14].

Мовленнєва компетентність як основа спілкування є дуже важливою для фахівця будь-якої галузі, оскільки його діяльність безпосередньо пов'язана зі спілкуванням. Тому постала потреба навчання мови як засобу професійного спілкування, що, з одного боку, зумовлена соціальним замовленням, а з ін-

шого – очевидною є необхідність ґрунтовного розроблення проблеми формування мовленнєвої компетентності для забезпечення професійного спілкування в теоретичній і практичній площинах. Мовленнєва компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається у процесі не тільки безпосередньої, а й опосередкованої взаємодії, коли студент отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх рішень. У процесі формування мовленнєвої компетентності майбутній фахівець опановує засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Вивчення спеціальної літератури та спостереження переконують, що необхідними складниками професійно зорієнтованого мовлення є: фахові знання; висока загальна культура фахівця; сформовані професійні компетентності (у тому числі мовленнєва компетентність, що забезпечує ефективне спілкування фахівця).

Отже, вивчення спеціальних студій уможливило окреслення в ретроспективі генези проблеми формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей в умовах вищого навчального закладу, а також засвідчило брак досліджень, що орієнтують на прагматичний контекст майбутньої професійної мовленнєвої діяльності. Це зумовлює необхідність розроблення відповідної методики з урахуванням сучасних професійних потреб і соціальних викликів, що й стане перспективою для наших подальших розвідок.

#### Список використаних джерел

1. Балабанова К. Є. Формування професійно-комунікативної компетенції магістрантів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / К. Є. Балабанова. – К. : Б. в., 2011. – 20 с.
2. Безгодова Н. С. Формування професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. С. Безгодова. – Херсон, 2009. – 267 с.
3. Бондаренко Г. П. Методика навчання студентів економічних спеціальностей української наукової термінології в умовах східного регіону України : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. П. Бондаренко. – Луганськ, 2008. – 260 с.
4. Борисенко В. В. Формування мовленнєвої професійної компетенції майбутніх фахівців економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. В. Борисенко. – К., 2010. – 21 с.

5. Ганніченко Т. Формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри у процесі мовної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. А. Ганніченко. – Херсон, 2009. – 260 с.
6. Глушик С. В. Сучасні ділові папери : навч. посіб. для вищ. та серед. спец. навч. закл. / С. В. Глушик, О. В. Дияк, С. В. Шевчук. – 4-те вид., переробл. і доп. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 400 с.
7. Гороховська Т. В. Формування культури професійного мовлення майбутніх працівників органів внутрішніх справ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Гороховська. – Хмельницький, 2007. – 20 с.
8. Дроздова І. П. Теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і практика навчання (українська мова)» / І. П. Дроздова. – Херсон, 2011. – 44 с.
9. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія / К. Я. Климова. – Житомир : Рута, 2010. – 560 с.
10. Ковтун О. В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 ; 13.00.04 / О. В. Ковтун. – Одеса, 2013. – 44 с.
11. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії : проектування процесу навчання української мови у вищій школі : монографія / О. В. Любашенко. – Ніжин : Видавництво «Аспект-Поліграф», 2007. – 296 с.
12. Мацько Л. І. Матимемо те, що зробимо. До питання формування мовної культури / Л. І. Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2–3.
13. Онкович Г. В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів : дис. ... доктора. пед. наук : 13.00.02 / Г. В. Онкович. – К, 1995. – 303 с.
14. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : автореф. дис. ... д-ра наук : 13.00.04 / О. О. Павленко. – Луганськ, 2005. – 40 с.
15. Тільняк Н. В. Реалізація комунікативно зорієнтованого підходу до навчання української мови бакалаврів технічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Тільняк. – К, 2015. – 20 с.
16. Тоцька Н. Л. Формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного ВНЗ (з технологічних спеціальностей легкої промисловості) : дис. ... к. пед. наук : 13.00.02 / Н. Л. Тоцька. – К, 2001. – 215 с.
17. Хоцькіна С. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / С. М. Хоцькіна. – К., 2013. – 20 с.
18. Черних І. О. Лінгводидактичні умови розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / І. О. Черних. – К, 2012. – 200 с.

**Nataliia SKIBUN**

Kyiv

## **FORMATION OF PROFESSIONAL SPEECH COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES AS LINGUODIDACTIC PROBLEM**

*The article presents the genesis of the problem of formation of professional speech competence of future non-philological profile professionals. Analyzed the state of language training of non-philological students from the stage of studying «Business Ukrainian language» to «Ukrainian language professional orientation.» Based on the analysis of theses defined specificity substantive content of these courses, as well as the scientists analyzed the approaches to the interpretation of the definition of «professional speech (communicative) competence of the future experts of philological profile».*

*Key words: formation of professional competence of speech, language training of non-philological students, linguodidactic problem.*

**Наталья СКИБУН**

г. Киев

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*В статье представлен генезис проблемы формирования профессиональной речевой компетентности будущих специалистов нефилологического профиля. Проанализировано состояние языковой подготовки студентов-нефилологов от этапа изучения «Делового украинского языка» к «Украинскому языку профессиональной направленности». На основании анализа диссертационных работ определена специфика содержательного наполнения указанных курсов, а также проанализированы подходы ученых к толкованию дефиниции «профессиональная речевая (коммуникативная) компетентность будущих специалистов нефилологического профиля».*

*Ключевые слова: формирование профессиональной речевой компетентности, языковая подготовка студентов-нефилологов, лингводидактическая проблема.*

Стаття надійшла до редколегії 21.12.2015

УДК 371.134+78

**Лариса СОЛЯР**

м. Кременець

solarlarisa@mail.ru

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*У статті розглянуто засади компетентнісного підходу до формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Проаналізовано, що у контексті досліджуваної проблеми компетентнісний підхід окреслює шляхи та перспективи формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.*

*Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, методологія.*

Приєднання України до Болонського процесу привело за собою введення нових понять і термінів, які використовуються в європейських країнах та пов'язаних зі створенням єдиного європейського освітнього простору. Освіта для стійкого розвитку – це процес і результат прогнозування та формування людських рис – знань, умінь, навичок, відношень, стилю діяльності людей і співтовариств, рис особистості, компетентностей, що забезпечують постійне підвищення якості життя.

За таких умов, етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва як системного явища визначається зміною пріоритетів системи освіти у цілому від появи і утвердження так званої компетентнісної парадигми, яка набула статусу новітньої міжнародної освітньої стратегії та ґрунтується на використанні методології.

Одним із ключових у підготовці сучасних висококваліфікованих майбутніх учителів музичного мистецтва є компетентнісний підхід, як система педагогічних принципів, установок і методів діяльності, що створює умови для розвитку універсальних здібностей і культури особистості. У цьому контексті він стає засобом формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, який є одним з найважливіших аспектів базової культури особистості.

Методологія педагогічної науки містить у собі аналіз наукових праць провідних учених, які одночасно із загальними проблемами своєї галузі досліджували питання формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва; узагальнення ідей науковців, які безпосередньо вивчали

проблему етнокультурної компетентності; аналіз концепцій у етнокультурній сфері наукової і практичної діяльності українських учених і практиків; вивчення наукових праць зарубіжних учених і практиків

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що до розгляду компетентнісного підходу зверталися такі вчені: В. Байденко, А. Бермус, І. Васютенкова, П. Гальперин, Е. Герасименко, А. Глазунов, В. Давидов, П. Ерднієв, І. Зимняя, Г. Ібрагімов, Н. Іванова, В. Краєвський, О. Нестеренко, А. Новиков, М. Пожарская, Т. Поштарьова, С. Федорова, Я. Хаштиров, А. Хуторський, І. Якиманська, Н. Якса та вчені АПН України М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало і ін. у проєкті Білої книги національної освіти України.

Незважаючи на низку представлених досліджень присвячених актуальності компетентнісного підходу у професійній підготовці учителів, його методологічне та практичне застосування до проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва залишається не достатньо розробленими. Остання обумовлює мету нашої статті – дослідження актуальності реалізації компетентнісного підходу у проблемі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

У 1984 р. англійський учений Дж. Равен констатував, що компетентнісний підхід має розглядатися на стику педагогічної та психологічної наук. Саме Дж. Равен запропонував першу систематизацію компетентнісного підходу за наступними ознаками: формування компетентності на різних вікових етапах розвитку людини; умови необхідні для формування та розвитку компетентності.

Широкого ж застосування компетентнісний підхід у Великобританії набув з 1995 р. У цей час чітко виділяються ключові компетенції – *keyskills*, серцевинні (активні) компетенції – *coreskills*, основні компетенції – *baseskills*. За такого підходу ключові компетенції діляться на дві групи: комунікаційні (обчислювальні навички, робота з інформаційними технологіями) і базові – компетенції широкого профілю (робота в групі, вміння приймати рішення тощо).

У педагогічній літературі категорія «компетентність» представлена як центральний конструкт, що включає результати навчання (знання, вміння, навички), а також систему ціннісних орієнтацій – когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову складові [9, 17]. Дослідники відзначають діяльнісну сутність компетентності, що окрім знанієвої характеристики містить також і практичну. В. Хутмакер узагальнив, що поняття «компетенція» більш наближене до понятійного поля «знаю як», ніж «знаю що». Розуміння відмінностей між цими категоріями було закладено у 60-х рр., де компетентність трактується як інтелектуально і особистісне зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини. І. Зимня розуміє під компетентністю інтелектуально і особистісне-зумовлену соціально-професійну характеристику людини, його особистісну якість. Вона відзначає, що компетенції, як деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення виявляються в компетентностях людини.

Погоджуємося з міркуваннями Ю. Варданяна, який розглядає поняття «компетенція» та «компетентність» як різнорівневі. Компетенція – це статусні можливості здійснення людиною державних, соціальних і особистісних повноважень у певному виді діяльності. Компетентність у широкому сенсі розуміється як ступінь соціальної та психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього. У вузькому сенсі компетентність розглядається як діяльнісна характеристика, як міра

інтегрованості людини в діяльність, що передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності та її предметів.

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти випускникам середньої та вищої школи. Переважна більшість педагогів-науковців і освітян-практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу.

І. Бех вважає, що компетентнісний підхід у сучасній освіті має забезпечити вищий рівень компетентності суб'єкта навчання, який характеризується сформованістю в нього наукового поняття «компетентність» як єдності, де науково орієнтована основа дій визначає логіку її виконання [2, 27–28].

В. Байденко визначає компетентнісний підхід як спеціальний спосіб організації ситуативного навчання, що дозволяє: 1) перейти від орієнтації на відтворення знання до його застосування; 2) покласти в основу освітнього процесу стратегію підвищення гнучкості знань, умінь і навичок суб'єктів навчання на користь розширення можливості їх виконання при розв'язанні практичних задач і працевлаштування; 3) визначити міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу; 4) більш тісно пов'язати цілі освіти з ситуаціями застосування у світі праці; 5) орієнтувати людську діяльність на нескінченне розмаїття професіональних і життєвих ситуацій [1, 4–12].

Компетентнісний підхід в освіті висвітлюється у працях російських вчених, як: соціальна стратегія, що пов'язана з адаптацією завдань освіти до особливостей історичної ситуації та орієнтація освіти на вихід за рамки обмежень «зунівського» освітнього простору (А. Андреев); нова парадигма результату освіти, що зумовлює оновлення побудови навчального процесу згідно з очікуваним чи бажаним результатом освіти (тобто знання й уміння студента «на виході») (І. Зимня); пріоритетна орієнтація на вектори освіти:

навчання, самовизначення, самоактуалізацію, розвиток індивідуальності (Е. Зеєр) [3, 148].

Вчений В. Химинець під поняттям «компетентнісний підхід» розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Компетентнісний підхід скеровує освіту на формування цілого набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), котрими мають оволодіти студенти під час навчання. Традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набуті знань, умінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання і формувало знанневий підхід до навчання. Основна увага при цьому фокусується на самих знаннях, а те для чого вони потрібні, залишається поза увагою. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в студентів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. При цьому початковий заклад формує у випускника високу готовність до успішної діяльності в реальному житті. В такій концептуальній схемі викладачі і студенти апріорі орієнтуються на особистісно орієнтовані і діяльнісні моделі навчання. Це вимагає від викладача змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності із інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку викладач відігравав роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки студентів – від пасивного засвоєння знань, до дослідницько-активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Перспективність компетентнісного підходу, на думку В. Чайки, полягає в тому, що він передбачає високу міру готовності майбутнього фахівця до успішної педагогічної діяльності, забезпечує активізацію механізмів загального і професійного саморозвитку і

врахування динаміки мотивації кожного студента у процесі професійної підготовки, навчання, організації саморуку до кінцевого результату [10, 23].

Реалізуючись у навчальних програмах та відіграючи роль у формуванні освітнього простору, компетентнісний підхід змінює також уявлення фахівців про оцінювання. Важливим стає не наявність в індивіда внутрішньої організації знань, особистих якостей та здібностей, а здатність застосовувати компетентності в житті та навчанні [7, 57].

Компетентнісний підхід як освітня концепція і методологічний підхід у педагогіці вищій школі являє собою сукупність загальних принципів визначення мети і завдань професійної підготовки, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки його результатів. У зв'язку з цим він включає в себе:

- теоретичне обґрунтування мети професійної підготовки;
- теоретичне обґрунтування необхідності та обсягу змін у змісті освіти;
- визначення освітньої стратегії, що включає відповідні технології, форми і методи навчання;
- вироблення критеріїв та діагностичного інструментарію оцінки результатів професійної підготовки.

Таким чином, компетентнісний підхід передбачає системну трансформацію професійної підготовки, основу якої складає ідея спрямованості освітнього процесу вузу в єдності його цільового, змістовного і технологічного компонентів на кінцевий результат – становлення професійної компетентності майбутнього фахівця [4].

Вчений В. Луговий стверджує, що в процесі запровадження компетентнісного підходу акценти зміщуються з освітнього процесу на навчальний результат, інакше, первинною і системоутворюючою віднині стає не процесуальна складова, що разом з тим не принижує її важливості, а результативна, виражена в термінах компетентностей. Запланований, вимірюваний результат детермінує як змістову, так і процесуальну сторони його досягнення. Згідно з концепцією компетентнісного підходу результат більш важливий, ніж спосіб його здобуття. При цьому правильний



добір і доцільне використання термінів, що однозначно позначають позначуване, є однією з принципових умов успіху в запровадженні компетентнісного підходу [6].

Впровадження компетентнісного підходу як одного з основних напрямів модернізації вищої освіти України вимагає розв'язання певних проблем, зокрема: оновлення стандартів вищої освіти шляхом розробки концептуальних засад для створення моделі випускника вищого навчального закладу як системи моделей його професійної діяльності та освітньо-професійної підготовки, відповідно до зміни освітньої парадигми розробки і впровадження єдиних підходів до побудови педагогічної системи, яка відповідала б головному завданню вищої школи – формуванню компетентності майбутнього фахівця та інших. Також, для розв'язання проблеми впровадження необхідно подолати труднощі, які полягають у наступному: відсутність уніфікованого підходу до побудови інваріантної структури компетентності суб'єкта професійної діяльності, що унеможливує детальний опис компетенцій в освітньо-професійній та освітньо-науковій програмах підготовки фахівця і проведення діагностичних заходів; невизначеність підходів до побудови навчального процесу у ВНЗ для формування компетентності фахівця. Окрім того, необхідними нам вважаються зміни у мотивації і ставленні студентів до навчання, у свідомості, роботі й творчості викладачів. Можна констатувати, що всі ці зміни тісно пов'язані і викликані загальними тенденціями розвитку й трансформації європейської та світової освіти [11, 234].

Отже, нове бачення процесу оволодіння знаннями, уміннями й навичками підвищує актуальність компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців, адже на першому плані постає не оволодіння вузькопрофесійними знаннями, а вміннями й навичками узагальненої професійної діяльності.

Зауважимо, що питанням компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти, його функціям у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва присвячені праці Н. Гуральник, О. Єременко, Л. Масол, О. Олексюк,

Г. Падалки, М. Ткач, де на їхню думку, компетентнісний підхід у мистецькій освіті передбачає зокрема формування музичних компетенцій студентів вищих навчальних закладів, тобто необхідного комплексу знань, навичок, відносин та досвіду, що допоможе реалізувати професійну підготовку майбутніх учителів, сформувати у них готовність до самореалізації у музично-освітній діяльності [5].

У професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва О. Щолокова, аргументуючи педагогічну доцільність компетентнісного підходу, наголошує на необхідності трансформації змісту мистецької освіти з урахуванням таких особливостей, як: визначення переліку ключових компетентностей учителя; обґрунтування змісту кожної з них; відбір змісту навчального предмета, який може забезпечити формування окремої компетентності; встановлення рівня та показників сформованості різних компетентностей на кожному етапі й кожного року навчання; розроблення системи контролю та корекції процесу формування компетентностей студентів [12, 11].

Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлюється самою сутністю художньо-інтерпретаційного процесу як основою професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва і є перспективним напрямом розвитку вищої музично-педагогічної освіти, оскільки передбачає «впровадження різноманітних форм діалогічного спілкування та партнерських стосунків між викладачем і студентом, розвиток особистісних якостей, таких, як самостійність у процесі художньо-інтерпретаційного спілкування, вивільнення творчої енергії, толерантність, здатність до рефлексії, артистизм, художня та мовна культура» (Г. Падалка) [8].

Отже, наш науковий пошук дозволив резюмувати наступне: компетентнісний підхід до формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва повинен охоплювати поряд із конкретними знаннями й уміннями студентів їхні здібності, готовність до пізнання, до професійної діяльності тощо. Формування професійних та особистісних компетенцій є важливим еле-

ментом формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Наведене вище дає підстави визначити компетентнісний підхід основоположним для опису процесу формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва та розглядати його як поступову переорієнтацію ведучої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що визначають потенціал майбутніх учителів музичного мистецтва.

Перспективою нашого наукового пошуку вбачаємо подальше дослідження методологічного підґрунтя проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

#### Список використаних джерел

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 4–12.
2. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2(63). – С. 27–28.
3. Біла О. О. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до проектування професійної діяльності: теорія і практика : [монографія] / Олена Олександрівна Біла. – Одеса : Астропринт, 2013. – С. 148.
4. Гайсіна Г. И. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Педагогика высшей школы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://bsp.ru/course/21162>
5. Грозан С. Компетентнісний підхід як складова частина підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації / Матеріали II міжнародної інтернет-конференції : «Проблеми професійного становлення мабутнього фахівця в умовах сучасного освітнього простору». – Кіровоград, 2014.
6. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. Вища освіта України. – 2009. – № 3 (додаток 1). – К. : Гнозис, 2009. – 630 с.
7. Овчарук О. В. Результати емпіричних досліджень серед педагогічної громадськості щодо перспектив запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти: [колективна монографія] / 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. – С. 57.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Падалка Г. М. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
9. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: [монография] // Ленуза Запаевна Тархан. – Симферополь : КРП Издательство «Крымиздатпедгиз», 2008. – 424 с.
10. Ходань О. Л. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців ВНЗ / Науковий вісник Ужгородського національного університету : Педагогіка, соціальна робота. – Вип. 29. – С. 234.
11. Чайка В. М. Реалізація компетентнісного підходу в системі підготовки майбутнього вчителя / В. М. Чайка // Шляхи модернізації вищої освіти у контексті євроінтеграції: [матеріали регіонального науково-практичного семінару] / за заг. ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – С. 23.
12. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О. П. Щолокова // Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2007. – Вип. 4 (9). – С. 11.

Larisa SOLYAR  
Kremenets

#### COMPETENCE APPROACH TO THE PROBLEM OF FORMING FUTURE MUSIC ART TEACHERS' ETHNOCULTURAL COMPETENCE

*The article deals with the basis of competence approach to the formation of the future music art teachers' ethnocultural competence. It is proved that competence approach reveals the ways and prospects of forming the future music art teachers' ethnocultural competence in the context of the problem under investigation.*

*Key words: competence, competency, competence approach, methodology.*

Лариса СОЛЯР  
г. Кременец

#### КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

*В статье рассмотрены основы компетентностного подхода к формированию этнокультурной компетентности будущих учителей музыкального искусства. Проанализировано, что в контексте исследуемой проблемы компетентностный подход определяет пути и перспективы формирования этнокультурной компетентности будущих учителей музыкального искусства.*

*Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход, методология.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 373.5.016:82

**Ігор ЦІКО**

м. Слов'янськ

igor.tsiko@gmail.com

## ОПРАЦЮВАННЯ ОРИГІНАЛУ І ПЕРЕКЛАДУ У СВІТЛІ ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ

*У статті зосереджено увагу на теоретичному обґрунтуванні алгоритму роботи з твором-оригіналом і твором-перекладом а також доводиться його ефективність за результатами експериментального навчання. У розрізі проблеми формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів на основі авторитетних науково-методичних джерел визначаються рівні володіння мовою автохтонного художнього тексту, типи сприйняття текстової інформації, характер і обсяг роботи з твором-оригіналом і твором-перекладом. Висновки, зроблені в результаті апробації алгоритму, дають підстави для широкого застосування основних наукових положень дослідження в практичній діяльності учителя-словесника під час викладання шкільного курсу зарубіжної літератури.*

*Ключові слова: етнокультурна компетентність, учень-читач, рідно-національне, інокультурний твір, текст-оригінал, текст-переклад, аудіовізуалізація, алгоритм.*

Останнім часом українське суспільство перед системою загальної середньої освіти ставить ряд важливих питань, пов'язаних з формуванням у підростаючого покоління національно-культурної ідентичності, збереженням самобутності рідної (української) культури, а також етнокультур народів, які проживають на території нашої країни та за її межами, вихованням толерантного ставлення до матеріальних і духовних надбань людства, плеканням мирного співіснування та діалогу між представниками різних етносів і національностей. У контексті сказаного значимою стає роль шкільного курсу «Зарубіжна література». Специфіка вивчення інокультурних художніх творів включає розуміння словесного мистецтва через осмислення учнем-читачем взаємопов'язаності автохтонних (оригінальних) художніх текстів і перекладних. У процесі викладання зарубіжної літератури вчителю-практику через низку об'єктивних і суб'єктивних причин не завжди вдається представити своєрідність національно-культурної домінанти того чи іншого літературного твору як репрезентації етнокультурної свідомості автора, його народу, історико-культурної епохи.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та вивчення ефективності алгоритму роботи з твором-оригіналом і твором-перекладом на уроках зарубіжної літератури під час експериментального навчання в розрізі

проблеми формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів.

Окремі аспекти порушеної науково-методичної проблеми висвітлені в працях сучасних українських та зарубіжних вчених-педагогів (А. Афанасьєва, Н. Лисенко, Л. Маєвська, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Палаткіна, Т. Поштарьова, Г. Шевченко та ін.), науковців-методистів (О. Вертій, В. Гладішев, Г. Гогіберідзе, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, А. Мартинець, А. Мельник, Л. Мірошніченко, Т. Недайнова, Сафарян, О. Семенов, Ю. Султанов, М. Черкезова, І. Цвік та ін.). Узагальнюючи висновки ряду попередніх наукових положень щодо специфіки вивчення творів різних національних літератур українськими школярами, підтримуватимемо позицію, що формуванню етнокультурної компетентності читачів-підлітків під час вивчення зарубіжної літератури також сприятиме системне використання на уроках елементів порівняння тексту-оригіналу й тексту-перекладу. Цьому питанню присвячені наукові розвідки вітчизняних вчених-методистів (А. Градовський, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, О. Покатілова, Л. Мірошніченко та ін.).

Разом із тим, наше бачення стосовно адаптації учнів 5–7 класів до умов читання та використання елементів аналізу (інтерпретації) тексту-оригіналу з подальшим порівнянням з текстом-перекладом також ґрунтується на висновках Ж. Клименко щодо виріз-

нення трьох типів читачів: 1) читач, який з різних причин не може прочитати твір-оригінал, не володіє мовою першотвору, а отже твір-переклад для нього «єдине джерело інформації про оригінал»; 2) читач, який обізнаний з оригіналом і перекладом, останній він сприймає як вторинний текст і ставиться до нього критично; 3) творчий читач, що спроможний та має бажання створювати власні переклади літературного тексту [4, 35].

З огляду на це, ми визначаємо такі **рівні володіння мовою, якою створено інокультурний твір**: 1) *достатній*; 2) *початковий*; 3) *нульовий*.

Учень може на *достатньому рівні* володіти, окрім української, рідною мовою нацменшин (польською, угорською, російською тощо), опанувати в навчальному закладі чи індивідуально декілька іноземних мов (англійську, німецьку, французьку, іспанську, китайську, японську та ін.), під керівництвом учителя працювати з текстом спорідненої мови (білоруської, болгарської, сербської, польської тощо) – тобто володіти на *достатньому* або *початковому рівнях*, або взагалі не знати та не вивчати іноземну мову (*нульовий рівень*). Як свідчить вивчений нами досвід з практики викладання предмета, учитель в основному залучає учнів-читачів до роботи з текстом-оригіналом, опираючись лише на його достатній та початковий рівні володіння іноземною мовою, оминаючи ті першотвори, мови яких учень не знає. Такий підхід, на нашу думку, є суттєвим прорахунком.

Зауважимо, що для подолання подібних недоліків варто пам'ятати таке: певний зміст інокультурного художнього твору школяр засвоює через слухову рецепцію, інший – через зорову. Програмові твори різних національних літератур написані різними мовами на основі латинського, грецького, кириличного алфавітів чи ієрогліфічних знаків (характерних для окремих мов народів Азії).

З урахуванням цього ми й визначили **типи сприйняття текстової інформації** твору-оригіналу: 1) *аудіально-смысловий*; 2) *візуально-смысловий*; 3) *комбінований (аудіовізуально-смысловий)*.

Ряд учених-методистів аудіальному (слуховому) способу сприймання надають важли-

вого значення (М. Рибнікова, В. Маранцман, Жила, Л. Мірошніченко та ін.). Так, М. Рибнікова відстоювала позицію, що художнє слово має бути, перш за все, почутим через виразну виконавську діяльність учителя та учня, а слухове сприймання може бути підсилене музикою, піснею, аудіозаписом професійного виконання літературного твору [8, 22]. В. Маранцман аудіальний спосіб сприйняття пов'язував з проблемою розвитку «мовного чуття», яке виявляється у потребі чути виразне, змістовне, інтонаційно багате мовлення [5, 321]. Є. Пасічник підкреслював, що слухове сприймання тексту має передати весь спектр почуттів [7, 217].

Вивчаючи в експериментальних класах твір шотландського поета Р. Бернса «Моє серце в верховині», ми пропонували школярам прослухати фрагменти аудіозапису музично-інтерпретаційної версії у виконанні українського дуету сестер Тельнюк спочатку мовою оригіналу, потім у перекладі українською (аби у сприйнятті школярів домінувала саме мелодико-інтонаційна складова). У класі, де автор статті викладав як учитель-предметник (ліцей № 30 м. Донецька, 2011–2012 н. р.), під час обговорення почутого учень, що віднедавна переїхав зі Львова, озвучуючи свої міркування сказав: «Коли я слухав сестер Тельнюк, мені здавалося що ця пісня про наші гори – Карпати. І це незалежно від того, якою мовою вона звучала» (Володимир К.). Дійсно, важко з такою думкою не погодитися, адже митець-інтерпретатор (перекладач, режисер-постановник, ілюстратор, скульптор та ін.) і читач-інтерпретатор (учень, учитель) частіш за все переосмислюють літературний першотвір та естетичну позицію його автора в ріднонаціональній культурній площині. І ці вдалі приклади продемонстрували школярам етнокультурні відмінності та естетичну вартість твору-оригіналу й твору-перекладу.

Сприйняття смислового плану поезії Р. Бернса «Моє серце в верховині» з подальшим обговоренням ми також підсилили за допомогою інших музично-інтерпретаційних версій, створених носіями цієї етнокультури: першим чином, пропонуючи прослухати фрагмент у виконанні шотландців, які проживають на рідній землі (музичний мотив утвер-

джуючого характеру), другим чином – емігрантів, в мелодії яких переважають настрої суму, ностальгії.

Учні, що вивчають одну іноземну мову – англійську, читатимуть і слухатимуть фрагменти творів В. Скотта «Айвенго», Ч. Дікенса «Різдвяна пісня в прозі» тощо, а словесник (за умов володіння мовою) озвучить, наприклад, уривок з балади Ф. Шіллера «Рукавичка» німецькою чи А. Міцкевича «Альпухара» (або «Світязь») польською. І якщо перший текст сприйматиметься тільки аудіально, то від прослуховування другого матимемо і аудіальний, і смисловий ефекти за рахунок спорідненості української й польської фоніки мов.

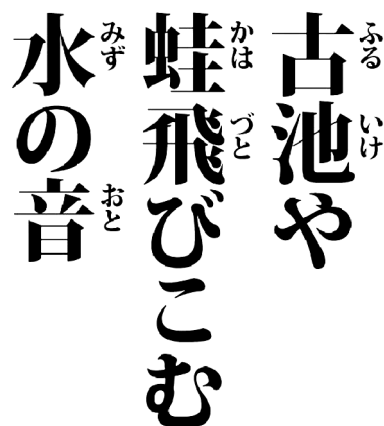
Отже, **аудіально-смисловий** тип сприйняття значно розширює читацькі можливості учнів-підлітків у процесі формування етнокультурної компетентності, за рахунок активізації слухової рецепції сприйняття впливає на якісний розвиток емоційно-чуттєвої сфери, привчає пізнавати інокультурний літературний текст у повноті його мелодико-інтонаційної довершеності як на рівні тексту-оригіналу, так і в його варіантах перекладу рідною мовою учнів.

Оглянутий нами тип сприйняття меншою мірою буде застосований, коли у літературному творі для читача, за специфікою національної мови, домінує не слухова, а зорова текстова інформація. А тому розкриємо суть використання наступного – **візуально-смислового**.

Питання щодо візуалізації навчального матеріалу на уроках літератури висвітлені в працях учених-методистів С. Жили, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, Є. Колокольцева, Л. Мірошніченко, Є. Пасічника, М. Рибнікової, Г. Токмань та ін.

Так, О. Ісаєва підкреслює: «По типу особистості сучасний школяр переважно «візуал», що бачить світ через призму «картинок», відеозображень», а в його житті візуальне сприйняття має провідну роль [3, 3–6]. Л. Мірошніченко пропонує залучати зорову пам'ять для підвищення ефективності словникової роботи, записуючи слова на дошці чи на папері, найважчі слова пояснювати за допомогою наочності – малюнків, репродукцій, картин [6, 198].

Для прикладу, вивчаючи хайку Мацуо Басьо ми демонстрували дітям зображення, на якому міститься текст одного з найвідоміших творів поета (рис. 1).



Старий ставок!  
Жабка стрибне –  
сплеск пролунає.

Пер. Г. Туркова

Рис. 1. Хайку Мацуо Басьо «Старий ставок...» мовою оригіналу та в художньому перекладі

Однак, цьому передував коментар учителя про те, що в японській мові зазвичай текст розміщується не горизонтально зліва-направо, як у ряді європейських мов, а вертикально – зверху-вниз. Далі учні мали можливість словесно інтерпретувати побачену картину: так, у першому рядку побачили ставок, який став наче «цілим світом і домом для жабки» (Володимир. Г.), у другому – дію жабки «й очікування відлуння сплеску» (Тетяна М.), у третьому – циклічність життя у його природній гармонії (однакова кількість ієрогліфів у першому та останньому рядках) (Іван. Ш.) тощо.

На підготовчому етапі, що має на меті створити додатне підґрунтя для сприймання школярами інокультурного середовища на основі зорової рецепції, ми пропонуємо зображення, які одночасно поєднують візуальну інформацію й про чужу, і про рідну культури. Так, прикладом може бути застосування технологічного прийому *шрифто-стилізованого маркування тексту*. Ідея не нова, але вона більш концептуально висвітлена в працях культурологічного напрямку стосовно проблем видавничої справи, графічного дизайну, комп'ютерної графіки, кіномистецтвознавства шрифтознавства (Г. Аствацатуров,

Г. Клікушин, Т. Іваненко, М. Опалев, Ю. Сирих, Ф. Федоров, В. Чудінов та ін.). Під стилізацією російський науковець В. Чудінов розуміє надання знакам певної писемності окремих рис іншої – «Це досягається за рахунок зміни товщини ліній, нахилу, розміру, додавання орнаментальних хвостів і т. ін. [...]. Стилізація – це зовнішнє оформлення шрифту, його зближення з якимось іншим шрифтом у деталях» [11].

На сьогоднішній день розроблено низку так званих «національних» (термін – Г. Клікушина [1, 7]) комп'ютерних шрифтів, адаптованих до графічних символів на основі латинського й кириличного алфавітів, що імітують *історичне і сучасне письмо різних народів*: арабського («DS Arabic»), грецького («Dict»), індійського («DS Izmir»), єврейського («DS Sholom»), китайського («Keetano Gaijin»), російського («Tsarevich»), сербського («Srpska kniga»), українського («Narbut Classic»), японського («Sakura») тощо (рис. 2).

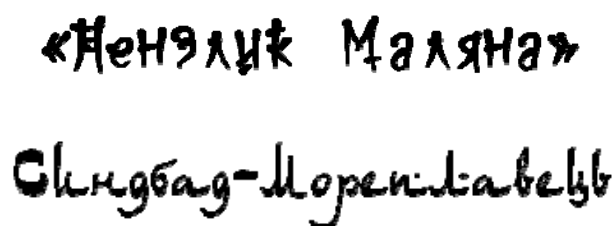


Рис. 2. Приклади застосування технологічного прийому шрифто-стилізованого маркування тексту в назві літературного твору, імені образу-персонажа

Учитель та учні, створюючи електронний навчальний продукт, можуть цей прийом використати для відтворення назви або уривку тексту літературного твору мовою оригіналу чи в перекладі, увиразненого етнокультурними компонентами, процитувати письменника, виділити тему заняття, епіграф, національний образ тощо. Однак, важливо пам'ятати, що такі шрифти за класифікацією є акцидентними (позначені естетикою складності, чуттєвості й виразності), що частіш за все використовуються для виділення окремих букв, слів, заголовків, а тому дидактично невиправдане й надмірне їх використання є неприпустимим. З приводу візуалізації подібного роду текстової інформації сучасний вітчиз-

няний науковець О. Іваненко зазначила: «Практично кожний шрифт є носієм двох функцій: інформаційної й естетичної [...], «некласичний» акцидентний шрифт (тобто спроектований «на основі яких-небудь аналогів – тварин, людських фігур, предметів, орнаменту, каліграфії тощо» (уточнення наше. – І. Ц.) за О. Іваненко) поєднує в собі знак і зображення, буква в ньому *читається* (іншими словами – *упізнається*) і одночасно *розглядається*» [2, 36]. Тобто, завдяки прийому шрифто-стилізованого маркування тексту ми не тільки візуалізуємо (бачимо) певну етнокультуру, але й відтворюємо засобами рідного слова (озвучуємо).

Зрештою, цим прикладом ми де в чому намітили характер і специфіку **комбіновано-го (аудіовізуального)** типу сприйняття твору-оригіналу й твору-перекладу в контексті формування етнокультурної компетентності школярів-підлітків у процесі вивчення зарубіжної літератури. Він дозволяє поєднати можливості слухового та зорового впливу на розвиток художнього мислення юного читача, який знайомиться з різноманітним літературно-культурного світу, викликає живий інтерес до культурно-мистецьких надбань інших народів, відображених зокрема в словесній художній творчості.

Науково-методичні підходи щодо синхронізованого та синтезованого слухового та зорового сприймання навчального матеріалу відображені в працях О. Бандури, Н. Волошиної, Ю. Глебової, В. Доманського, В. Маранцмана, М. Рибнікової, Б. Степанишина та ін.

Йдучи за позицією М. Рибнікової, відзначимо, що аудіовізуальний підхід до сприймання інокультурного літературного твору має бути реалізований якомога частіше, а слухова сторона перцепції є визначальною: «Ми не заперечуємо наочності зорової, але самою природою звучного слова визначений основний метод проникнення слова у свідомість – метод його виразної вимови» [8, 165]. А тому, зазначаємо, якісне озвучення вчителем і учнями тексту твору, чи його фрагменту, має відповідати критеріям виразності, чіткості, точності. Оскільки зоровий подразник є сильнішим за слуховий, то, на думку україн-

ського вченого-методиста Б. Степанишина, треба належної уваги приділити аудіальному способу сприйняття матеріалу. Це може бути вступний коментар, бесіда за змістом побаченого й почутого [9, 105].

Так, вивчаючи сербську народну баладу (юнацьку пісню) «Смерть матері Юговичів», ми запропонували семикласникам порівняти один і той же фрагмент твору (збагачений етнокультурним вмістом) в тексті-оригіналі й художньому перекладі М. Рильського, озвучуючи їх та акцентуючи увагу на виділеному:

**«Смерть матері Юговичів»**

*мовою оригіналу*

Кад је било ноћи у поноћи,  
ал' завришта **Дамјанов зеленко**;  
пита мајка Дамјанове љубу:  
«Снао моја, љубо Дамјанова,  
што нам врешти **Дамјанов зеленко?**...»

*у перекладі М. Рильського*

А як північ уночі настала,  
Заіржав **Дем'янів** кінь **буланий**,  
Запитала мати у невістки:  
«Невістонько, Дем'янова мила!  
Чом заржав **Дем'янів** кінь **буланий!**...»

Зазначимо, що жоден з відомих перекладів українською (М. Старицького, М. Рильського) точно не передали масті коня (*зеленко* сербською – сірий, тут: сивий, старий, досвідчений). І дійсно, Дем'янів кінь завдяки своїй витривалості та неабияким якостям став одним з найпопулярніших образів балканського фольклору (цю інформацію ми більш детально представили в матеріалі для етнологічного коментаря вчителя «Легендарний кінь Дем'яна Юговича» [12, 76–77]). З очевидних причин для українського учня-читача точна передача змісту цього фрагменту в перекладі неприйнятна (викликає асоціації дещо з іншим кольором – зеленим) і вона була компенсована М. Рильським і М. Старицьким варіантом, зорієнтованим на ріднонаціональне культурне мислення читача (образ буланого коня з українського фольклору більшою мірою зрозумілий та «рідніший» школяреві). Таким чином, ми показали семикласникам одну з найважливіших рис, якою повинен володіти першорядний перекладач – він також має бути Автором слова та носієм

національно-культурного мислення власного народу. За таких умов читацьке сприйняття літературного твору в порівнянні етнокультурних компонентів тексту-оригіналу й тексту-перекладу ґрунтується на рівнозначному ставленні до першотвору та його художньої інтерпретації засобами іншої мови, виховує естетичне й морально-ціннісне ставлення до рідної та інонаціональної культури.

З викладеного вище стає зрозумілим, що вчитель літератури, який розробляє текстовий матеріал для відпрацювання на уроці, враховуючи рівень власної підготовки та підготовленості учнів до сприйняття іншомовного літературного твору, аудіально-візуальною специфікою мови, визначається щодо **характеру роботи з текстом-оригіналом і текстом-перекладом**: 1) *безпосереднім* (читач-інофон на достатньому рівні володіє іноземною мовою) – власне, читання та розуміння автохтонного тексту, його порівняння з художнім перекладом; 2) *опосередкованим* (читач-інофон на початковому рівні володіє іноземною мовою, або взагалі її не знає) – слухання та зорове сприймання, елементи попереднього коментування та словникової роботи, інтерпретація образів, подій, явищ на основі власного лінгвокультурного та етнокультурного світобачення тощо.

Одночасно, визначений рівень володіння мовою, тип сприйняття та характер роботи з першотвором і його перекладами (художнім, дослівним) дає підстави конкретизувати **обсяг роботи**: 1) *повний* (читання і сприймання, аналіз та інтерпретація усього тексту, незначного за обсягом, уривку великого тексту, але такого, що має логічно-завершений зміст – «твору в творі». Наприклад, «Пісня Остапа» з оповідання Р. М. Рільке «Пісні про Правду». З метою якісного засвоєння твору-оригіналу такий текст може містити відповідні коментарі); 2) *частковий* (характеристика назви твору, власних назв, предметів життя і побуту та ін., використаних у тексті-оригіналі та в перекладі, робота з окремими поняттями етнокультурного компоненту, фрагментами, епізодами, епіграфами, ремарками, словникова робота тощо).

Схематично алгоритм роботи з текстом-оригіналом і текстом-перекладом під час фо-

рмування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури покажемо так (рис. 3).

Отже, системна робота над твором-оригіналом і твором-перекладом сприяє успішному формуванню в учнів-підлітків етнокультурної компетентності в процесі вивчення зарубіжної літератури, а саме оволодінню знаннями про духовну і матеріальну культуру, національну природу суспільства, характер взаємин між представниками різних етносів і народів, віддзеркалених у інонаціональному літературному творі, розвитку вмінь і навичок використання елементів аналізу та інтерпретації тексту-оригіналу й тексту-перекладу з урахуванням вияву в них морально-етичних і естетичних поглядів автора та його героїв як носіїв різних національних культур, здатності учнів-читачів виявляти ціннісне ставлення до зображуваного з опорою на рідну етнокультуру.

Обсяг статті не дозволяє розкрити всі аспекти порушеної проблеми. Подальші дослідження можуть бути зосереджені на розробці й апробації позаурочних форм роботи щодо формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури.

### Список використаних джерел

1. Декоративные шрифты : Для худож.-оформ. Работ / [сост. Г. Ф. Кликушин]. – Минск : Польша, 1987. – 287 с.
2. Іваненко Т. О. Біфункціональність акцидентного шрифту: реклама і мультимедіа / Т. О. Іваненко // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура. – 2011. – № 3. – С. 36–38.
3. Исаева Е. А. То, что отвлекает от книги, надо сделать союзником в создании мотивации к чтению: О современном читателе и о возможностях использования медиатекста на уроке литературы / Е. А. Исаева // Русская словесность в школах Украины. – 2013. – № 6 – С. 2–6.
4. Клименко Ж. В. Специфіка викладання зарубіжної літератури (деякі аспекти) / Ж. В. Клименко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 3. – С. 35–36.
5. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов: В 2 ч. / [под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г.]. – М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1994. – Ч. 2. – 288 с.
6. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Підручник / Л. Ф. Мірошниченко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 432 с.
7. Пасічник Е. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / Е. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
8. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. – 3-е изд. – М. : Учпедгиз, 1963. – 314 с.
9. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: методичний посібник для вчителя / Б. І. Степанишин. – К. : Проза, 1995. – 256 с.
10. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Г. Л. Токмань. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 312 с.

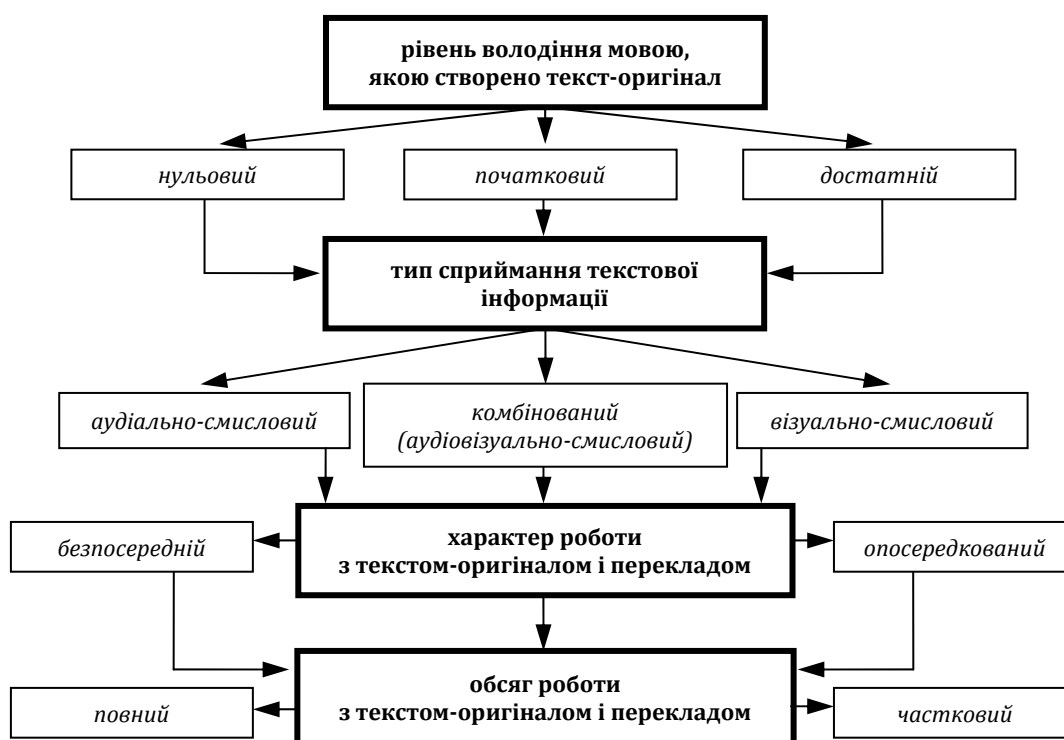


Рис. 3. Алгоритм роботи з твором-оригіналом і твором-перекладом у контексті формування етнокультурної компетентності школярів на уроках зарубіжної літератури



11. Чудинов В. А. Словговая «Азбука Плиски» и ранняя глаголица [Электронный ресурс] / В. А. Чудинов – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0211/005a/02110012.htm> – Оглавление с экрана. – Дата обращения: 15.04.2015.

12. Ціко І. Г. Різномірні та індивідуальні завдання зі світової літератури: 7 клас / І. Г. Ціко // Світова література. Шкільний світ – 2013. – № 13–14. – С. 3–79.

**Ihor TSIKO**  
Slovyansk

### **THE WORK WITH THE ORIGINAL AND THE TRANSLATION IN THE LIGHT OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF A 5–7TH FORM PUPILS**

*In the article the algorithm of work with the original work of literature and the translation one has been theoretical grounded as well as the effectiveness of these works of literature have been proved on the basis of experimental studies. In regard with the problem of forming ethnocultural competence of a 5–7th forms pupils the levels of knowing the language of an autochthonic text, the types of perception of text information, the kinds and amount of work with the original and the translation have been defined on the basis of authoritative scientific and methodical sources. The conclusions, being drawn as a result of approbations of the algorithm, give us every reason for a vast implementation of the basic scientific propositions of the research work in a practical activity of a philologist while teaching the school course of World literature.*

*Key words: ethno-cultural competence, pupil-reader, native-national, a work of a different culture, the original, the translation, audiovisualization, algorithm.*

**Игорь ЦИКО**  
г. Славянск

### **ИЗУЧЕНИЕ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5–7 КЛАССОВ**

*В статье сосредоточено внимание на теоретическом обосновании алгоритма работы с текстом-оригиналом и текстом-переводом а также доказывається его ефективність по результатам экспериментального обучения. В разрезе проблемы формирования этнокультурной компетентности учащихся 5–7 классов на основе авторитетных научно-методических источников определяются уровни владения языком автохтонного художественного текста, типы восприятия текстовой информации, характер и объем работы с текстом-оригиналом и текстом-переводом. Выводы, сделанные в результате апробации алгоритма, могут стать основой для широкого применения ключевых научных положений исследования в практической деятельности учителя-словесника и преподавании школьного курса зарубежной литературы.*

*Ключевые слова: этнокультурная компетентность, ученик-читатель, родное национальное, инокультурное произведение, текст-оригинал, текст-перевод, аудиовизуализация, алгоритм.*

Стаття надійшла до редколегії 29.01.2016



## РОЗДІЛ 3

# НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ



УДК 371.89

**Оксана АЛЕКСЄЄВА**

м. Старобільськ

alekseevaoksana36@gmail.com

### СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФЕНОМЕНУ «ТРАДИЦІЯ»

*У статті здійснено спробу соціально-педагогічного аналізу феномену «традиція». Розглянуто дане поняття у філософсько-культурологічному, соціологічному, соціально-педагогічному аспектах. Традицію представлено з позицій соціогуманітарного підходу як один з видів соціокультурної наступності, що орієнтує особистість на збереження надбань культури і на їхній розвиток; як спосіб закріплення й позабіологічної передачі етнокультурної інформації, усталених культурно-побутових особливостей, моральних цінностей; як особливий механізм соціальної пам'яті й відтворення соціальних інститутів і норм; як соціально прийнятні регулятиви індивідуальної діяльності. З'ясовано типологію традиції, її властивості та функції.*

**Ключові слова:** традиція, соціальний куматойд, культурно-історичні традиції, колективний (груповий) патерн, цілісний інформаційний масив.

Актуальність дослідження феномену традиції пов'язана з новою конкретно-історичною ситуацією, яка окреслилася в нашому соціумі : з одного боку, епоха глобалізації висуває ідею «світу без меж», культурної уніфікації, що загострює відчуття національної незахищеності, з іншого – постає необхідність збереження константних форм соціальної й національної організації як маркеру культурної неоднорідності, національної са-

моїдентичності й має забезпечити стабільність у соціумі. Звичайно, до таких константних форм відносяться традиції як важливі елементи індивідуального та історичного розвитку спільноти, народу, нації як єдності минулих, теперішніх і майбутніх поколінь.

Інтерес до традиції завжди підвищувався в кризові часи суспільства, і наше сьогодення – не виключення, бо саме вони, як ціннісні орієнтири, є важливим механізмом пристосу-

вання людини чи соціальної групи до умов життя, що постійно змінюються. Акумуляуючи найкращий суспільно й національно необхідний досвід, традиції постають як умова передачі наступним поколінням усього духовно-морального потенціалу і збереження самобутності народу. Вступаючи в самостійне життя, нове покоління потрапляє в реальні життєві умови і стикається з досвідом дорослих, який сконцентровано в навичках, моральних нормах, звичаях, правилах поведінки. Сприймаючи чи не сприймаючи його, воно збагачує його чи корегує та передає наступним поколінням. У результаті відбувається розвиток, вироблення і закріплення правил, найбільш доцільних для суспільства, які згодом стають традиціями.

Аналіз традицій, їхнього місця в суспільному житті має важливе значення для організації людських відносин і соціального керування, поведінки окремих груп людей і кожної особистості. З'ясування ролі традицій у житті суспільства дає можливість зрозуміти механізми соціалізації індивіда.

Про те, що традиція – досить складний багаторівневий феномен, свідчить інтерес учених різних галузей гуманітарного знання – філософів, соціологів, істориків, культурологів, етнографів, психологів і педагогів. Так, філософи й соціологи у різні часи (Ш. Айзенштадт, Е. Бородін, В. Власова, Е. Гідденс, Е. Дюркгейм, Д. Лернер, Е. Маркарян, В. Авер'янов, С. Азовцев, П. Бергер, Г. Гадамер, В. Каїров, Г. Лозко, В. Плахов, І. Суханов, О. Цветков, А. Дондюк тощо) розглядають не лише поняття та види, а й функції, роль, зміст традицій. У психоаналітичному дискурсі (З. Фрейд, К. Юнг, Е. Едінгер) традиція розглядається як універсальна форма колективного несвідомого.

Видатні мислителі в історії філософської та культурологічної думки (Цицерон, Ф. Бекон, Дж. Віко, Й. Гердер, Г. Гегель, Г. Ріккерт) розглядали питання наступності, передачі соціального досвіду в контексті становлення й розвитку культури. У роботах М. Трубецького, П. Савицького, М. Долгушина, Е. Шацького традиція розглядається як одна з необхідних умов природного здорового становлення культури, як фактор відтворення гармонії та збалансованості всіх соціально-культурних засад суспільства. Останнім часом

актуалізувалася проблема співвідношення традиційного та інноваційного в динаміці культурних змін (Е. Абрамян, С. Арутюнов, Ю. Давидов, А. Першиц, А. Шушарін і О. Шушаріна).

У соціокультурному та педагогічному аспектах розкривається дана категорія в роботах М. Кагана, В. Авер'янова, О. Батури, Л. Буєвої, Е. Маркаряна, В. Плахова, В. Разумного, Н. Юдіної в основному як передача і збереження цінного педагогічного досвіду [3, 7]. Про актуальність залучення молоді до традицій говорили видатні педагоги минулого (А. Дістервег, О. Духнович, С. Миропольський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський тощо). На сучасному етапі Н. Деделюк, Л. Драчук, В. Ликов, І. Охріменко, М. Стельмахович, В. Супруненко, Л. Бекірова, Є. Кукушкіна досліджували процес виховання засобами етнокультурних традицій.

З точки зору етнології, дефініція «традиція» розроблялася Р. Абакаровою, Р. Волковим, Л. Краєвою та ін., які вбачають її суть у збереженні етнічних і національних особливостей різних народів та регулюванні їх життєдіяльності.

На рубежі тисячоліть інтерес до феномену традиції пов'язаний з комплексом проблем, породжених глобалізацією (В. Валлерстайн, Дж. Грей, У. Бек, С. Хантінгтон, Р. Робертсон, З. Бауман, М. Хансенн, О. Панарін, Ю. Яковець та ін). Загостривши проблему уніфікації культурно-інформаційного простору, глобалізація виявила необхідність детального дослідження соціальних механізмів, які здатні підтримувати культурне розмаїття світу.

На сьогодні цікавими є дослідження традиції як чинника саморозвитку суспільства (О. Шейко), як механізму спадкоємності (І. Биченкова), як моделі соціокультурного розвитку (І. Малигіна), як особливого засобу людської еволюції (О. Максимова) і підвищення національної самосвідомості (Т. Казанцева) і навіть як ментальної норми запобігання злочинності (К. Босак). Отже, існує численність різноаспектних поглядів та підходів до розуміння феномену традиції, що зумовлює мету нашої статті – здійснити спробу системного соціально-педагогічного аналізу поняття, з'ясувати функції традиції як особливого механізму соціальної пам'яті та соціокультурної наступності.

Етимологічно традиція (від лат. *traditio*) – передача. Кожне покоління входить у життя

через освіту, виховання, самопізнання й самотворення індивідууму як особистості. Саме шляхом міжпоколінної передачі соціального досвіду традиції забезпечується засвоєння найвищих національних, культурних і матеріальних цінностей, норм, правил, ідей, відображають наступність соціального досвіду. Вони спрямовані на розширення знань про свій народ, уможливають реальний особистісний вибір у житті, праці, моралі, у сучасному відродженні національного менталітету. Отже, традиції поєднують найцінніші моральні й матеріальні здобутки минулих епох і теперішнього часу. Таким чином, етимологічний смисл слова «традиція» зазвичай пов'язується з механізмом трансляції, переданням взірців соціальної діяльності молодому поколінню, тому-то явище традиції і стало предметом дослідження різних наук.

У ході аналізу феномену «традиція» узагальнено можна окреслити два полюси уявлення: традиція як щось архаїчне, застаріле, консервативне, що заважає сучасному розвитку культури; і як ідеал, абсолютна цінність, що вимагає серйозних зусиль щодо підтримання, відновлення, збереження. Це пов'язано з тим, що сам термін має багато визначень.

Суперечливі тлумачення традиції, на наш погляд, пов'язані з різними уявленнями спадкоємності минулого і сьогодення й де в чому обумовлені тим, що в будь-якій традиції можна виявити ортодоксальні і неортодоксальні пласти. Перші, як стиль консервативного мислення на протигагу модернізму й реформаторству й соціально-культурна установка, передбачають відтворення й підтримку загальноновизнаних зразків в незмінному вигляді. Неортодоксальний підхід, в основі якого – альтернативність, орієнтує людину на постійне оновлення, критичне ставлення до даних зразків. Останнє положення на сьогодні є актуальним з точки зору глобалізаційних процесів, у межах яких традиція розглядається як живий процес збереження смислів: поки вона жива, продовжує розвиватися відповідно до нових ситуацій та викликів. Отже, традиція може не лише зберегти базові цінності певної культури соціуму, а й стати основою синтезу її та досягнень європейської цивілізації, яка є орієнтиром для нашого сучасного вектору розвитку суспільства.

Таким чином, традиція – це найважливіша культур-філософська категорія, що відображає універсальну основу культури; модель системи цінностей та суспільного устрою; процес придбання і трансляції соціально-значущого досвіду, механізм підтримки цінностей і зразків культури і селекції інновацій [4, 228].

У сучасних наукових розвідках переважає філософсько-культурологічний аспект дослідження проблем традиції. У роботі В. Степина, В. Горохова, М. Розова [15, 84–94] отримано новий і принципово важливий для всіх досліджень традицій досвід їхнього вивчення – нове онтологічне представлення традиції як особливого механізму *соціальної пам'яті*: традиція постає як певна соціальна програма, трансльована в культурі за допомогою механізму соціальних естафет, який становить ланцюжок з послідовно відтворюваних зразків діяльності чи поведінки, що ніби підхоплюється наступним актом діяльності від попереднього.

У такому ж ключі О. Батура розглядає традицію як невід'ємний атрибут суспільства, особливий соціальний феномен, що співвідноситься з поняттям «соціальна пам'ять» як накопиченою в ході соціально-історичного розвитку інформацією, зафіксованою в результатах практичної та пізнавальної діяльності, що передається від покоління до покоління за допомогою соціально-культурних засобів та є основою індивідуального й суспільного пізнання на кожному етапі історичного розвитку [2, 3].

Традицію як зв'язуючий елемент минулого та сучасного з позицій соціогуманітарного підходу, який може бути визначений як власне культурологічний, розуміють О. Балдіна, Е. Бикова, В. Метальникова, Н. Михайлова: традиція – релікти, специфічні «згустки» минулого в теперішньому; минуле ж завжди присутнє й відтворюване в теперішньому. Тому традиція – невід'ємний чинник існування соціуму, дещо універсальне та позачасове. І тут варто звернути увагу на такі важливі для розуміння традиції моменти, як процесуальний, пролонгований характер (від покоління до покоління), субстанціональний, змістовний аспект (звичаї, норми), інструментально-ментальні особливості традиції (усний спосіб передачі), які менше відображено в словникових визначеннях [4, 227].

Найбільш поширеним є підхід, за яким традиція розглядається як механізм відтворення соціальних інститутів та норм [11]. Тут «традиція» вживається у двох значеннях: як механізм відтворення соціальних інститутів і норм і як позначення змісту самих норм.

З погляду теорії соціальних естафет (І. Биченкова) [6], традиція – соціальний куматоїд, тобто особливий спосіб збереження і передачі соціального досвіду, що переміщується від людини до людини (від покоління до покоління), тобто особливий механізм соціального спадкування.

У класичній соціології (Г. Спенсер, М. Вебер, Е. Дюркгейм) спільним для розуміння традиції є категорії реалізації встановлених у суспільстві стереотипів поведінки, які залишаються незмінними від покоління до покоління. Традиція, перш за все, – соціальна регуляція від природної, інстинктивної, поведінки до поведінки людської, яка характеризується рефлексією особистості щодо загальноприйнятих цим суспільством поведінкових норм правил співіснування.

Нарешті, в огляді, проведеному Е. Шацьким, крім уже названих розуміння терміна «традиція», наводиться ще одне, яке він називає суб'єктивним: на першому плані тут знаходиться не функція передачі з покоління в покоління тих чи інших цінностей (в основному духовних), не самі цінності, а ставлення цього покоління до минулого, його згода/незгода на спадкування. Традиція в цьому сенсі – не просте копіювання форм, що існували в минулому, а лише минуле, що активно розвивається й перетворюється. Таке розуміння важливе для досліджень ціннісної сфери особистості, ціннісних взаємин [16, 208].

Категорія традиції в плані нашого дослідження має бути розглянута в трьох основних аспектах сучасного розуміння: як порядок, як процес і як повнота системи існування тієї чи іншої спільноти [1, 4].

В. Авер'янов говорить про те, що смисл категорії «традиція» припускає, що людина, яка успадковує щось від своїх попередників, робить це свідомо. Традиція – це позитивне спадкоємство, тобто визначений порядок успадкування, стан, у якому знаходиться позитивний спадкоємець. Однак, зауважимо, що, з позиції психоаналітичної концепції культури, зміст традиції складають несвідомі образи,

які зіставляються з фактами реальності через специфічне перенесення несвідомих образів на реальні об'єкти [там само].

Традиція, за Е. Маркаряном, – будь-який *колективний (груповий) патерн* діяльності, заснований на науці [12, 87]. За В. Плавовим, це сукупність соціальних норм та правил поведінки – система громадських відносин [13]. Л. Буєва акцентує головну увагу на інформативних характеристиках традиції, визначаючи її як особливий різновид соціокультурної інформаційної системи, засобами якої соціальний досвід нагромаджується, фіксується та трансформується в практиці соціальних відносин [5, 79].

З позицій етнографічного підходу, традиція – це спосіб збереження й позабіологічної передачі етнокультурної інформації, усталених культурно-побутових особливостей від покоління до покоління [9].

Поняття «традиції» широко використовується у педагогічному обігу. В. Куєва на підставі узагальнення матеріалів різних досліджень подає визначення: «традиція (лат. *traditio* – передача, спадкоємність) – суспільна закономірність, що виявляється в процесі накопичення, успадкування особистістю чи соціальною групою колективного досвіду, виробленого й утвердженого як доцільного попередніми поколіннями; а також у підборі, адаптації й утворенні зразків соціальності, моделей діяльності, поведінки» [10, 11].

У найавторитетнішому виданні із соціальної педагогіки за редакцією І. Звереві подано таке визначення традиції, яке, на нашу думку, більш точно й узагальнено розкриває феномен цього явища з погляду педагогічної теорії та практики: «Традиція (лат. *tradition* – передача) – суспільна закономірність, що виявляється у процесі накопичення, успадкування особистістю чи соціальною групою колективного досвіду, виробленого й утвердженого попередніми поколіннями, а також у відборі, адаптації й утворенні моделей поведінки. Це універсальна форма фіксації, закріплення й вибіркового зберігання тих або інших елементів соціокультурного досвіду, а також універсальний механізм його передавання від покоління до покоління» [14, 302].

На думку С. Бондиреві та Д. Колесова, важливими рисами традиції є її природність, корисність, наступність, одним з векторів

смыслу – прагматизм: «те, що стає змістом традиції, обов'язково життєво важливе (і корисне у тому чи іншому відношенні) для індивідів, які приймають цю традицію» [3, 13].

Таким чином, можна констатувати те, що сучасність додає такий аспект прийняття традицій, як осмислення їх і включення в ужиток лише після оціночного відбору, штучно традиції не воскресають.

Традиціями є певні культурні взірці, інститути, норми, цінності, ідеї, стилі, які є необхідною умовою функціонування соціокультурних систем. Отже, це – один з видів соціокультурної наступності, що орієнтує людину й на збереження надбань культури, на їх відтворення і розвиток.

М. Захарченко, досліджуючи типологічну інтерпретацію традицій, виділяє п'ять типів: культурно-історичну традицію, соціальну традицію, архаїчну традицію, священний переказ, інтелектуальну традицію. У соціальній традиції важливим є прийняття легітимності встановленого порядку й освоєння передбачуваних ним способів дії; у культурно-історичній – ціннісне ставлення до спадщини, що виражається в діяльності з відтворення позитивно оцінюваного способу життя. Остання визначається особливостями становлення етносу – географічно-територіальними особливостями, специфікою заселення, проблемами матеріального виробництва, відносинами власності, що у свою чергу породжувало й духовний, неписаний уклад життя [8, 11].

Традиції розрізняють: *за змістом* (ідеї, норми, правила); *за формами вияву* (звичаї, обряди, ритуали); *за характером існування* (усні й письмові); *за соціальною роллю* (позитивні, нейтральні, негативні); *за соціальним статусом* (державні, народні, елітні тощо).

*Властивості* традицій: 1) забезпечення консервації, акумуляції, поступовості в опануванні знань; 2) постійне оновлення, розвиток, становлення, уведення в обіг інновацій як потенційних джерел розвитку особистості (зразків моди, поведінки, оздоб житла, які до узвичаєння інновації перебувають у своєрідному очікувально-оцінному статусі). Тут ідеться про усвідомлене ставлення до успадкованого й відтвореного [14, 302–303].

Традиції можуть визначати особливості: статево-рольової соціалізації, догляду за

дітьми, стосунків із представниками різних поколінь, харчування, одягу тощо. Вони діють у будь-якому суспільстві й у всіх сферах суспільного життя. Їхній вплив на розвиток особистості залежить від культури суспільства та історичних особливостей країни, і в будь-якому разі нехтування ними гальмує повноцінну самореалізацію особистості.

Так, дійсно, становлячи продукт акумуляції соціального досвіду, традиції є для особистості системою соціальних установок, ціннісних орієнтацій. Людина усвідомлює традицію як потребу успадкування кращого досвіду, випробуваного часом і спрямованого на задоволення життєвих потреб. Це відбувається тоді, коли основні ідеї є стрижнем традиції, стають особистісно значущими та інтегруються індивідом. Великого значення набуває не лише ідеологічний вплив, а й *емоційні переживання* [9]. Традиція коригує інформаційно-емоційний масив так, що він сприяє особистісній і соціальній самоорганізації, уточнює й регулює ієрархію цінностей як у межах індивідуальної шкали цінностей, так і в межах соціальних, етнічних, національних спільнот.

Н. Юдіна виділяє в традиції два основних змістовних блоки: пов'язаний із знанням – *цілісний інформаційний масив*, що склався впродовж існування людства; і пов'язаний з діяльністю – *практичний* [17]. На наш погляд, це положення перегукується з думками М. Бердяєва, який наголошував на наявності у феномені традиції консервативного, зверненого до минулого, завдяки чому постійно підтримується з ним спадкоємний зв'язок, і творчого, зверненого до майбутнього, завдяки якому утворюються нові цінності.

Форми, у які оформлюється традиція, різноманітні. З розвитком же традиції відбувається її ускладнення, диференціація і спеціалізація, при цьому форми можуть змінюватися – оновлюватися, застарівати, відмирати й знову відроджуватися, та важливим тут є внутрішній зміст, і, крім того, ми можемо стверджувати, що традиція як сукупність того, що дісталось в спадщину сучасному поколінню з минулого, має два аспекти: уже минулий та існуючий нині. Однак у традиції має сенс тільки те, над чим не владний час.

Важливою в аналізі форм соціального досвіду, безумовно, є проблема функцій тради-

ції. На думку А. Дондюка, який у глибинному понятті «традиція» виділяє поняття спадщини та автентичної традиції, найбільш повно окреслюється структура феномену традиції, якщо розуміти традицію як представленість смислів минулого в актуальному досвіді сучасного. Аналіз функцій традиції дозволяє говорити про традицію як діяльність, традицію як об'єкт цієї діяльності. Відповідно, аналіз свідомості у вимірі часу дозволив визначити з філософського погляду традицію як онтологічну присутність смислів минулого в актуальному досвіді сучасного, як присутність минулого, яке існує до будь-якого рефлексивного усвідомлення цієї присутності [7].

Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити такі функції традиції: інформаційна, комунікативна, регулятивно-нормативна, естетична, символічна, оптимізація діяльності, вироблення навичок спільних дій у громаді, емоційно-психологічна, соціалізаційна. Остання дозволяє розглядати традицію як засіб соціалізації особистості, як чинник утвердження діалогу культур, як основу становлення сучасної людини – «людини культури», за О. Батуру [2].

Таким чином, узагальнення культурологічних, соціологічних та психолого-педагогічних досліджень з проблем сутності, типології, функцій традицій дозволяє зробити висновки про традицію як соціально-педагогічний феномен:

- традиція як система соціально значущих стереотипів постає «позагенетичною пам'яттю колективу» (Ю. Лотман), її буття в соціумі здійснюється у вигляді різних культурних практик, у формі програвання різних моделей включення культурних архетипів минулого в сучасне;
- традиції усталено відображають наступність соціального досвіду, є формою функціонування суспільних відносин і взаємин між людьми певної національності, забезпечують їх закріплення, розвиток і передачу новим поколінням у процесі загальноприйнятих видів суспільної діяльності;
- традиції дозволяють підтримувати зв'язок історичних етапів розвитку людства, постають способом оцінки сучасних соціокультурних явищ, їх місця та ролі в житті суспільства;

- залучення до традицій пов'язано із повсякденною символізацією моделей соціального порядку, певними поведінковими моделями;
- традиції не є абсолютно безособистісними, це не якась абстракція досвіду певного народу, вони набувають особистісно значущого характеру, прилучають молодь до суспільного життя, формують відчуття власної причетності до певного народу, певної історичної спільноти, до нації;
- пріоритет має бути надано свідомому вибору традиційної спадщини, на відміну від трактування традиції як пасивного сприйняття;
- традиція акумулює соціально прийняті регулятиви індивідуальної діяльності, тобто виступає специфічним механізмом соціалізації особистості;
- ігнорування традиції, її авторитету призводить до соціальної, культурної амнезії, зневаги до культурної спадщини народу;
- у поліетнічних, полікультурних та поліконфесійних середовищах традиції складаються, функціонують і розвиваються специфічно, оскільки це залежить від історії, ментальності, етнічної групи населення;

Отже, традиція є важливим механізмом пристосування людини чи соціальної групи до умов життя, що постійно змінюються. Та пристосування не слід розглядати як абсолютизацію консервативної основи суспільства й суспільних відносин. Традиція дозволяє, з одного боку, змінювати соціальну організацію, регулювати норми й цінності життя, що з'являються в соціумі, з іншого – утримувати найважливіші характеристики соціального життя. Таке розуміння традицій, на нашу думку, є методологічно ефективним у випадках, коли вивчається проблема соціалізації особистості, невід'ємним елементом механізму якої є традиція. Тож перспективними напрямками для дослідження можуть стати з'ясування ролі традицій поліетнічних спільнот та визначення соціально-педагогічних умов використання традицій в соціалізації особистості.

#### Список використаних джерел

1. Аверьянов В. В. Традиция как преемственность и служение / В. В. Аверьянов // Человек. – 2000. – № 2. – С. 38–51.

2. Батура А. А. Традиция как философско-культурологическая категория и ее социально-адаптационные функции : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. философ. наук : спец. 24.00.02 «Историческая культурология» / А. А. Батура. – Краснодар, 2000. – 20 с.
3. Биктагирова Г.Ф. Семейные традиции: вопросы теории и социального проектирования : монография / Г. Ф. Биктагирова, Р. А. Валеева, Р. Р. Биктагиров. – Казань : Отечество, 2012. – 229 с.
4. Будаева З. А. «Традиция», «традиционная культура» в контексте социальной философии и культурологии / З. А. Будаева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – № 6. – С. 226–230.
5. Буева Л. П. Социокультурный опыт и механизм его освоения человеком / Л. П. Буева // Культурный прогресс : философские проблемы. – М. : Наука, 1984. – С. 68–90.
6. Быченкова И. А. Традиции как объект гуманитарного познания : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. философ. наук : спец. 09.00.01 «Онтология и теория познания» / И. А. Быченкова. – Новосибирск, 2000. – 20 с.
7. Дондюк А. М. Традиція як спосіб людського буття : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04 / Дондюк Андрій Миколайович. – К., 1996. – 174 с.
8. Захарченко М. В. Типологическая интерпретация понятия традиции : автореф. дис. на соискание учен. степ. д-ра философ. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия» / М. В. Захарченко. – СПб., 2002. – 46 с.
9. Иванникова М. В. Обычаи и традиции как социологическое и социально-педагогическое явление [Электронный ресурс] / М. В. Иванникова // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид. / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – 2013. – Вип. – 2. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2013\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_2_10)
10. Куевда В. Т. Основы социализации у виховному процесі / В. Т. Куевда // Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів до виховної діяльності / за ред. А. Й. Капської. – К. : ІЗМН, 1996. – С. 11–20.
11. Максимова Е. Ю. Социально-философские исследования традиции / Е. Ю. Максимова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – Вып. № 4. – С. 23–33.
12. Маркарян Э. С. Узловые проблемы теории культурной традиции / Э. С. Маркарян // Советская этнография. – 1981. – № 2. – С. 87.
13. Плахов В. Д. Традиции и общество: опыт философско-социологического исследования / В. Д. Плахов. – М. : Мысль, 1991. – 686 с.
14. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. І. Д. Звереві. – К. : Центр учб. л-ри, 2008. – 336 с.
15. Степин В. С. Философия науки и техники : учеб. пособие для вузов / В. С. Степин, В. Г. Горохов, И. А. Розов. – М. : Гардарика, 1996. – 400 с.
16. Шацкий Е. Утопия и традиция / Е. Шацкий. – М. : Прогресс, 1990. – 456 с.
17. Юдина Н. П. Традиционализм и педагогическая традиция / Н. П. Юдина // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №1 (8). – С. 332–335.

**Oksana ALEKSEEVA**  
Starobel'sk

### SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECT OF THE PHENOMENON OF «TRADITION»

*The article is devoted to the socio-pedagogical analysis of phenomenon of «tradition». We consider this concept in the philosophical and cultural, sociological and socio-pedagogical aspects. It was determined that tradition is a kind of socio-cultural continuity in social attitudes, customs, and institutions that focuses a person to preserve and develop cultural achievements; a way of fixing and unbiological transfer of ethno-cultural information, an inherited, established, or customary pattern of thought, action, or moral behavior and values; a special mechanism of social memory and reproduction of social institutions and norms; a group of social regulatives of individual behavior. The essence of types, main features and functions of traditions were revealed.*

*Key words: tradition, social kumatoid, cultural and historical traditions, collective (group) pattern, holistic information array.*

**Оксана АЛЕКСЕЕВА**  
г. Старобельск

### СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФЕНОМЕНА «ТРАДИЦИЯ»

*В статье предпринята попытка социально-педагогического анализа феномена «традиция». Рассмотрено данное понятие в философско-культурологическом, социологическом, социально-педагогическом аспектах. С позиций социогуманитарного подхода традицию представлено как один из видов социокультурной преемственности, ориентирующий личность на сохранение достижений культуры и на их развитие; как способ закрепления и внебиологической передачи этнокультурной информации, устоявшихся культурно-бытовых особенностей, нравственных ценностей; как особый механизм социальной памяти и воспроизведения социальных институтов и норм; как социально принятые регулятивы индивидуальной деятельности. Выявлено типологию традиции, ее свойства и функции.*

*Ключевые слова: традиция, социальный куматойд, культурно-исторические традиции, коллективный (групповой) паттерн, целостный информационный массив.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016



УДК 373.5:94(477)

**Роман БАЛАНДЮК**

м. Житомир

abcd2013abcd@mail.ua

## ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО СТАНУ НАВЧАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ У ЗМІСТІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 9-Х КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

*У статті виділено основні методичні принципи, на яких має ґрунтуватись навчання економічної складової. Досліджено ставлення вчителів історії до проблеми навчання економічного компонента у змісті історії України у 9 класі загальноосвітньої школи. Наведено результати якісного та кількісного анкетування учнів 9-х класів. Методи аналізу, синтезу, узагальнення стали основними у ході наукового дослідження. У підсумку були окреслені проблеми, які наявні у сучасному стані навчання економічної складової у 9-х класах загальноосвітньої школи.*

*Ключові слова: економічна складова, зміст історії України, компетентність, загальноосвітня школа, анкетування.*

Останнім часом громадськістю та владою України розробляються проекти, пов'язані з реформуванням системи середньої освіти [3; 4]. За таких умов вагомим значення набуває і внесення змін у систему навчання економічної складової у шкільний курс історії. Як стверджують вчителі-практики та вчені-теоретики вивчення економічної складової є одним з найважливіх аспектів у системі навчання історії у школі. Наприклад, у 9 класі учні вивчають велику кількість історико-економічних понять, фактів, тенденцій. Цілісного уявлення про економіку, що це за система, які елементи в ній існують і як вони взаємодіють між собою, в учнів ще не сформовано, так як шкільний курс «Економіка» вивчається лише у старших класах. Тому, вчителі історії змушені докласти вагомих зусиль, щоб навчити учнів розуміти і застосовувати ці історико-економічні поняття, факти, тенденції при розв'язанні практичних завдань [2]. З 2013 р. у школах України діють нові навчальні програми, в основу яких покладено компетентнісний підхід до навчання загалом, так і до навчання економічної складової у курсі історії України зокрема. Цей підхід є новим для системи шкільної історичної освіти. За таких умов доцільним є вивчити та виокремити проблеми у сучасному навчанні економічної складової. Врахування цих недоліків дозволить у найближчому майбутньому вченим створити сучаснішу методику навчання економічної складової, спрямовану на реалізацію компетентнісного підходу.

Проблеми вивчення стану навчання економічної складової у шкільному курсі історії досліджували такі сучасні вчені-методисти як К. О. Баханов, В. М. Комаров, О. І. Пометун та інші. Проте, наявна недостатня кількість сучасних науково-методичних матеріалів з навчання економічної складової у курсі історії України з використанням компонентів предметної історичної компетентності (хронологічної, просторової, інформаційної, логічної та аксіологічної).

Метою статті є виділити головні проблеми, які наявні у сучасному стані навчання економічної складової у змісті історії України у 9-х класах загальноосвітньої школи.

Приступаючи до проведення експериментального дослідження стану навчання економічної складової у змісті історії України у 9-х класах загальноосвітньої школи нами висувалось припущення, що навчання економічної історії має ґрунтуватись на таких основних методичних принципах, як:

- нормативне визначення необхідності існування і реалізації економічної складової у змісті шкільної історичної освіти;
- системність і наступність навчальної діяльності при навчанні економічної складової;
- наявність у навчальних програмах вимог до системного і послідовного засвоєння економічної складової у змісті шкільної історичної освіти;
- відображення економічної складової у всіх компонентах предметної історичної компетентності учнів та їх комплексне формування;

- використання поряд з традиційними уроками практичних занять як форми навчальної роботи, спрямованої на реалізацію компетентнісного, культурологічного та діяльнісного підходів у навчанні економічної складової;
- застосування, в основному, інтерактивних методів навчання;
- висвітлення історико-економічного матеріалу в цивілізаційному підході;
- врахування індивідуальних та вікових особливостей учнів при навчанні економічної складової [1].

На основі цих принципів нами було розроблено анкету для вчителів історії, щоб дізнатись ставлення педагогів до проблеми навчання економічної складової у змісті історії України у 9-х класах. Протягом 2014–2015 рр. на курсах підвищення кваліфікації вчителів історії на базі Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти було проведено вхідне діагностування 122 учителів історії. За анкету вчителі мали оцінити рівень навчання економічної складової з історії України у 9-х класах за 12-бальною системою у своїй педагогічній діяльності. Так, пропонувались такі запитання, як: Наскільки Ви враховуєте доцільність розкриття та висвітлення економічного матеріалу у процесі навчання історії України у 9-х класах? Наскільки Ви акцентуєте увагу на економічний матеріал у процесі навчання історії України у 9-х класах? Наскільки Ви враховуєте навчання економічного матеріалу на уроках історії України у 9-х класах? Наскільки Ви робите акцент на системність та наступність навчання учнів економічній складовій змісту історії України у 9-х класах? Наскільки важливим є застосування компетентнісного підходу у навчанні економічної складової змісту історії України у 9-х класах? Наскільки важливим є застосування діяльнісного підходу у навчанні економічної складової змісту історії України у 9-х класах? Наскільки ефективно Вами використовуються інтерактивні методи у процесі навчання економічної складової змісту історії України у 9-х класах? Оцініть практичну значущість використання економічного матеріалу у підручниках з історії України на уроках у 9-х класах. Оцініть важливість наявності в навчальних програмах вимог до системного і послідовного засвоєння економічної складової змісту історії Украї-

ни у 9-х класах. Оцініть власну методичну діяльність з формування в учнів системи оціночних суджень і ставлень на основі економічного матеріалу історії України у 9-х класах.

Нами було визначено систему вимірювання стану методичної підготовки вчителів за рівнями: початковий (0–30 балів за анкету), середній (31–60 балів за анкету), достатній (61–90 балів за анкету) та високий (91–120 балів за анкету). Проаналізовані результати самооцінки вчителів історії свого рівня навчання економічної складової висвітлені у табл. 1.

Таблиця 1  
**Розподіл кількості опитаних учителів за рівнями методичної підготовки з навчання економічної складової у змісті історії України у 9 класах загальноосвітньої школи**

| Рівні досягнень | Кількість опитаних вчителів (осіб) | Результати у відсоткових частках (%) |
|-----------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| Початковий      | 24                                 | 20                                   |
| Середній        | 62                                 | 50                                   |
| Достатній       | 19                                 | 16                                   |
| Високий         | 17                                 | 14                                   |
| ВСЬОГО          | 122                                | 100                                  |

З отриманих даних можна зробити проміжний висновок, що більшість опитаних вчителів історії мають середній рівень досягнень у методичній підготовці до навчання економічної складової.

Використовуючи складові предметної історичної компетентності (хронологічну, просторову, інформаційну, логічну, аксіологічну), вимоги навчальної програми з історії України для 9-х класів з навчання економічної складової, нами було розроблено анкету для учнів 9-х класів. Запропоновані питання і завдання в анкеті були спрямовані на перевірку рівня сформованості історичної предметної компетентності. Так, хронологічна компетентність представлена такими питаннями, як:

1. Назвіть роки скасування кріпосної залежності селян у Східній Галичині, Північній Буковині, Закарпатті, Наддніпрянській Україні.
2. Що відбулось раніше? Проголошення м. Одеса відкритим, вільним портом або поява першого цукрового заводу в Україні.
3. Що відбулось пізніше? Початок промислового перевороту в Наддніпрянській Україні або спорудження першого на Дніпрі пароплава «Бджілка».

4. Розташуйте події в хронологічній послідовності. Біля кожного з наведених тверджень поставте цифри від 1 до 4, де 1 – подія, яка відбулась найраніше, а 4 – подія, яка відбулась останньою з перелічених.
  - Завершення промислового перевороту в Наддніпрянській Україні.
  - Поява військових поселень в Україні.
  - Поява першої залізниці в півдавстрійській Україні.
  - Поява першої залізниці в підросійській Україні.

Завдання на перевірку просторової компетентності:

1. Підпишіть на карті промислові центри, які починають формуватись внаслідок поширення промислового перевороту в Україні.
2. Зафарбуйте різними кольорами на карті регіони спеціалізації сільського господарства підросійської та півдавстрійської України у першій половині XIX ст.
3. Підпишіть на карті міста, між якими було прокладено першу залізницю в півдавстрійській та підросійській Україні.
4. Зафарбуйте на карті територію Донецького вугільно-металургійного, Криворізького залізрудного, Нікопольського марганцевого, Дрогобицько-Бориславського нафтового районів.

Завдання на перевірку інформаційної компетентності:

1. Розгляньте карикатуру українського сатиричного журналу «Шершень» (1906) на селянську реформу 1861 р. і дайте відповіді на запитання: Якій історичній події присвячена карикатура? Чи впізнаєте ви персонажів карикатури? Завдяки чому? Що роблять зображені персонажі? Що вони означають? Чому художник зобразив їх? Яке ставлення відображає карикатурист до персонажів?
2. Прочитайте уривок з історичного джерела О. Субтельного. Спираючись на наведені факти, дайте відповіді на запитання: Про які події йдеться в історичному уривку? Вкажіть економічні риси розвитку півдавстрійської України після 1848 р., наведені автором історичного уривку. Поясніть, чому імперський уряд не був зацікавлений в економічному процвітанні Галичини, Буковини, Закарпаття?
3. Розгляньте історичну статистику, наведену дослідником А. Кеппелом щодо промисловості Російської імперії, в таблиці («Добування кам'яного вугілля, виплавка чавуну, заліза і сталі на півдні

та сході України у 1860 р., 1880 р. та 1900 р.») та дайте відповіді на запитання: Про які процеси відображена інформація в таблиці? Яка тенденція прослідковується зі статистичних даних, пов'язаних з південною і східною Україною? Оцініть наскільки суттєвою була роль південної і східної України в промисловому розвитку всієї Російської імперії.

4. Розгляньте історичне порівняння найбільших міст України за кількістю населення наприкінці XIX ст. і дайте відповіді на запитання: В якій частині України підросійській чи півдавстрійській проживало більше жителів у містах? Поясніть причини того, чому у підросійській Україні міста мали більшу кількість населення, ніж у півдавстрійській Україні. Наведіть 2–3 тези на підтвердження того чому в містах України наприкінці XIX ст. більшість становило неукраїнське населення, а представники інших народів.

Завдання на перевірку логічної компетентності:

1. Дайте визначення поняттю «промисловий переворот».
2. Наведіть 2–3 спільні та по 2–3 відмінні риси в промисловому розвитку підросійської та півдавстрійської України у другій половині XIX ст.
3. Установіть відповідність між історико-економічними поняттями та їхніми визначеннями, з'єднуючи за допомогою стрілок першу колонку з іншою.
4. Заповніть таблицю, пов'язану з селянською реформою у півдавстрійській і підросійській Україні у XIX ст., використовуючи ключові речення: селяни отримали право займатись господарською діяльністю, купувати майно; селяни отримали статус «тимчасовозобов'язаних», що передбачало відбування панщини, сплата оброку; викупна позика на землю надавалась на 49 років; селяни мали викупувати землю у поміщиків; поміщики залишали собі кращі землі; ліси, луки, пасовища залишались у власності поміщика; селяни отримали свободу; зберігалось поміщицьке землеволодіння; селяни отримали мізерні наділи землі.

Завдання на перевірку аксіологічної компетентності:

1. Оцініть себе за 12-бальною шкалою наскільки Ви компетентні з питання «Розвиток сільського господарства України наприкінці XVIII – у XIX ст.».
2. Висловіть власне ставлення щодо ролі та значення торгівлі підросійської та

підавстрійської України наприкінці XVIII – у XIX ст.

3. Оцініть себе за 12-бальною шкалою наскільки Ви компетентні з питання «Розвиток міст України наприкінці XVIII – у XIX ст.».
4. Висловіть власне ставлення щодо значення діяльності українських підприємців-благодійників (Яхненки, Симиренки, Терещенки та інших) в економіці України XIX ст.

Кожне завдання (запитання), залежно від складності, оцінювалось від 0 до 9 балів. За завдання (запитання) з перевірки хронологічної компетентності максимальна оцінка – 20 балів, з просторової компетенції – 16 балів, з інформаційної компетенції – 26 балів, з логічної компетенції – 23 бали та з аксіологічної компетенції – 20 балів. Максимальна оцінка – 105 балів.

Перевірка рівня сформованості економічної складової учнів 9-х класів була здійснена на базі шести шкіл (Житомирської гуманітарної гімназії № 23, Рівненських навчально-виховних комплексів № 2 та № 14, Рівненських загальноосвітніх шкіл № 18, № 22 та № 28). В анкетуванні, яке проводилось у травні 2015 р., взяло участь 115 учнів 9-х класу. Результати проведеного анкетування учнів наведені у табл. 2.

Таблиця 2  
Розподіл учнів за рівнями навчання економічної складової

| Рівні навчальних досягнень | Кількість учнів (осіб) | Результати у відсоткових частках (%) |
|----------------------------|------------------------|--------------------------------------|
| Високий                    | 12                     | 11                                   |
| Достатній                  | 20                     | 17                                   |
| Середній                   | 59                     | 51                                   |
| Початковий                 | 24                     | 21                                   |
| ВСЬОГО                     | 115                    | 100                                  |

Результати проведеного анкетування свідчать, що серед опитаних учнів домінує середній рівень сформованих знань, вмінь, навичок, ставлень з навчання економічної складової в шкільному курсі історії України.

Переїдемо до якісного аналізу результатів анкетування учнів. Так, виявлено проблему у значній кількості опитаних учнів з хронологічною послідовністю. Зокрема, дев'ятикласники плутають, що спорудження першого пароплава на Дніпрі (1823) відбулось рані-

ше за початок промислового перевороту в Наддніпрянській Україні (30-ті рр. XIX ст.). Проте, з окремими завданнями на хронологію дев'ятикласники впорались успішно.

Перевірка просторової компетентності показала, що учні непогано орієнтуються на контурній карті. Більшість нанесло правильно регіони спеціалізації сільського господарства в підавстрійській та підросійській Україні, промислові регіони України у другій половині XIX ст.

Загалом, перевірка інформаційної компетентності показала, що більшість учнів 9-х класів успішно впорались з репродуктивними завданнями. Проте проблемними виявились завдання до карикатури економічного змісту. Наприклад, на питання «що вона [каркатура] означає?» наявні відповіді: «селяни залежні від панів. Щоб показати несправедливість селянської реформи», або «бідний чоловік уособлює селянство, а багатий – панівний клас», або «щоб показати зміст реформи 1861 р.». Тобто, серед правильних відповідей на запропоновані завдання діти не вказують на обмеженість селянського наділу і безвихідність ситуації для селянства. Це свідчить, що учні не розуміють суті наслідків селянської реформи, вживаючи загальні фрази, які не дають відповіді на запитання. Багато дев'ятикласників при роботі з історичною статистикою не зуміли пояснити чому в містах України наприкінці XIX ст. більшість становило неукраїнське населення, а представники інших народів.

Перевірка логічної компетентності показала, що значна частина учнів правильно пояснили поняття «промисловий переворот». Проте, серед отриманих відповідей зустрічаються і такі варіанти, як: «промисловий переворот – це перехід від мануфактурного до машинного виробництва». Такі відповіді є неповними. Якщо учні не вміють виділити відмінні ознаки поняття, то це свідчить, що учні мають поверхове засвоєння історико-економічних понять. Для дев'ятикласників також виявилось проблемно визначити спільні та відмінні риси в промисловому розвитку підавстрійської та підросійської України у другій половині XIX ст. Щодо аксіологічної компетентності, то встановлено, що для переважної більшості учнів 9-х класів виявилось проблематично самооцінити рівень своїх знань,

вмінь, навичок з певної історико-економічної проблеми. Наявна як завищена, так і занижена самооцінка результатів учнів.

Таким чином, вивчення стану навчання економічної складової у змісті історії України у 9-х класах загальноосвітньої школи засвідчив наявність суттєвих проблем як у підготовці вчителів при навчанні економічної історії, так і у знаннях, вміннях, навичках, ставленнях учнів. Щодо методичної підготовки вчителів до навчання економічної складової, то більшість опитаних педагогів мають сформований середній рівень досягнень. Щодо якісного та кількісного аналізу відповідей опитаних учнів, то він засвідчив, що близько 70 % учнів мають початковий та середній рівень знань, вмінь, навичок, сформованих ставлень з економічної складової з шкільного курсу історії України; прослідковується відсутність послідовності, логічності та системності у отриманих відповідях; наявні проблеми у виставленні самооцінки учнями своїх знань, вмінь, навичок, висловленні власного став-

лення щодо історико-економічних фактів, тенденцій; проблемним залишається чітке подання аргументів, спільних і відмінних рис, формулювання і застосування історико-економічних понять.

За таких умов актуальним постає перегляд як системи підготовки молодих вчителів історії, так і методики навчання економічної складової у 9-х класах.

#### **Список використаних джерел:**

1. Баландюк Р. Г. Економічна складова як компонент змісту навчальних програм з історії України для учнів 8–9 класів загальноосвітньої школи / Р. Г. Баландюк // Педагогіка та психологія. Збірник наукових праць. – 2015. – № 49. – С. 44–55.
2. Баландюк Р. Г. Зміст і місце економічної складової серед інших компонентів змісту шкільної історичної освіти / Р. Г. Баландюк // Вісник ЖДУ. – 2014. – № 1. – С. 166–169.
3. Дорожня карта освітньої реформи (2015–2025) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/content/Діяльність/.../08-roadmap-sk-end.pdf>
4. Проект Закону України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/citizens/zv%E2%80%99yazki-z-gromadskisty/gromadske-obgovorennya.html>

**Roman BALANDYUK**  
Zhytomyr

### **THE PROBLEMS OF MODERN CONDITION INTO TEACHING ECONOMIC COMPONENT IN THE HISTORICAL EDUCATIONAL CONTENT OF UKRAINE IN THE 9<sup>TH</sup> FORM AT SCHOOL OF GENERAL EDUCATION**

*The research deals with the issues of the main methodical principals, which should be in the basis of teaching economic component. The works of famous methodologists in the historical school education, such as K. Bakhanov, V. Komarov, O. Pometun and others have been used in this scientific research. The scientific methods of analysis, synthesis and generalization have been used in order to find out the issues in modern condition of teaching economic component. There were created a blank forms for history teachers and for the 9<sup>th</sup> formers. It was examined the assessments of history teachers into problems of teaching economic component for the 9<sup>th</sup> form. Also it was analyzed the results of qualitative and quantitative questioning of the 9<sup>th</sup> formers. There were found fixed issues, which are in the modern condition of teaching economic component for the 9<sup>th</sup> formers, as a conclusion of such research.*

*Key words: economic component, historical educational content, competence, the school of general education, questioning.*

**Роман БАЛАНДЮК**  
г. Житомир

### **ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ОБУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОСТАВНОЙ В СОДЕРЖАНИИ ИСТОРИИ УКРАИНЫ СРЕДИ 9-Х КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*В данной статье обозначены основные методические принципы, на которых должно осуществляться обучение экономической составной. Было проведено исследование оценок учителей истории к проблемам обучения экономического компонента в содержании истории Украины среди девятиклассников общеобразовательной школы. Также были представлены результаты качественного и количественного анкетирования учеников 9-х классов. Методы анализа, синтеза, обобщения стали главными в ходе научного исследования. В итоге были очерчены проблемы, которые имеют в современном состоянии обучения экономической составной среди 9-х классов общеобразовательной школы.*

*Ключевые слова: экономическая составная, содержание истории Украины, компетентность, общеобразовательная школа, анкетирование.*

Стаття надійшла до редколегії 28.01.2016

УДК 378:37.035.7+37.035.6

**Валерій БУДАК**

м. Миколаїв

## СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УНІВЕРСИТЕТІ

*У статті розглядається поняття «патріотизм», що наводять відомі науковці та педагоги України. Розкривається сучасний стан військово-патріотичного виховання в університеті та визначаються перспективи подальшого вдосконалення цього напрямку виховання.*

*Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, студентська молодь, національно-патріотичне виховання, військово-патріотичне виховання.*

На сучасному етапі становлення правової демократичної держави та інтеграції України до загальноєвропейського співтовариства дедалі більшої гостроти набуває проблема наявності в суспільстві духовної, високоморальної особистості, здатної успішно творити своє життя як невід'ємної частини життя держави.

Зміцнити і розвинути демократичну правову державу, яка ввійшла б повноправним суб'єктом до європейської спільноти можуть молоді громадяни, які люблять свій народ, свою країну, готові самовіддано захищати й розбудовувати її, які мають людську гідність, національну самосвідомість, високодуховні, які знають свої права та свободи, вміють цивілізовано відстояти їх, сприяючи злагоді у суспільстві.

Сьогоднішня молодь – майбутнє України. Саме молоді належить приймати стратегічне рішення на наступних етапах розвитку країни, будувати та розвивати демократичне суспільство, саме молодь постає джерелом ініціативи та вдосконалення всіх сфер суспільного життя. Особливого значення у розвитку держави надають студентській молоді як найбільш свідомо активній частині молодих людей, що турбується за майбутнє своєї країни.

На новітньому етапі розвитку українського суспільства мета вищої школи розширюється, оскільки до спектру її пріоритетів вводиться виховання патріотизму як складника світогляду студента та його ставлення до рідної країни, інших націй та народів, національних святинь, посилення любові до Вітчизни, мови, формування почуття відповідальності за її незалежність, збереження матеріальних і духовних цінностей.

Під системою патріотичного виховання необхідно розуміти сукупність органів державної влади та громадських організацій, їхню діяльність, скеровану на формування в громадян України високого рівня патріотичної свідомості, почуття вірності своїй Вітчизні, готовності до виконання конституційного та громадського обов'язків із захисту інтересів нашої держави.

Система патріотичного виховання в сучасних умовах передбачає формування та розвиток соціально значущих цінностей, серед яких вагоме місце посідають громадянськість і патріотизм в освітньому процесі; масова патріотична робота, що організовується й здійснюється державними структурами, суспільними рухами та організаціями; діяльність засобів масової інформації, наукових та інших організацій, творчих спілок, спрямовану на розгляд та висвітлення проблем патріотичного виховання, формування та розвиток особистості громадянина та патріота Вітчизни.

Проблемам, пов'язаним із вихованням патріотизму молодого покоління, присвячені численні дослідження провідних українських науковців.

Видатні українські філософи-мислителі Г. Сковорода, Т. Шевченко, П. Юркевич, І. Франко, Я. Чепіга у своїх працях домінують роль у становленні особистості й держави в цілому відводили патріотизму. На їхнє глибоке переконання, патріотизм починається з любові до Батьківщини, рідної мови, свого народу; поваги до історичного минулого; формування національної свідомості.

Теоретичний аспект патріотичного виховання досліджували відомі українські педаго-

ги минулого: Х. Алчевська, Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Грушевський, О. Духнович, М. Драгоманов, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, які значну увагу приділяли проблемам виховання любові до своєї землі, культури власного етносу, формування національної самосвідомості.

Серед сучасних дослідників, які активно працюють над питанням патріотичного виховання та дискутують щодо переліку громадянських якостей особистості, варто назвати відомих майстрів педагогічної справи, зпоміж яких В. Андрущенко, І. Бех, О. Вишневський, П. Вербицька, Н. Волошина, П. Ігнатенко, В. Коваль, В. Кульчицький, В. Мірошніченко, А. Погрібний, Ю. Руденко, Н. Снопко, К. Чорна, О. Шестопалюк, П. Щербань та ін.

Як зазначав В. Сухомлинський: «виховання громадянина патріотом – це гармонія розуму, думки, ідей, почуттів, духовних поривів, учинків» [4, 16]. Це означає, що патріотичне виховання покликане виховувати в молодій людини високі моральні ідеали, почуття жертовного служіння Батьківщині.

В цьому контексті, аналізуючи національно-патріотичний аспект виховання, справедливо зауважив О. Вишневський: «справжній патріот любить Батьківщину, не відвертаючись від неї через те, що їй нічим заплатити йому за це і що її народ не досяг рівня культури характерної для європейських суспільств. А головне – патріот не обмежується пасивною любов'ю до рідного краю, він активно працює для свого народу, його добробуту, розбудови культури й господарства. Він захищає честь своєї держав, примножує її багатства» [2, 269].

Не можна залишити поза увагою й дані, отримані І. Бехом та Н. Чорною в ході дослідження проблеми патріотичного виховання на сучасному рівні, які констатують, що за роки незалежності в Україні створено передумови для оновлення змісту й технологій патріотичного виховання, формування гуманістичних цінностей та громадянської позиції підростаючого покоління. У центрі патріотичного виховного процесу постала особистість людини як найвища цінність. У зв'язку з цим в основу системи патріотичного виховання покладено національну ідею як консолідуючий чинник розвитку суспільства [1, 3].

Головним завданням патріотичного виховання є формування та розвиток особистості, якій притаманні якості громадянина-патріота. Вона повинна передбачати формування та розвиток соціально значущих цінностей, почуття громадянства та патріотизму в процесі виховання та навчання в усіх інституціях державної влади. Для розвитку особистості громадянина та захисника Вітчизни необхідно більш активно й у більш широкому форматі залучати до цієї роботи органи місцевого самоврядування, громадські рухи та організації, засоби масової інформації, наукові та творчі союзи, навчальні заклади всіх рівнів.

Беззаперечно, проблема патріотичного виховання зараз вирішується й на найвищому рівні – загальнодержавному. На цьому шляху вже зроблено кілька основних кроків. Зокрема у 2002 році видано Указ Президента України № 948/2002 від 25.10.2002 «Про Концепцію допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді», який став основою нормативно-правової бази військово-патріотичного виховання молоді в сучасних умовах. Із поставлених у Концепції допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді завдань стає цілком зрозумілим, що військово-патріотичне виховання на сьогодні є самостійним напрямом виховання.

У контексті оптимізації патріотичного виховання українців слід також згадати низку останніх Указів Президента, а саме Укази Петра Порошенка № 806/2014 «Про День захисника України», № 69/2015 «Про вшанування подвигу учасників Революції гідності та увічнення пам'яті Героїв Небесної Сотні», № 744/2014 «Про невідкладні заходи щодо захисту України та зміцнення її обороноздатності», одним із пунктів якого відповідні відомства зобов'язано терміново розробити та затвердити план заходів із метою докорінного поліпшення системи патріотичного виховання молоді, а також Указ Президента України № 580/2015 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки».

У цьому напрямі продуктивно працює й Міністерство освіти і науки України. Так, одним з останніх документів Міністерства є наказ від 16.06.2015 року № 641 «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді», в якому визна-

чено основні положення системи патріотичного виховання та чітко окреслено вектори реалізації загальнодержавної, а головне, першочергової мети освітянської спільноти.

Значні напрацювання в цій галузі має Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України. Зокрема ним розроблено програму «Формування духовності як складової національного виховання учнів». У 2014 році в цій установі складено Програму українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Ключовими позиціями цієї програми є такі, як виховання любові до Батьківщини, формування українця як свідомого громадянина, формування гуманістичних цінностей. У рамках реалізації завдань щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (наказ МОН України від 16.06.2015 р. № 641) Інститутом проблем виховання, за ідеєю І. Бега, для вчителів загальноосвітніх закладів, вихователів позашкільних закладів та викладачів вищих навчальних закладів запроваджена тренінгова програма з патріотичного виховання дітей та молоді «З Україною в серці», яка передбачала підготовку тренерів із патріотичного виховання. Сертифікати про підвищення кваліфікації отримали 20 освітян, серед яких були і науково-педагогічні працівники Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Зокрема, доцент кафедри педагогіки і загальної психології О. Є. Олексюк під час цих навчань презентувала досвід університету з патріотичного виховання на одній із секцій форуму українських патріотичних справ «Ми – Українці!» (14–16 жовтня 2015 року).

У різні часи та епохи в усіх цивілізованих країнах сім'я, школа, вищі навчальні заклади (ВНЗ) та суспільство ставили перед собою завдання насамперед виховувати громадянина, патріота своєї держави із шанобливим ставленням до особистості та суспільства, мови, культури та унікальної історичної спадщини своєї Батьківщини. Патріотичне виховання має починатися з ранніх років дитини в сім'ї, а вже далі продовжуватися у дошкільних навчальних закладах, школах, ВНЗ.

Саме вчитель і вихователь мають підтримувати та розвивати в дитині відчуття Бать-

ківщини, рідного слова, культу батька й матері, родини й роду як найвищої цінності разом із цінностями толерантності, порозуміння, солідарності, рівноправності й рівноцінності всіх через відповідну мотивацію [3, 14].

МНУ імені В. О. Сухомлинського здійснює підготовку фахівців переважно для роботи в закладах освіти, які, у свою чергу, повинні бути компетентними в організації військово-патріотичного виховання серед дітей та учнів шкіл, училищ і технікумів, дошкільних та позашкільних закладів освіти.

Абсолютно безсумнівним виявляється той факт, що у ВНЗ патріотичне виховання є частиною загального освітнього процесу. Його основні завдання – зростання дієздатності студентів ВНЗ, підвищення рівня їхньої соціальної активності, патріотизму та готовності до гідного, відданого й вірного служіння Батьківщині.

Безпосередньо сам процес патріотичного виховання може бути ефективним лише за умови комплексного підходу та залучення до цієї діяльності всіх представників із числа професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, адміністрації, органів студентського самоврядування.

Військово-патріотичне виховання студентської молоді в МНУ імені В. О. Сухомлинського є складовою частиною виховного процесу, де головною аксіомою проголошується розуміння того, що саме від виховання залежить не лише доля людини, але й майбутнє всієї країни. Не даремно видатний французький письменник Антуан де Сент-Екзюпері наголошував, що виховання має перевагу над освітою, оскільки воно формує людину. Доречно згадати ще один відомий вислів, який співзвучний із умовами сьогодення: «Людські душі як окопи не зайняті нами, вони займаються ворогом». Україні вкрай потрібні патріоти та фахівці, які зможуть сформувати правильне й ефективне патріотичне мислення та загальний дух спільноти, бо незалежність та майбутнє держави необхідно захищати та боронити.

Система організації військово-патріотичного виховання є замкненою. Якщо під час проведення військово-патріотичного виховання випустити одну з її складових частин, якість і ефективність процесу серед студентів значно знизиться.



Ключовим питанням у роботі цього виховного механізму є ефективна діяльність об'єктів військово-патріотичного виховання, а саме тих структур, інститутів та організацій, які ним займаються. В першу чергу, це заступники деканів факультетів та директорів інститутів по роботі зі студентами, які повинні бути генератором усього процесу. У цьому аспекті велике значення надається створенню мотивації їхньої роботи як у матеріальному, так і в моральному планах.

У реалізації системи військово-патріотичного виховання беруть активну участь такі інституції: інститут кураторів, яким передбачено навантаження для здійснення цієї роботи; органи студентського самоврядування, а саме студентська рада та профспілка студентів; громадські організації (Рада ветеранів університету, до роботи якої на сьогодні залучаються не тільки ветерани Другої світової війни, учасники бойових дій, а також і учасники АТО серед викладачів та співробітників університету).

Центром військово-патріотичного виховання МНУ імені В. О. Сухомлинського є кафедра військової підготовки – єдина в м. Миколаєві, де проходять навчання студенти базових ВНЗ міста та інститутів і факультетів університету.

Більше 60 випускників кафедри військової підготовки беруть участь в проведенні АТО в східному регіоні України. За особисту мужність і героїзм, проявлені в захисті державного суверенітету та територіальної цілісності України, п'ять офіцерів нагороджено орденом України «За мужність» (О. В. Бондаренко, А. П. Горобець, Ю. С. Мороз, В. І. Уткін, О. В. Цапенко), одного офіцера нагороджено орденом України «За заслуги» (В. В. Тимченко), двох офіцерів – орденом Богдана Хмельницького (М. О. Бутницький, С. С. Лісовий), одного офіцера – медаллю України «Захисник Вітчизни» (О. І. Смирнов) та за виконання бойового завдання одного офіцера нагороджено медаллю України «За сприяння» (А. М. Білоусов).

Кафедра військової підготовки не тільки пишається героїзмом своїх вихованців, але й почитає пам'ять загиблих у нерівних боях останніх років. На жаль, п'ять випускників кафедри загинули, захищаючи територіальну

цілісність держави. На кафедрі військової підготовки встановлена дошка пам'яті загиблим бійцям антитерористичної операції «Герої не вмирають».

Узагалі робота з військово-патріотичного виховання в Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського ведеться вже понад 10 років.

Крім того, при університеті понад 10 років працює військово-патріотичний клуб «Гард», де функціонують секції футболу, страйкболу, парашутного спорту, рукопашного бою, стрільби. Керівниками секцій є викладачі кафедри військової підготовки, ветерани Збройних Сил України, які працюють на добровільних засадах у позаурочний час і виховують не тільки фізичну загартованість, але й патріотизм, ведуть пропаганду здорового способу життя. Серед викладачів та співробітників університету створена громадська організація Миколаївське обласне товариство «Гард», до діяльності якої залучаються на добровільній основі й студентський колектив університету. Основною метою діяльності цієї організації є виховання молоді за традиціями українського народу, українського козацтва, що загалом сприяє ефективному військово-патріотичному вихованню студентів. Зокрема у квітні 2015 р. у стінах МНУ імені В. О. Сухомлинського організовано та проведено Всеукраїнську конференцію «Військово-патріотичне виховання учнівської та студентської молоді: сучасні виклики та стратегії».

Окремим напрямом роботи викладачів та студентів спеціальностей «Психологія», «Соціальна робота» і «Соціальна педагогіка» є надання психологічної допомоги учасникам АТО в проведенні реабілітаційних заходів у Миколаївському військово-морському шпиталі. В цьому руслі активно працює волонтерська психологічна служба університету на чолі з доцентом кафедри психології Р. А. Мороз. Благодійний громадський центр «Тепло покоління» (керівник – доцент кафедри педагогіки та загальної психології І. С. Литвиненко) практикує надання психологічних консультацій та реабілітаційних сесій бійцям АТО, які повернулися з гарячих точок.

У 2015–2016 н. р. в університеті розпочалася активна співпраця студентів та виклада-

чів інституту історії, політології та права із Цивільним корпусом «Азов». Так, у ході такої взаємодії доцентом кафедри історіографії та джерелознавства записано низку відеолекцій з історії військово-морських сил України (До Дня морської піхоти, з нагоди річниці Битви на Синіх Водах тощо). Варто зазначити, що в інституті історії, політології та права чимало заходів останнім часом проводяться в дусі національно-патріотичного виховання. Зокрема проведення круглих столів, дискусій, студентських науково-практичних конференцій з актуальних проблем історії України та сьогодення, де порушуються проблеми українства у німецько-радянській війні та національно-визвольного руху другої половини ХХ століття тощо. Кураторами академічних груп проводяться бесіди відповідно до календаря знаменних дат, причому особлива увага приділяється малодослідженим аспектам історії нашої держави. Не менш пізнавальними були й екскурсії-подорожі до музеїв Миколаївщини та міст України (національний заповідник «Хортиця», Львівські замки тощо). Культурно-масові заходи в цьому структурному підрозділі також мають національно-патріотичне спрямування: «Посвята першокурсників у козаки» (листопад 2015 року), День українського козацтва (14 жовтня 2015 року). Розпочав свою діяльність клуб патріотичного виховання студентської молоді «Крик душі» (вересень-листопад 2015 року), на засіданнях якого розглядалися актуальні питання українського державотворення та витоки сучасної кризової ситуації у державі, зокрема перше засідання присвячено темі «Україна після Майдану», друге – аналізу проблеми щодо викривлення свідомості пересічних громадян і щодо формування уявлення про державотворчі процеси української нації та роль у цьому процесі інших країн.

Традиційною стала участь студентів усіх факультетів та інституту у відзначенні Дня Державного прапора України, вшануванні пам'яті Героїв Крут, Дня Соборності України та інших не менш знаменних дат славної історії України.

Не викликає сумнівів той факт, що утвердженню та укоріненню патріотичних позицій сприяє і волонтерська діяльність. Цей аспект реалізації виховання в патріотичному дусі

також апробовано в МНУ імені В. О. Сухомлинського. Зокрема студентами, які долучилися до такого виду роботи, організовано та проведено кілька концертів для бійців АТО, зібрано речі для військових. Крім того, організовано збір коштів на потреби української армії, а також на допомогу пораненим і родинам загиблих через участь у всеукраїнській акції «Лист надії» та загальноуніверситетському заході «Благодійний Осінній бал».

Студентами університету записано відеозвернення до молоді викладача кафедри військової підготовки, випускника університету, майора Віктора Віталійовича Тимченка, який виконував свій патріотичний обов'язок у зоні АТО.

На сьогодні в університеті ведеться робота з надання допомоги військовим частинам і підрозділам, що діють у зоні АТО, випускникам та співробітникам університету, які брали та продовжують брати участь в АТО, пораненим, хворим та сім'ям загиблих, проведення благодійних концертів, ярмарок, флеш-мобів тощо. Проводиться також і роз'яснювальна робота щодо військової політики держави, підняття престижу Збройних Сил України, пропаганди бойових і трудових традицій у вигляді заходів інформування, бесід, зустрічей та ін.

Зрозуміло, що вище перелічені факти не вичерпують усього спектру можливостей із реалізації національно-патріотичного виховання молодого покоління. Так, у МНУ імені В. О. Сухомлинського планується створення позаштатної структури «Центр військово-патріотичного виховання молоді», що, на наше глибоке переконання, дасть змогу акумулювати зусилля та ефективно скерувати роботу в цьому напрямі. Зауважимо, що напрям роботи під назвою «військово-патріотичне виховання» виділений як окремий і в роботі профспілки викладачів та співробітників університету. Крім того, він запроваджений і в безпосередній навчальній діяльності. Зокрема до переліку дисциплін, що вивчаються за вибором студентів, введено предмети «Основи військово-патріотичного виховання» та «Національно-патріотичне виховання в закладах освіти».

Отже, у зв'язку з кардинальними поворотами в системі державної політики й визначенням нових ракурсів у розбудові незалежної української держави та її Збройних Сил за

новими принципами, викладеними у Законах України «Про оборону України» і «Про Збройні Сили України», виникла нагальна потреба в розробці нової системи військово-патріотичного виховання молоді. Це потребувало застосування нового підходу й до визначення сутності, змісту та завдань військово-патріотичного виховання.

Аналізуючи законодавчі та нормативні документи, сучасні розробки вчених і громадських діячів щодо патріотичного виховання дітей та молоді, зокрема військово-патріотичного виховання, можна окреслити такі ефективні кроки в удосконаленні системи військово-патріотичного виховання:

- розробка стратегічної програми розвитку країни в гуманітарній сфері;
- розробка ефективних програм патріотичного виховання на державному та регіональних рівнях;
- створення координаційного центру, який би був об'єднуючим фактором в органах державної влади, місцевого самоврядування, громадських організаціях та інших структурах із питань патріотичного виховання;
- всебічна підтримка та допомога в створенні, функціонуванні, фінансуванні центрів патріотичного виховання, клубів, секцій, гуртків та інших закладів;
- розвиток кадетської освіти як базової основи в підготовці молоді до державної служби;
- покращення стану викладання у школах предмета «Захист Вітчизни», удосконалення навчально-матеріальної бази;
- створення системи підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів як надійного резерву захисників та патріотів своєї Батьківщини;
- активне залучення засобів масової інформації, сучасних інформаційних технологій, можливостей культури та мистецтва;
- розробка ефективної програми покращення здоров'я нації, боротьби за здоровий спосіб життя, фізичної загартованості та культури;
- підвищення іміджу Збройних Сил України та ідеологічного складника у вихованні військовослужбовців, особливо офіцерського корпусу;
- розроблення та впровадження системи воїнських ритуалів, що базуються на бойових традиціях українського народу;

- увіковічення пам'яті воїнів, які загинули під час захисту Вітчизни, ведення пошукової роботи, пропаганда героїзму та саможертвовному служінню суспільству та державі;
- відродження релігійного складника в системі патріотичного виховання та ін.

Патріотичне виховання молоді на сучасному етапі – це комплексна, системна та цілеспрямована діяльність усіх соціальних інститутів, скерована на формування високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про своє особисте та народне блага, готовності до розбудови демократії, виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, прагнення цілісності, незалежності України, сприяння єднанню українського народу, громадянського миру та злагоди в суспільстві.

Тому патріотичне виховання розглядається завжди й усюди як фактор консолідації всього суспільства, є джерелом і засобом духовного, політичного й економічного відродження країни, а військово-патріотичне виховання – засобом збереження її державної цілісності та безпеки.

Отже, завданням ВНЗ є створення умов для системного та цілеспрямованого виховання молоді людини – справжнього та ідейного патріота України, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, демократичну, правову і соціальну державу, виявляти національну гідність, знати й цивілізовано відстоювати свої громадянські права, виконувати обов'язки, сприяти громадянському спокою й злагоді в суспільстві, успішно самореалізовуватися в соціумі як громадянину, сім'янину, професіоналу, носієві української національної культури.

#### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Бех, К. Чорна. – К., 2014. – 29 с.
2. Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. – 3-тє вид, дооп. і доп. – К.: Знання, 2008. – 566 с.
3. Сухомлинська О. Патріотизм як цінність: погляд на історію і сьогодення / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2010. – № 2. – С. 10-14.
4. Сухомлинський В. А. Родина в серце / В. А. Сухомлинський. – 2-е изд. – М.: Молодая гвардия, 1980. – 175 с.

**Valerii BUDAK**  
Mykolaiv

### CURRENT STATUS AND PROSPECTS OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS AT UNIVERSITY

*The concept of patriotism given by well-known scholars and teachers of Ukraine is investigated in the article. The current state of military-patriotic education at university is revealed; prospects of further improvement of this educational direction are determined.*

*Key words: patriotism, patriotic education, students, national-patriotic education, military-patriotic education.*

**Валерій БУДАК**  
г. Николаев

### СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УНИВЕРСИТЕТЕ

*В статье рассматривается понятие патриотизм, которое подают известные ученые и педагоги Украины. Раскрывается современное состояние военно-патриотического воспитания в университете, и определяются перспективы дальнейшего усовершенствования этого направления воспитания.*

*Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, студенческая молодежь, национально-патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание.*

Стаття надійшла до редколегії 10.01.2016

УДК 371.315

**Володимир ГЛАДИШЕВ**  
м. Миколаїв

### «ДИДАКТИЧНІ ПРАВИЛА» М. О. РИБНИКОВОЇ: ОСНОВИ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ТА ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ В ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ УЧНІВ

*Стаття розглядає сформульовані видатним методистом М. О. Рибниковою «дидактичні правила», з'ясовує їхній системний характер, сутність кожного з «правил», виявляє витоки системного підходу та технологізації літературної освіти учнів, що відбиваються у «дидактичних правилах», аналізує перспективи їхнього використання на сучасному етапі розвитку літературної освіти.*

*Ключові слова: М. О. Рибникова, «дидактичні правила», системний підхід, технологізація.*

Незважаючи на те, що методична спадщина видатного науковця та вчителя М. О. Рибникової, її внесок у розвиток методики викладання літератури на сучасному етапі розвитку цієї науки цілком справедливо оцінюються достатньо високо [3, 4, 5, 11, 12], дослідники практично не приділяють уваги тому чиннику, що сформульовані нею «дидактичні правила» фактично є засадничими для системного підходу до організації процесу літературної освіти учнів та технологізації цього процесу. Про те, що методист постійно вимагала від учителя обов'язкового упровадження «системи в усіх педагогічних заходах» [8, 17], системи в усіх діях вчителя, згадують майже всі дослідники наукової спад-

щини М. О. Рибникової, проте ми не відшукали, щоб хтось із методистів розглядав «дидактичні правила» під кутом зору виявлення в них засад методичної системи, на підставі якої стає можливою, якщо використовувати сучасну термінологію, технологізація процесу літературної освіти.

Саме потребою виявити та осмислити реалізований у «дидактичних правилах» М. О. Рибникової системно-технологічний підхід, що має забезпечити підвищення ефективності літературної освіти, визначається актуальність теми статті.

Діяльність видатного методиста минулого століття Марії Олександрівни Рибникової являє собою унікальний приклад природного

поєднання торії та практики літературної освіти. Блискучий вчитель-практик, який не залишав викладання літератури в школі навіть тоді, коли вона здобула визнання як видатний науковець, М. О. Рибникова була чудовим прикладом того, чого може досягти педагог, якщо він у своїй роботі насамперед керується інтересами учня, ставить понад усе розвиток його особистості. Внаслідок такого ставлення, такого підходу, діяльність учителя забезпечує всебічний розвиток особистості школяра, тому що, як визначали дослідники наукової спадщини М. О. Рибникової, сама вона завжди школярів «вчила на сучасному рівні наук» [3, 12]. У якості вченого-методиста професор Рибникова не тільки оперативно та творчо відгукалася на найбільш актуальні та несподівані, як зараз це називають, «виклики» сучасних для неї методики викладання літературі та практики шкільного вивчення літератури, вона завжди бачила далеку перспективу, пропонувала такі рішення актуальних для її сучасників методичних проблем, які набагато випереджали той час. Відповідно, завдяки цьому її наукові дослідження сприймалися сучасниками та сприймаються зараз як справжня «скарбниця актуальних літературознавчих ідей та педагогічних думок» [3, 6].

Вважаємо, що саме завдяки відзначеним вище аспектам звернення до методичної спадщини М. О. Рибникової постає на сучасному етапі розвитку літературної освіти та методичної науки як один з ефективних шляхів розв'язання сучасних проблем як літературної освіти, так і методики викладання літератури, воно стає суттєвим чинником підвищення якості літературної освіти школярів.

У статті автор ставить собі наступні основні завдання:

- а) осмислити «дидактичні правила» М. О. Рибникової як такі, що є засадничими щодо системного підходу до побудови процесу літературної освіти школярів;
- б) виявити закладені у «дидактичних правилах» концептуальні засади забезпечення потенційної технологізації літературної освіти;
- в) визначити перспективи використання теоретичних положень, що висунуті ви-

датним методистом, у практиці сучасної загальноосвітньої школи.

Як відомо, «дидактичні правила» були подані М. О. Рибниковою в її найбільш важливій праці «Нариси з методики літературного читання» (1941 р.) [8]. Немає підстав не погодитися з автором статті, що передує тексту роботи, відомим науковцем М. Кудряшовим, який стверджує наступне: «Нариси з методики літературного читання» викладають струнку систему поглядів М. О. Рибникової на задачі, зміст та методи викладання літератури у середніх класах» [4, 5]. Водночас потрібно зауважити, що за масштабністю оцінки літературної освіти як чинника формування особистості школяра та підходів до організації літературної освіти ця науково-методична праця значною мірою «переростає» межі основної школи. А також, до речі, межі власне «літературного читання», оскільки подає результати осмислення багаторічних творчих пошуків видатного методиста-науковця, що стосуються не лише літературного читання, а багатьох проблем методики викладання літератури.

Роблячи аналіз «дидактичних правил», сформульованих М. О. Рибниковою, М. Кудряшов стверджує, що вони, на його думку, «живо ілюструють систему роботи М. О. Рибникової» [4, 9]. З нашого погляду, «дидактичні правила» потрібно розглядати не як «ілюстрацію», слід розуміти, що саме на їхній основі побудовано запропоновану методистом систему роботи. Як принципово важливе слід визнати наступне положення М. О. Рибникової: «Ця система (йдеться по запропоновану М. О. Рибниковою систему організації ефективного літературного читання школярів – В. Г.) побудована на природі літератури як мистецтва слова та на основних дидактичних законах, якими ми крізь керувалися» [8, 22]. Немає жодних сумнівів, що вивчення літератури в школі як навчального предмета М. О. Рибникова розуміла насамперед як можливість залучення учнів до мистецтва слова, як формування їхнього внутрішнього світу, як забезпечення умов їхнього особистісного розвитку шляхом збагачення життєвого та естетичного досвіду школярів морально-естетичним досвідом художньої

літератури, причому цей процес має відбуватися на підставі системної організації всебічного навчально-виховного впливу на особистість школяра. Розуміння літератури як мистецтва слова постає як наріжне каміння методичної концепції М. О. Рибникової. Зважаючи на це, навчально-виховний процес і літературна освіта у цілому, на думку М. О. Рибникової, мають бути засновані на засадах мистецтва, а вирішення навчально-виховних завдань на уроках літератури, як підкреслює методист, буде найбільш ефективним, продуктивним і раціональним лише тоді, коли ці завдання «розв'язуються на матеріалі літератури та методами, спорідненими з мистецтвом слова» [8, 16-17] з обов'язковим урахуванням методично правильної побудови навчально-виховного процесу.

Безумовно, що пріоритетним для М. О. Рибникової було вивчення літератури як мистецтва слова, відповідно, у цьому випадку обов'язковість системного підходу зумовлена розумінням нею того, що являє собою методика викладання літератури як наука: «Методика – це знання необхідного матеріалу та умов школи, знання в усіх деталях та елементах, але природно перетоплене у явище особливого порядку – у систему уроків» [8, 19]. «Умови школи», а також роль літературної освіти у процесі формування особистості вимагають, щоб діяльність учителя мала свідомо системний характер. У межах усього, що здійснює вчитель, головним має стати вирішення найважливішого, як його розуміла М. О. Рибникова, завдання літературної освіти: забезпечувати «освіту та зростання свідомості, мислення учнів, засвоєння ними культурної спадщини, озброєння до життя та дії засобами мистецтва слова, збагачення мовою» [8, 18-19].

Розгляд «дидактичних правил» потрібно розпочати з осмислення того моменту, що вони являють собою саме систему, усі елементи якої взаємопов'язані та взаємозумовлені. Зазначимо, що вже, скажімо так, «визначення послідовності» висування цих правил відбиває цей системний характер. Якщо перше правило конкретизує умови, дотримання яких забезпечує результативність як вивчен-

ня конкретного літературного твору, так і навчально-виховного процесу взагалі, то останнє, четверте правило фактично є гранично стислою «формулою формування» особистості школяра, визначенням провідних для забезпечення цього формування чинників організації процесу літературної освіти. «Від простого до складного», від «організації процесу» до його кінцевого результату – ось що, на нашу думку, відбиває послідовність презентації М. О. Рибниковою засадничих для її методичної системи «дидактичних правил». Ще раз зауважимо, що методист наполягає на первинності, на обов'язковості врахування природи літератури як мистецтва слова та «дидактичних правил» як відбиття специфіки сприйняття цього мистецтва учнями у процесі здобуття ними літературної освіти.

Ось яким чином сформульовано М. О. Рибниковою «перше дидактичне правило»: «... навчання має впливати на різні органи почуттів учнів, на різні сфери свідомості; ця вимога одночасно має відповідати нормам здорового дозування цих уявлень, їхньої стабільності та постійності» [8, 22]. У коментарях до цього «дидактичного правила» М. О. Рибникова зауважує, що специфіка літератури як мистецтва слова визначає складність впливу всього того, що відбувається на уроці літератури, на особистість учня. На думку методиста, це правило аж ніяк не можна тлумачити лише як вимогу обов'язкового використання «наочності» на уроках літератури, тому що на цих уроках, як вона слушно пояснює, «головне не око, а вухо, бо письменник впливає через слово» [8, 22]. Відповідно, і провідною «наочністю», яку використовує вчитель літератури, стає «виразне слово» [8, 22], з допомогою якого (переважно) й здійснюється вплив літературного твору на особистість учня. Нагадаємо, що праця М. О. Рибникової розглядає переважно проблеми «літературного читання» в середніх класах. Отже, саме «виразне слово» [8, 22] визнається провідним чинником впливу літературних творів та уроків літератури на особистість школяра, тому інші форми наочності для вчителя літератури – «не первинні, а другорядні форми наочності» [8, 22].

Методист вибудовує систему впливу на почуття та думки школяра з допомогою, як вона називає це, «ритмічно рухомих поштовхів, що рухаються від різного роду сприймань» [8, 22]: «Поєднуючи їх, учитель керується змістом кожного з цих вражень: безпосереднє почуття – і розумова напруга, радісне піднесення – і критичний роздум, художній образ в повноті його сили – і поглиблений аналіз цього образу, звернення до минулого – і погляди сучасного» [8, 22]. Можна зробити висновок, що подана система впливу на особистість школяра ґрунтується на засадах урахування вікової та педагогічної психології, вона передбачає індивідуальний підхід, проте все це підпорядковане вирішенню провідної задачі – формуванню особистості школяра засобами літератури як мистецтва слова.

Водночас не можна не помітити тонке розуміння М. О. Рибниковою специфіки застосування цього «дидактичного правила» у навчально-виховному процесі школи. Досвідчений вчитель-практик застерігає від «захоплення» лише якісь з форм впливу на школяра, наголошує на тому, що «для цього дидактичного правила змінюваності вражень, турбота про їхню ефективність, їхнє здорове дозування, що забезпечує бадьорий та здоровий настрій класу, – це одна з провідних передумов методичної системи» [8, 22], застосування якої спроможне виробити в учнів естетичне ставлення до літературного твору та літератури як мистецтва слова.

Принципово важливим для витоків розуміння М. О. Рибниковою пріоритетності мети та завдань літературної освіти над чинниками, що можуть бути визнані як зовнішні по відношенню до літератури як мистецтва слова, потрібно вважати наступне застереження, яке робить учитель та методист: «Йдеться, звичайно, не про калейдоскоп вражень, але про їхнє здорове різноманіття, яке має докорінно наростання і збагачення повторюваних вражень» [8, 22]. Наступний розвиток методики викладання літератури та шкільної практики підтвердив обґрунтованість побоювань видатного методиста відносно того, що системний і тому ефективний вплив мистецтва слова на особистість учня може бути

замінений тим, що М. О. Рибникова визначила як «калейдоскоп вражень». Наслідком й водночас засобом такого «усунення» літературного твору взагалі, а читання твору зокрема з уроків літератури стає розповсюджена в школі «методика безтекстного навчання» [9, 59-60], яка передбачає вивчення на уроках літератури не власно твору, а відомостей про твір. Безумовно, вони є цікавими та корисними, без залучення них до уроків повноцінне вивчення твору неможливе, але різні види контексту або фонові знання [2] потрібні для того, щоб учні уявили собі естетичну своєрідність твору, який вони самі мають прочитати та опанувати.

Не менш важливим вважаємо наголос М. О. Рибникової на необхідності та обов'язковості того, що вона визначає як «наростання і збагачення повторюваних вражень» [8, 22]. У цьому ствердженні неважко помітити витoki підходу до вивчення літератури, до організації літературної освіти школярів, що пізніше буде названий «педагогічною технологією» [9, 97]. Висуваємо припущення, що йдеться про необхідність і навіть обов'язковість технологізації процесу літературної освіти у цілому та вивчення літературного твору зокрема. Те, що сам термін «педагогічна технологія» у праці М. О. Рибникової не вживається, є історично зрозумілим. Але те, як саме сформульоване нею перше «дидактичне правило» забезпечує розвиток особистості школяра на основі врахування вікової та педагогічної психології, безумовно, є основою для педагогічних технологій різних напрямів [9, 97-100], використання яких на сучасному етапі розвитку літературної освіти є однією з ознак цього етапу. Додамо, водночас, що методист не акцентує увагу на «технологічній складовій» системного впливу на особистість учня, оскільки основну увагу приділяє саме системному характеру цього впливу.

Друге «дидактичне правило» сформульоване наступним чином: «... учні повинні ясно розуміти поставлене завдання, висунуті їм вчителем вимоги, участь вчителя у вирішенні поставленого завдання, характер роботи класу і ступінь своєї особистої відповідальності у цій загальній роботі» [8, 23]. На відміну

від першого правила, воно являє собою своєрідний «технологічний цикл», у межах якого методист виділяє п'ять складових, п'ять технологічних компонентів досягнення потрібного кінцевого результату.

Отже, для того, щоб досягти потрібні позитивні результати у своїй навчальній діяльності, учневі, як це визначає друге «дидактичне правило», потрібно обов'язково «ясно розуміти» наступні аспекти цієї діяльності:

1. Поставлене вчителем завдання.
2. Вимоги, що висуває вчитель до розв'язання завдання, яке було поставлене перед учнем.
3. Гіпотетична й реальна участь учителя у розв'язанні поставленого перед учнем завдання.
4. Характер роботи класу, те, яким чином кожен з учнів має працювати.
5. Ступень своєї особистої відповідальності у загальній роботі класу.

Кожен з цих компонентів є безумовно обов'язковим, якщо йдеться про те, що метою діяльності вчителя ми визнаємо «виховання працездатності окремого учня і зростання класу як дитячого колективу, створеного з метою навчальної взаємодопомоги» [8, 23]. Останній аспект вважаємо надзвичайно важливим саме на сучасному етапі розвитку літературної освіти, тому що курс на відмову від колективізму на користь індивідуалізму стає ледь не провідним шляхом не лише літературної освіти – йдеться про соціалізацію особистості у межах загальноосвітньої школи.

Ясне та свідоме розуміння учнем поставленого завдання сприймається як базовий компонент навчальної діяльності школярів. Без цього розуміння, без свідомого ставлення до того, що йому потрібно виконувати на уроці учень не спроможний ефективно організувати власну навчальну діяльність, тому що тоді вона позбавлена мотиваційних засад, без яких досягнення позитивного результату є неможливим. Водночас М. О. Рибникова наполягає на тому, що ясне розуміння поставленого завдання має бути пов'язане з вимогами, що висуває вчитель. Це є ознакою доброго розуміння «умов школи», без якого методика не може існувати. Наприклад, якщо учневі поставлене завдання підготувати розпо-

відь про життя та творчість письменника на основі засвоєння матеріалів підручника, він не може свідомо, на високому рівні виконати це завдання. Оскільки для цього потрібно розуміти, у якій формі результати опрацювання підручника мають бути використані на уроці, як саме ця доповідь має «пролунати» в уроці, з якою метою та наслідками для уроку. Існує помітна різниця між підготовкою розповіді про життя й творчість письменника у межах індивідуального завдання та підготовкою розповіді з метою дати відповідь на питання щодо найбільш важливих подій життя та творчості. Відповідно, залежно від зазначених вище чинників доповідь буде іншою, тому вимоги, які ми розглядаємо, тісно пов'язані між собою. З метою якісної організації діяльності учнів учителеві завжди потрібно пам'ятати, що поставлене завдання без детальної конкретизації вимог, що висуваються до його виконання, не допомагає учневі, а дезорієнтує його.

Ясне розуміння учнем того, яку участь у розв'язанні завдання може взяти вчитель, знову підтверджує глибоке розуміння М. О. Рибниковою сутності навчально-виховного процесу та психології учнів. «Функція контролю» з боку вчителя, як і його «організаторська функція», безумовно, є дуже важливими, але під кутом зору «педагогіки співпраці» набагато важливішим для учня є психологічний феномен, який полягає у створенні в учня впевненості в тому, що вчитель завжди, за будь-яких умов, під час виникнення будь-яких труднощів, буде людиною, яка прийде на допомогу у розв'язанні будь-якої проблеми. Ця впевненість частіше за все допомагає школяреві повірити у власні сили, створює відчуття значущості власної діяльності. Безумовно, звернення учня до вчителя у процесі виконання завдання аж ніяк не можна вважати немислимим, проте розуміння та відчуття того, що така можливість існує, що таке звернення сприймається вчителем як нормальна умова нормальної співпраці, як природа складова навчання, позитивно впливає на мотивацію навчальної діяльності учня, на результати цієї діяльності, на ставлення учня до навчання.



У зв'язку з цим доречно згадати оду з найважливіших умов, виконання якої видатний письменник і педагог Л. М. Толстой вважав провідним чинником формування внутрішнього стану учня, визначеного ним як «душевні сили його були у найсприятливіших умовах» [10, 142]: «Щоб учень не боявся покарання за погане навчання, тобто, не нерозуміння. Розум людини може діяти лише тоді, коли він не пригнічується зовнішніми впливами» [10, 142]. Якщо сам учитель бере участь у розв'язанні поставленого завдання, він, безперечно, не буде негативно впливати на учня, який має здолати труднощі і звертається за допомогою до того, хто організує навчально-виховний процес.

Безумовно, цей аспект роботи вчителя під час постановки ним завдання учням відбиває, як раніше неодноразово підкреслювалося, багатий особистісний досвід учительської праці, саме він визначив цю вимогу, оскільки М. О. Рибникова, як засвідчують стенограми її уроків, була вимогливим учителем, але системно застосовувала на уроках те, що потім буде названо «педагогіка співпраці».

Наступна вимога відбиває колективістський підхід до літературної освіти та шкільного навчання у цілому, тому що «характер роботи класу» [8, 23] має бути ясно зрозумілим кожному з учнів, за цих умов школяр сприймає себе як частину колективу. Це почуття нерозривно пов'язане з необхідністю не менш ясного розуміння ступеня своєї власної відповідальності як за результати роботи колективу, так і за результати своєї роботи.

Можемо висунути припущення, що М. О. Рибникова мала на увазі два аспекти «особистої відповідальності» учня: по-перше, йшлося про те, що кожен із школярів, незалежно від того, які результати навчання демонструють його однокласники, у першу чергу сам відповідає за результати власної навчальної діяльності; по-друге, скоріше за все, учитель розуміла під «особистою відповідальністю» той внесок, який робить кожен з учнів у досягнення колективом потрібного результату. Це припущення ґрунтується вже на першій серйозній роботі М. О. Рибникової «Робота словесника в школі» [6, 180–190], що

була видана в 1922-му році. Висвітлюючи питання про те, яким чином з допомогою однієї з форм позакласної роботи (йшлося про створення вистави) залучити учнів до дивного світу Олександра Пушкіна, М. О. Рибникова пропонує участь у створенні вистави школярів різних класів, зауважуючи при цьому, що користь цієї роботи зумовлена насамперед тим, що «усі зробили свій внесок» [6, 185] у досягнення потрібного результату. Поєднання особистої відповідальності за кінцевий результат колективної діяльності та індивідуальної потреби у досягненні власного результату під час розв'язання поставленого завдання визначає зрілість учня як особистості та як члена класного колективу.

Розглянуте вище друге «дидактичне правило» М. О. Рибникової демонструє не лише системний підхід методиста до організації учнем власної пізнавальної діяльності, воно також може сприйматися як своєрідна «технологія» формування операційної культури розумово-пізнавальної діяльності школяра. При цьому сама діяльність сприймається у двох аспектах: вона забезпечує досягнення потрібних навчальних результатів, але водночас здійснює суттєвий позитивний вплив на формування особистості школяра, підвищує його громадянську зрілість та особисту відповідальність. Саме тому є підстави стверджувати про досягнення значного навчально-виховного ефекту, який забезпечений опорою на положення, що висунуті у відповідному «дидактичному правилі».

Третє «дидактичне правило»: «... мистецтво методиста має полягати в тому, що складне показане у простому, нове у знайомому, а у старому пізнається щось нове» [8, 23].

Звернемо увагу на те, що М. О. Рибникова послідовно обстоювала вивчення літератури як мистецтва слова, тому вона визначає провідний шлях такого вивчення у вигляді організації вчителем власної діяльності саме як «мистецтва». Уроки літератури за визначенням не можуть не бути уроками, на яких учителям потрібно створити плідну взаємодію між літературним твором, а якщо узагальнювати – між мистецтвом слова – та особистістю учня.

Специфіка будь-якого виду мистецтва полягає в тому що художник (термін береться у найширшому розумінні) з допомогою відповідних до специфіки виду мистецтва зображально-виражальних засобів створює артефакт [13], тобто, явище мистецтва, яке раніше не існувало. Під цим кутом зору можемо сприймати мистецтво як обов'язкову трансформацію дійсності та уявлень людини (художника) про дійсність. Саме завдяки цьому справжнє мистецтво завжди дивує, оскільки воно відкриває реципієнту у дійсності щось таке, що до сприйняття ним явища мистецтва було йому невідомо. Залучення до світу справжнього мистецтва завжди стає елементом пізнання нового, проте це пізнання відбувається шляхом сприйняття художніх образів, кожен з яких є багатозначною формою відбиття дійсності. Саме цей чинник забезпечує можливість різноманітної інтерпретації художніх образів, історично змінюваного їхнього сприйняття.

Зазначені вище особливості мистецтва мають пряме відношення до вивчення школярами літературних творів, кожен з яких посідає своє місце в історії літератури і має свою літературну історію. Саме тому уроки з вивчення літературних творів мають занурювати учнів у світ мистецтва, а створені письменниками художні образи повинні сприйматися учнями як художнє ціле. «Розгадування» підтексту, осмислення ролі художньої деталі в реалізації загального задуму письменника, урозуміння художніх прийомів, уявлення про можливості зображально-виражальних засобів, – все це допомагає учням «побачити» в літературному творі те, що самі вони, без допомоги вчителя, не можуть сприйняти на належному, що відповідає специфіці виучуваного твору, рівні. Вивчення літературного твору стає для учнів своєрідним відкриттям нового світу, що створений письменником, це відкриття відбувається під керівництвом учителя и завдяки побудові уроків літератури як мистецтва слова. «Логіка художньої творчості» [1] передбачає, що відтворення світу художником здійснюється на засадах його творчої фантазії та з допомогою відповідних зображально-вира-

жальних засобів, тому досягнення витвору мистецтва на уроках літератури також потрібно здійснювати за законами мистецтва.

Окрему увагу потрібно звернути на заснований на системному підході елемент технологізації навчального процесу, на якому М. О. Рибникова наголошує з метою пояснення специфіки цього «дидактичного правила»: «Коли вчитель проходить курс, він повинен проходити предмет з деяким залишком часу на повторення, повторюючи, вводити дещо нове і таким чином робити повторення цікавим» [8, 23-24]. Процес повторення методист пропонує побудувати таким чином, щоб учні, звертаючись до вивчених творів, не лише згадували те, що їм вже відомо, а співвідносили свої знання з новими, що були засвоєні після вивчення цих творів. За рахунок цього вже вивчені твори більшою чи меншою мірою, але обов'язково переосмислюються, що стає для школярів своєрідним особистісним відкриттям, яке робить вивчення ними літератури більш цікавим.

Третє «дидактичне правило» сприймаємо основою побудови процесу вивчення як окремого твору, так і курсу літератури взагалі у кожному з класів. На його основі структурується навчальний матеріал, створюються передумови для підтримки високої зацікавленості учнів у вивченні літератури протягом навчального року. Вважаємо, що це є реалізацією системного підходу до вивчення літератури, а також технологізацією цього вивчення на основі врахування природи літератури як мистецтва слова та особливостей сприймання цього мистецтва школярами у процесі здобуття ними літературної освіти.

Четверте «дидактичне правило»: «... діалектично поєднуючи дедукцію з індукцією, учитель забезпечує як наслідок стрункість й систематичність знань і тим самим виховує свідомий підхід до життя, поєднання теорії з практикою» [8, 24].

Дедукція та індукція (у філософському аспекті) являють собою прямо протилежні способи встановлення причинно-наслідкових зв'язків [14], але можуть існувати лише в діалектичній єдності. Кожен з цих способів установавлення причинно-наслідкових зв'язків так

або інакше співвідноситься зі своїм антиподом, тому і формування мислення людини не може здійснюватися без того, щоб цьому мисленню не були притаманні дедукція та індукція. Діалектична єдність дедукції та індукції дозволяє забезпечити цілісність та адекватність світосприйняття, з її допомогою процес пізнання стає свідомим та ефективним.

У процесі літературної освіти школярів дедукція та індукція також існують у межах діалектичної єдності. При цьому М. О. Рибникова уточнює, що в літературній освіті школярів «переважає індукція, від приватного до загального: від читання байок – до визначення байки, від практики опису і розповіді – до теоретичного розрізнення цих літературних форм, від переживань великого емоційного порядку – до загальних міркувань про роль письменника в житті суспільства» [8, 24]. Нескладно помітити, що у цьому випадку методист особливим чином спирається на перше, друге та третє «дидактичні правила», пов'язуючи процес літературної освіти та його кінцеві результати, що визначаються завданнями формування особистості читача-школяра. Взаємодія емоційної складової художньої літератури як мистецтва слова та емоційної сфери школяра у процесі літературної освіти має об'єктивний характер, тому вчителю не можна не спиратися на цю взаємодію, не використовувати її як основу для формування особистості читача-школяра.

М. О. Рибникова наполягає на тому, що діалектичне поєднання вчителем дедукції та індукції виконує у процесі літературної освіти школярів два завдання:

1. Забезпечує стрункність та систематичність знань учнів.
2. Формує свідоме ставлення учнів до життя, забезпечує практичну спрямованість здобутих ними знань, сформованих умінь, використання них у читачській (як шкільній, так і особистісній) діяльності.

Якщо узагальнювати, то ці завдання потрібно вважати пріоритетними під кутом зору ролі літературної освіти в системі соціалізації особистості школяра. Зважаючи на це, четверте «дидактичне правило» має узагальнюючий характер, оскільки воно виводить літературну освіту на рівень світосприйняття. Втім,

його поява стає природним продовженням системного підходу, воно підготовлено попередніми правилами, спирається на них і забезпечує можливість технологізації процесу літературної освіти.

Принципово важливим, як таке, що підготовлює технологізацію процесу літературної освіти школярів, вважаємо наступне положення М. О. Рибникової: «Але необхідно створити у розумі учня комплекс певних положень, з допомогою яких він буде у змозі підходити до ряду нових явищ» [8, 24]. Літературну освіту, на думку методиста, не можна зводити лише до «суми знань», найважливішою складовою повинно стати формування читацьких умінь, з допомогою яких здобуті знання можна «перевести» у практичну площину. Прямою вказівкою М. О. Рибникової на обов'язковість того, що сучасна методика називає технологізацією літературної освіти, вважаємо наступне ствердження методиста: «Поставлене на засадах інтересу, активності та поступовості, наше навчання (йдеться саме про літературну освіту учнів – В. Г.) повинно вести до придбання основ науки про літературу, тобто, повинно забезпечити систематичність знань, діалектично використовуючи систему дедукції та індукції» [8, 24]. З нашого погляду, воно визначає методологічні засади, мету та завдання літературної освіти, процес якої будується на сукупності висунутих методистом «дидактичних правил».

Разом з тим, М. О. Рибникова не абсолютизує роль методичної науки у процесі літературної освіти, підкреслюючи, що найбільш важливою складовою цього процесу є особистість учителя, який, спираючись на методику викладання, повинен забезпечити формування особистості школяра: «Наука у поєднанні з власної здогадкою, знання і винахідливість, терпіння і натхнення, стійкість дозувань, з одного боку, і різноманітність темпів – з іншого, ніде так не потрібні, як у роботі вчителя» [8, 25]. М. О. Рибникова добре розуміла, що жодні, навіть ефективні та передові, системи та технології не спроможні забезпечити досягнення потрібного результату, якщо вони не будуть осмислені, творчо перероблені та впроваджені у навчальний процес учителем – справжнім майстром своєї справи.

Розгляд «дидактичних правил», сформульованих М. О. Рибниковою, дає підстави зробити наступні основні висновки:

- формулюючи «дидактичні правила», М. О. Рибникова спиралася на багатий досвід роботи вчителя-словесника, на глибоке розуміння школи та учня, цілей та завдань літературної освіти школярів, на новітні досягнення методичної науки свого часу;
- у руслі розробленої методистом концепції системного підходу до літературної освіти школярів М. О. Рибникова з метою визначення «дидактичних правил» створила систему положень, сукупність яких відбиває майже усі аспекти літературної освіти, визначає оптимальні шляхи організації ефективного формування особистості читача-школяра;
- «дидактичні правила» М. О. Рибникової є системою, складові якої визначають засади сумісної праці вчителя й учня у процесі літературної освіти школяра;
- принцип системності у «дидактичних правилах» реалізується на двох рівнях: на рівні кожного з правил і на рівні їхньої сукупності;
- побудований на основі «дидактичних правил» навчально-виховний процес має технологізований характер, оскільки кожне з правил передбачає не лише змістовий, а і процедурний компонент, які забезпечують у своїй єдності досягнення мети та вирішення завдань літературної освіти школярів;
- виведення створеної М. О. Рибниковою методичної системи на рівень педагогічних технологій об'єктивно стає можливим тому, що під час визначення методистом «дидактичних правил» (в кожному з них та в них як системі) було закладено основи технологізації літературної освіти школярів.
- не підлягає сумніву, що сучасний етап розвитку літературної освіти та методики викладання літератури як науки не може не враховувати створену М. О. Рибниковою методичну систему, виводячи її на рівень педагогічних технологій.

### Список використаних джерел

1. Басин Е. Я. Логика художественного творчества / Евгений Яковлевич Басин. – М. : БФРГТЗ «Слово», 2011. – 288 с.
2. Гладишев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: монографія [Текст] / В. В. Гладишев. – Миколаїв : Іліон, 2006. – 372 с.
3. Костомаров В. Г. Предисловие [Текст] / В. Г. Костомаров // Рыбникова М. А. Избранные труды: К 100-летию со дня рождения / Сост. И. Е. Каплан [Текст] / Мария Александровна Рыбникова. – М. : Педагогика, 1985. – С. 6-13.
4. Кудряшев Н. И. О книге М. А. Рыбниковой «Очерки по методике литературного чтения» [Текст] / Н. И. Кудряшев // Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения: 3-е издание [Текст] / Мария Александровна Рыбникова. – М. : Учпедгиз, 1963. – С. 3-12.
5. Роткович Я. А. М. А. Рыбникова // Методика преподавания литературы: Под ред. З. Я. Рез: 2-е изд., дораб. [Текст] / Яков Аронович Роткович. – М. : Просвещение, 1985. – С. 46-48.
6. Роткович Я. А. Методика преподавания литературы в советской школе. Хрестоматия [Текст] / Яков Аронович Роткович. – М. : Просвещение, 1969. – 375 с.
7. Рыбникова М. А. Избранные труды: К 100-летию со дня рождения [Текст] / Сост. И. Е. Каплан / Мария Александровна Рыбникова. – М. : Педагогика, 1985. – 248 с.
8. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения: 3-е издание [Текст] / Мария Александровна Рыбникова. – М. : Учпедгиз, 1963. – 316 с.
9. Ситченко А. Л. Методики викладання літератури: Термінологічний словник [Текст] / А. Л. Ситченко, В. І. Шуляр, В. В. Гладишев ; за ред. проф. А. Л. Ситченка. – К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. – 132 с.
10. Толстой Л. Н. Азбука. Новая; Новая азбука [Текст] / Сост. В. Г. Горецкий, Г. В. Карпюк ; Предисл. М. И. Кондакова / Л. Н. Толстой. – М. : Просвещение, 1978. – 511 с.
11. Чертов В. Ф. М. А. Рыбникова // Методика преподавания литературы: в 2-х частях / Под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. Ч. 1. / В. Ф. Чертов. – М. : Просвещение, Владос, 1995. – С. 57-60.
12. Электронный ресурс. Режим доступа на 3.01.2016: <http://nsportal.ru/shkola/rodnoy-yazyki-literatura/library/2014/12/23/pedagogicheskoe-nasledie-m-a-rybnikovoy>
13. Электронный ресурс. Режим доступа на 4.01.2015: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%80%D1%82%D0%B5%D1%84%D0%B0%D0%BA%D1%82\\_%28%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%29](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%80%D1%82%D0%B5%D1%84%D0%B0%D0%BA%D1%82_%28%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%29)
14. Электронный ресурс. Режим доступа на 4.01.2016: <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/d/deduktsija.html>

**Volodymyr GLADYSHEV**  
Mykolaiv

### «DIDACTIC RULES» OF M. O. RYBNIKOVA: PRINCIPLES OF SYSTEM ATTITUDE AND TECHNOLOGIC IN LITERATURE EDUCATION OF THE PUPILS

*The article considered formulated by the famous methodist M. O. Ribnikova «didactic rules», finds their systematic character, the essence of each of the «rules», reveals the cradle a systematic attitude and technologic in literature education of the pupils, these are reflected in the «didactic rules», analyzes the prospect of using them at the modern stage development of literature education.*

*Key words: M. O. Rybnikova, «didactic rules», systematic attitude, technology.*

**Владимир ГЛАДЫШЕВ**  
г. Николаев

### «ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРАВИЛА» М. А. РЫБНИКОВОЙ: ОСНОВЫ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА И ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

*Статья рассматривает сформулированные выдающимся методистом М. А. Рыбниковой «дидактические правила», выясняет их системный характер, сущность каждого из «правил», определяет истоки системного подхода и технологизации литературного образования школьников, которые отражаются в «дидактических правилах», анализирует перспективы их использования на современном этапе развития литературного образования.*

*Ключевые слова: М. А. Рыбникова, «дидактические правила», системный подход, технологизация.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 172.3

**Олена ДРОЗД**

м. Миколаїв  
elenad1208@mail.ru

## ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОЛІЕТНІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті здійснено аналіз виховного потенціалу поліетнічного середовища у контексті діяльності позашкільних навчальних закладів. У результаті дослідження виявлено, що позашкільні навчальні заклади є невід'ємною частиною мікросередовища, що сприяє реалізації індивідуальних психологічних і соціальних потреб особистості, яка розвивається, а також розкриттю її творчого потенціалу. Одним із актуальних у контексті аналізу виховного потенціалу позашкільного навчального закладу є середовищний підхід, за яким виховний процес у позашкільному закладі в поліетнічному середовищі розглядається як система дій суб'єкта із середовищем, які опосередковано впливають на нього, сприяючи формуванню толерантності як особистісної якості у процесі міжетнічної взаємодії.*

*Ключові слова: виховання, середовище, позашкільні навчальні заклади, поліетнічність, виховний потенціал.*

Україна – поліетнічна держава, на її території проживають представники 133 національностей, тому на особливу увагу заслуговує проблема виховання в дітей терпимого ставлення до представників інших націй. У зв'язку з цим значно активізується роль позашкільного навчального закладу, який має значні можливості для пізнання й освоєння традицій етновиховання, формування толерантності учнів, оскільки їхнім важливим завдан-

ням є організація виховної роботи з дітьми у вільний час. Основою діяльності позашкільних установ є творчі об'єднання дітей за інтересами, у результаті чого часто виникають різновікові поліетнічні спільноти, які мають новий виховний потенціал. Саме у такому співтоваристві в дитини формуються гуманістичні цінності й толерантна поведінка. Поліетнічне середовище позашкільного навчального закладу надає можливості дитині набу-

ти широких культурних поглядів, актуалізувати для себе цінності своєї культури, розвинути свої адаптивні та інтегративні здібності.

Аналіз педагогічної теорії і практики показує, що на всіх етапах становлення багатонаціонального суспільства проблеми залучення дітей до національних і загальнолюдських цінностей, виховання в підростаючого покоління культури міжнаціональних відносин, підтримки та захисту особистості в її моральному становленні та самовираженні займали чільне місце в працях видатних вітчизняних і зарубіжних учених. В основу реформування національних освітніх систем на пострадянському просторі, в розглянутому нами контексті, покладено такі фундаментальні дослідження: концепція полікультурної освіти (І. Зязюн, Л. Сухорукова); етнопедagogічні основи полікультурної освіти (Г. Волков, В. Кузь, Ю. Руденко, М. Стельмахович); культурологічна теорія освіти (О. Асмолов, М. Каган, В. Кремень, Н. Якса); сутність діалогу культур як способу проектування та здійснення полікультурної освіти (В. Біблер, О. Гукаленко); сучасні концепції гуманізації освіти (Г. Балл, В. Білоусова, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, М. Євтух, Ю. Мальований, О. Сухомлинська); теоретичні засади виховання (І. Бех, Б. Бітінас, В. Галузинський); концепція позашкільної освіти і технології педагогічного процесу в позашкільному навчальному закладі (О. Биковська, Л. Ковбасенко, Г. Пустовіт, Т. Сущенко та ін.).

Метою публікації є аналіз виховного потенціалу поліетнічного середовища позашкільних навчальних закладів і шляхів його оптимізації.

Процес виховання є складною динамічною системою, а будь-яка система не може існувати поза певним середовищем і може бути зрозумілою лише у взаємодії з ним. Відповідно до принципу ієрархічності процес виховання є лише одним із компонентів соціального середовища. Тому системний підхід до аналізу виховного процесу обов'язково передбачає вивчення взаємодії процесу виховання як системи з середовищем.

Під середовищем розуміють реальну дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини. У широкому значенні цього слова,

середовищем називається сукупність специфічних умов і обставин, що забезпечують оптимальний або неоптимальний рівень функціонування об'єктів середовища [5, 85]. Класичні представники соціологічного напрямку (Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвецій, Д. Дідро та ін.) вважали, що вирішальним фактором у формуванні особистості є середовище.

Науковці, які звертаються до вивчення середовища та його ролі у становленні особистості, серед яких Л. Виготський, О. Гукаленко, В. Кукушин, Ю. Мануйлов, В. Ясвін та ін., стверджують, що середовище – це постійне джерело поповнення особистісного досвіду та знань, що є тим об'єктивним фактором, який визначає життєві установки, особистісну спрямованість, характер потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, реальну поведінку, процеси самовизначення та самореалізації особистості [1].

Середовище, що оточує дитину, – це передусім люди, їхні взаємини, створені ними речі, знаряддя діяльності, мовні засоби, духовні цінності. Соціальне середовище – це суспільство, в якому дитина зростає, тобто культурні традиції, ідеологія, рівень розвитку науки і мистецтва, основні релігійні течії [2, 18]. Причому, з одного боку, це середовище «містить» величезну кількість позитивних прикладів толерантності, особливо в багатонаціональному середовищі, а з іншого, – набагато більше різних за змістом і характером, за силою «подразника» негативних об'єктів, що потребують толерантності. Таким чином, будь-яке середовище, яким би не був його простір, – завжди «своє» для кожної дитини, і саме «на неї» воно особистісно орієнтоване й у позитивних, і в негативних проявах [8, 29].

Дитина – активний суб'єкт соціального середовища, тому від умов життєдіяльності в цьому середовищі залежить її соціалізація та виховання. Вступаючи у взаємовідносини з представниками інших етносів, дитина знайомиться з їхньою системою цінностей, у результаті чого на процес її етнічної соціалізації (інкультурації) чинять вплив етнічні цінності осіб, які її оточують. За таких обставин може відбутися переосмислення дитиною ролі її етнічної приналежності та трансформація етнічної ідентичності [10, 28].

Ми розглядаємо систему «Особистість – середовище» в контексті розуміння такого середовища, де означена система набуває доволі глибокого змісту. По-перше, конкретна особистість розвивається в конкретних суспільних відносинах і умовах – у поліетнічному середовищі. По-друге, особистість проживає життя в культурно-дозвілєвій сфері – позашкільному закладі. По-третє, сила середовища, яке впливає на особистість у соціумі та формує її, може бути детермінуючою, індивідуальною або перевиховуючою. Тут доречною виявилася ідея Л. Новикової та Н. Селіванової, які запропонували вживати поняття «освітній простір» як своєрідне «середовище у середовищі», де традиції та звичаї кожного народу розкривають прихований виховний потенціал. Формування особистості в гармонії із загальнолюдською і національною культурою залежить від рівня засвоєння базової культури. Цією закономірністю обумовлений культурологічний підхід до відбору змісту виховання. Він вимагає виділення у змісті виховання ядра – системи цінностей, яка становить його виховний потенціал [4, 390].

Характерною ознакою сучасного соціального середовища є поліетнічність – співіснування двох і більше етнічних груп в одному співтоваристві, що взаємодіють між собою.

Вивчення нормативно-правових джерел показує, що специфіка організації педагогічного процесу в умовах поліетнічного середовища визначена в таких державних документах: Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про національні меншини в Україні», Концепції державної етнонаціональної політики України, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепції національного виховання особистості в умовах розвитку української державності, «Рамковій конвенції про захист національних меншин» та ін.

У широкому сенсі поліетнічне середовище, як своєрідний спосіб існування, діяльності і спілкування людей різних націй і народностей, включає безпосереднє оточення особистості і є єдністю суті і існування людини і націй, матеріальних і духовних чинників життєдіяльності представників різних народів у певному соціальному просторі й часі, в

певних конкретно-історичних і географічних умовах [6].

Як зазначала Т. Стефаненко, саме в поліетнічному середовищі особистість має більше підстав відчувати свою етнічну приналежність [7, 254]. Адже поліетнічне суспільство характеризується одночасною наявністю цінностей трьох рівнів – загальнолюдських, національних і етнічних, що репрезентують ієрархію інтересів та пріоритетів у масштабі людства, нації чи етнічної групи.

Так, наприклад, сталими для будь-якої нації залишаються такі загальнолюдські моральні уявлення: повага до старших, патріотизм, сімейна та статеві мораль, ставлення до праці, відпочинку та грошей; поняття справедливості, ввічливості тощо. При цьому важливо врахувати, що в умовах поліетнічного середовища людина знаходиться на перехресті різних культур, і перед нею постають дві архіважливі проблеми: адаптація до цього середовища та збереження своєї етнічної ідентичності. На нашу думку, саме система цінностей, яка визначає приналежність до того чи іншого етносу, спонукає до захисту своїх національних цінностей і провокує конфлікти.

Ідея про взаємозв'язок національного та загальнолюдського в педагогіці належить К. Ушинському, який стверджував, що «культурна самобутність є неоціненним багатством, що розширює можливості для всебічного розвитку людини, причому збагачується вона внаслідок контактів із традиціями й цінностями інших народів» [9, 228]. Не втратила актуальності й думка вченого про те, що «...виховання, створене самим народом і засноване на народних починаннях, має таку виховну силу, якої немає в найкращих системах, що ґрунтуються на абстрактних ідеях чи запозичені в іншого народу» [4, 405].

Поліетнічне освітнє середовище, з одного боку, сприяє становленню етнічної ідентичності учнів, а з іншого, – перешкоджає їхній етнокультурній ізоляції, оскільки забезпечує підготовку учнів до розуміння іншої культури, визнання та прийняття етнокультурного розмаїття. У зв'язку з тим, що діяльність у поліетнічному середовищі спрямована на становлення етнокультурної компетентності, у практику роботи позашкільних установ

доцільно впроваджувати технології, які сприяють адаптації дитини в поліетнічному освітньому просторі шляхом активізації процесів самопізнання, саморозвитку, рефлексії. З цією метою педагог організовує, відбирає об'єкти культури, надає їм цільової спрямованості, створюючи тим самим виховне середовище, яке розгортає перед учнем спосіб життя і дозволяє природно входити в контекст сучасної культури [4, 380].

Ми повністю погоджуємося з думкою К. Брока, який стверджує, що вплив ніколи не буває шкідливим, якщо він не примусовий, не придушує й не ігнорує індивідуальні риси та духовну самобутність певного народу. Аналогічної думки дотримувався і філософ П. Юркевич, вважаючи, що «багатонаціональність – не біда, не зайвий тягар, не тимчасова незручність чи перешкода, а величезне багатство і сила, щасливий шанс для духовної невичерпності» [11].

Так, аналіз роботи позашкільних навчальних закладів останніх років дає змогу визначити одну з провідних тенденцій процесу подальшого розвитку системи позашкільної освіти та виховання в Україні, а саме поступове розширення сфери навчально-виховної діяльності, ефективність якої може забезпечуватися лише за умови, коли ці заклади за своєю сутністю стануть цілісними, гармонійними навчально-виховними комплексами, а їхні педагогічні колективи будуть враховувати не тільки вікові й індивідуальні інтереси, бажання та можливості учнів, а й національні особливості контингенту дітей та специфіку регіону.

Позашкільна освіта за змістом і спрямованістю є найбільш мобільною ланкою освіти України, потужним чинником модернізації освітнього простору, організації вільного часу дітей і молоді, підтримки творчих ініціатив, формування життєвої компетентності особистості, що відповідає державним інтересам і соціальному замовленню.

Система позашкільної освіти базується на історично зумовлених традиціях виховання особистості, створених представниками різних національних спільнот України, а також на суспільних і родинних цінностях, ідеях, поглядах, переконаннях, ідеалах. Поза-

шкільні навчальні заклади – це мікрокосмос, система взаємозв'язків, у якій духовний та матеріальний складники співіснують в органічній єдності. Позашкільними навчальними закладами створюється єдине середовище виховання в дітей і молоді загальнолюдських цінностей, що сприятиме досягненню взаєморозуміння між народами, націями, країнами й окремими людьми.

Отже, провідною ідеєю у визначенні мети освіти та виховання учнів у позашкільних навчальних закладах, на відміну від загальноосвітньої школи, є не стільки формування інтелектуальної сфери особистості (хоча це теж залишається важливою її складовою частиною), скільки пріоритет опанування учнями моральними цінностями, що дає змогу сформуванню в них відповідальне ставлення до довкілля й тим самим забезпечує формування вихованості особистості. Тільки такі, особисто пережиті, знання, стають переконаннями особистості, маючи спрямовуючу та регулюючу силу поведінки й діяльності учня.

Зміст позашкільного навчання і виховання спрямований на задоволення екзистенціальних потреб дитини: свободи вибору, світогляду, дій, учинків, позиції, самостійності, саморозвитку й самореалізації, самовизначення і творчості. Навчально-виховний процес у позашкільному закладі здійснюється безпосередньо через спілкування, а джерелом дисципліни є не вчитель, яким би не був його авторитет, а праця. Дитина стає центром професійної уваги педагога, який допомагає їй знайти своє місце в житті. У позашкільному навчальному закладі процес «навчання» не слід ототожнювати з процесом «учіння», а краще розуміти його як «виховуюче навчання», під час якого досягається органічний взаємозв'язок між набутими учнями знаннями, сформованими інтелектуальними вміннями та навичками, засвоєним досвідом творчої діяльності та формуванням емоційно-ціннісного ставлення до найближчого довкілля, одне до одного, до навчального матеріалу, який засвоюється, і до тієї діяльності, яка реалізується.

Позашкільні навчальні заклади чинять істотний вплив на процес формування толерантності учнів у процесі організації та здійс-



нення творчої діяльності й дозвілля в об'єднаннях за інтересами (гуртках, музичних колективах), коли особисте, етнічне відсувається на другий план, сприяє зміцненню дружби між дітьми різних національностей і віросповідання. Ідучи в позашкільний заклад, учень не згадує, що він українець чи прибалт, чи нащадок певних пращурів.

Виховний потенціал позашкільного навчального закладу зумовлений такими чинниками, як особливі відносини, що найкращим чином залучають кожну дитину до активної перетворюючої діяльності; забезпечення можливості практичної реалізації творчих інтересів і здібностей; вільний вибір виду діяльності; реалізація відповідних навчально-виховних технологій.

Ми схильні вважати, що «виховний потенціал позашкільного навчального закладу» – це можливості, що можуть бути використані для досягнення головної мети – формування толерантної особистості. Результат реалізації виховних спроможностей позашкільного навчального закладу (виховного потенціалу) можна розглядати на різних рівнях: особистості, закладу, району, міста, області, країни, враховуючи специфіку, статус позашкільного навчального закладу (національний, обласний, районний, міський тощо). Як засвідчує аналіз науково-педагогічної літератури і узагальнення кращого педагогічного досвіду, виховний потенціал позашкільних навчальних закладів містить такі компоненти: збагачення, а не «урізання» дитинства, відсутність будь-якого примусу й тиску на дитину (ніякої селекції, кількісних оцінок, стресових ситуацій); партнерство; демократичний стиль і норми людських відносин; свобода вибору; безконфліктність стосунків між педагогом і вихованцями; оптимістична налаштованість; радість; терпимість; взаємодопомога; тісні контакти з батьками та соціальним середовищем; самоврядування учнів; виховання в дусі спільного для всіх і соціальної відповідальності за це спільне; широкий спектр програм гурткової роботи. Проникнення в глибину тієї чи іншої культурної цінності відбувається за допомогою відповідних видів діяльності учня.

Сучасна система позашкільної освіти України характеризується створенням умов для вільного вибору кожною дитиною освітнього простору та часу для його освоєння, здійснення пошукової діяльності. В позашкільних навчальних закладах активно відбуваються інноваційні процеси, що сприяють оновленню змісту, мети, форм і методів роботи. Позашкільні заклади вирішують таке важливе завдання, як виховання в підростаючого покоління культури міжнаціонального спілкування, заснованої на принципі толерантності, розширюють культурний простір мікросоціуму, який дитина опановує. У цій сфері знайомство дитини із цінностями культури відбувається з урахуванням її особистісних інтересів, національних особливостей і традицій.

На думку Ю. Мануйлова, за умови розгляду всіх якостей середовища, слід, насамперед, визначитися в тому, як воно сприяє розвитку суб'єкта, що та як опосередковує в особистості, яка розвивається; як чиниться ним вплив на психофізіологічний, соціальний і моральний розвиток особистості; від яких властивостей середовища залежить його здатність впливати на учнів. Отже, використати середовище у виховному впливі на учнів – значить перетворити його на засіб цього впливу. Таким чином, дослідник схарактеризовує низку напрямів використання середовища у вихованні учнів, а саме таких:

- підсилення тих компонентів, аспектів і якостей середовища, які не враховувалися та не цінувалися раніше;
- ознайомлення з новими властивостями середовища;
- уява як шлях формування образу середовища, створення вигаданої реальності з метою збудження мотивації, інтересу, створення й розвитку певних установок;
- привнесення в середовище змісту, якого бракує для виконання його певних функцій;
- відтворення, відновлення втрачених зв'язків не тільки з минулим, але й із сьогоденням;
- усунення (нейтралізація) негативних тенденцій, явищ, що загрожують стабільності середовища;
- відтворення, повторення, запозичення тих чи інших культурних зразків, потреба в яких детермінується завданнями сприйняття [3, 107].

Тому, маючи певні потенційні можливості розвитку, дитина формується насамперед під впливом середовища в усьому його розмаїтті.

На нашу думку, поліетнічне середовище позашкільного навчального закладу – це частина освітнього простору, в якому здійснюється формування особистості, яка, зберігаючи свою етнічну ідентичність, прагне до розуміння інших етнокультур та готова до ефективної взаємодії з представниками різних етносів.

Отже, виховний потенціал позашкільних навчальних закладів є суттєвим. Це зумовлено специфічними характеристиками позашкільної освіти, соціального середовища, вільною міжкультурною взаємодією. Проте потенційний стан перевищує актуальні виховні можливості, що може бути використано для обґрунтування й апробації педагогічних заходів реалізації виховного потенціалу позашкільних навчальних закладів у напрямі формування толерантності учнів, які перебувають у поліетнічному середовищі.

#### Список використаних джерел

1. Евстифеев А. В. Исторические аспекты реализации средового подхода в педагогической науке / А. В. Евстифеев // Армия и общество. – 2010. – № 3.

**Olena DROZD**  
Mykolaiv

### THE POTENTIAL OF THE MULTIETHNIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRESCHOOL INSTITUTIONS

*In the article the analysis of educational potential of a multi-ethnic environment in the context of the activities of extracurricular educational institutions. The study revealed that non-school educational institutions are an integral part of the microenvironment that contribute to the realization of personal physical, mental and social needs of the individual, which develops, and the disclosure of its creative potential.*

*Key words: education, environment, non-formal education, ethnicity, educational potential.*

**Елена ДРОЗД**  
г. Николаев

### ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ВНЕШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

*В статье осуществлен анализ воспитательного потенциала полиэтнической среды в контексте деятельности внешкольных учебных заведений. В результате исследования выявлено, что внешкольные учебные заведения являются неотъемлемой частью микросреды, способствующей реализации индивидуальных психофизических и социальных потребностей личности, которая развивается, а также раскрытию ее творческого потенциала.*

*Ключевые слова: воспитание, среда, внешкольные учебные заведения, полиэтничность, воспитательный потенциал.*

2. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія. Курс лекцій: навч. посіб. / В. П. Кутішенко. – 2-ге вид. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 128 с.
3. Мануйлов Ю. С. Средовый подход в воспитании: к определению понятия / Ю. С. Мануйлов // Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации. – М., 1992. – С. 98–110.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 4-те вид., доп. – 2003. – 615 с.
5. Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / [под ред. В. А. Сластенина, В. Г. Маралов]. – М., 2000. – 216 с.
6. Сприяння поширенню толерантності у поліетнічному суспільстві / Майборода О., Чілачава Р., Пилипенко Т. та ін. – К.: Фонд «Європа XXI», 2002. – 312 с.
7. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: [учеб. для студ. вузов, обуч. по направлению подготовки и спец. «Психология»] / Т. Г. Стефаненко. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 368 с.
8. Строганова Л. В. Классные часы, беседы для младших школьников и подростков (воспитание толерантности) / Л. В. Строганова. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 128 с.
9. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / К. Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1953. – Т. 1: Вопросы воспитания. – 1974 – 639 с.
10. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учебное пособие / [Гуров В. Н., Вульф В. З., Галяпина В. Н. и др.]. – М., 2004. – 240 с.
11. Юркевич П. Вибране / П. Юркевич. – К.: Абрис, 1993. – С. 163.

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 372.03

**Людмила ІЩЕНКО**

м. Умань

iskra118@mail.ru

## **ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті розкривається зміст підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку за виокремленими критеріями (когнітивно-методичний, мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, оцінно-рефлексивний) підготовленості; система умінь структуруючої підготовки, що включає: аналітичні, проєктувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні, аналітико-організаторські, аналітико-конструктивні. Вдосконалено зміст підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку шляхом забезпечення міждисциплінарних зв'язків та інтеграції змісту предметів професійно-педагогічного циклу.*

*Ключові слова: підготовка майбутніх вихователів, зміст підготовки, творча індивідуальність, міждисциплінарні зв'язки.*

Підготовку майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності старшого дошкільника, визначаємо як методологічно обґрунтований цілеспрямований процес, що відбувається у межах загальної професійно-педагогічної підготовки за напрямом «Дошкільна освіта» й відбиває її сутнісні характеристики. У процесі теоретичного моделювання вона набуває специфічних рис, спричинених самостійною метою, завданнями, спеціально розробленим змістом, детермінованими педагогічними умовами, методами їх реалізації.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що підготовка за напрямами і спеціальностями фахівців усіх освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів здійснюється за відповідними освітньо-професійними програмами ступенево або неперервно залежно від вимог оволодіння певною сукупністю умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності [1, 5].

Вирішення цієї складної проблеми вимагає науково-обґрунтованих підходів до відбору змісту професійного навчання фахівця на кожному рівні його підготовки. Процес підготовки вихователів в системі вищої професійної освіти має бути спрямований на формування цілісної системи універсальних знань, умінь, навичок і відповідати запитам дошкільних освітніх установ.

У цьому зв'язку важливим для нас було здійснити відбір змісту у підготовці майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку.

Аналіз наукової літератури показує, що в теорії та практиці вже мали місце дослідження різних аспектів готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності та особливості організації їх професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ (Л. Артемова, А. Богуш, С. Будаєв, Н. Голова, С. Дьяченко, Т. Жаровцева, Є. Карпова, О. Кучерявий, Т. Поніманська, Т. Степанова, В. Тарасова та ін), її психологічні аспекти (О. Кононко, С. Кулачківська, Д. Ніколенко, Є. Панько).

Вивченню особливостей прояву творчості на різних вікових етапах розвитку особистості, а саме: загальнотеоретичних положень про роль творчої діяльності в розвитку особистості присвячені наукові праці А. Богуш, Д. Богоявленської, В. Кудрявцева, В. Моляко, Я. Пономарьова, В. Ямницького, закономірностей розвитку особистості та індивідуальності у дошкільному віці – О. Асмолова, О. Кононко, В. Кузьменко; концепцій творчої обдарованості – Є. Кульчицької, А. Матюшкіна, В. Моляко), розвитку здібностей в структурі творчої особистості – М. Лейтес, І. Смолярчук, Б. Теплова, С. Рубинштейн.

Мета дослідження – вдосконалення змісту підготовки майбутніх вихователів до фор-

мування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку.

Звернемось до теоретико-методологічних основ проблеми відбору змісту освіти. З точки зору наукових підходів до вирішення цього питання, цінними можна вважати дослідження В. Краєвського [2], В. Ледньова [3], М. Скаткіна [5] та ін.

Так, при традиційному, класичному підході зміст освіти визначають як систему знань, умінь і навичок, якими повинен оволодіти учень в процесі навчання в освітньому закладі певного типу, і на цій основі – сформованість поглядів, переконань, світогляду, особистісних якостей і певного рівня розвитку пізнавальних можливостей учнів (орієнтація на формування необхідних знань) [2].

У структурі змісту освіти, як стверджує В. Ледньов [3], в повному обсязі відбивається структура досвіду особистості, яка виражається чотирма групами компонентів:

- якості особистості, інваріантні предметній специфіці діяльності (пізнавальні якості, спрямованість особистості, трудові якості, комунікабельність, естетичні і фізичні якості);
- досвід предметної діяльності, що диференціюється за ступенем спільності її видів (загальна, спеціальна та політехнічна освіта);
- досвід особистості, що диференціюється за принципом теорія-практика (знання та вміння);
- досвід особистості, що диференціюється за творчою ознакою (репродуктивна та творча діяльність) [3, 14].

Слід також звернути увагу на дослідження І. Лернера [4], М. Скаткіна [5], які доповнюють зміст освіти з позиції культури як педагогічно адаптовану систему знань, вмінь та навичок, досвіду творчої діяльності і досвіду емоційно-вольового ставлення, засвоєння якої покликано забезпечити формування всебічно розвиненої особистості, підготовленої до відтворення (збереження) і розвитку матеріальної і духовної культури. У цьому контексті зміст освіти є чинником, що обумовлює системність навчання, виступаючи в ролі цілей, засобів, об'єктів та результатів навчання.

У даний час найбільш обґрунтованою в педагогіці вважається структура змісту освіти, яка запропонована І. Лернером [4]. Вона включає:

- систему знань, засвоєння яких забезпечує формування в свідомості особистості адекватної діалектичної картини світу, виробляє системний методологічний підхід до пізнавальної і практичної діяльності;
- систему загальних інтелектуальних і практичних умінь та навичок, які лежать в основі безлічі конкретних видів діяльності;
- основні риси творчої діяльності, що забезпечують готовність до пошуку вирішення нових проблем, до творчого перетворення дійсності;
- систему світоглядних і поведінкових якостей особистості.

Нами виокремлено критерії (когнітивно-методичний, мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, оцінно-рефлексивний) підготовленості майбутнього вихователя до формування творчої індивідуальності старших дошкільників.

Детальніше схарактеризуємо зміст підготовленості майбутнього фахівця ВНЗ до професійної діяльності з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку за означеними критеріями.

Відбір змісту за когнітивно-методичним критерієм підготовленості студента ВНЗ до організації освітнього процесу з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку включає в себе знання: основних понять проблематики розвитку індивідуальності дошкільника в творчості («особистість», «індивідуальність», «творчість», «творча індивідуальність», «творення», «суб'єкт творчої діяльності», «розвивальне творче індивідуально-орієнтовне середовище»); сучасних підходів до проблеми її вивчення; знання структурних компонентів (розвинена уява, творче мислення (оригінальність, інтелектуальна творча ініціатива, гнучкість) творча активність (пізнавальна, емоційна, вольова), творчі нахили і здібності (інтелектуальні, евристичні, інтуїтивні), спрямованість, наявність суб'єктного досвіду творення (інтелектуальний, емоційний, практичний (творча діяльність) творчої індивідуальності дитини; особливостей та закономірностей розвитку творчої індивідуальності її потреб, сучасних досліджень в галузі розвитку творчої ін-

дивідуальності; нових розробок з означеної проблеми; характерних особливостей формування творчої індивідуальності дітей; основ діагностики означеної якості дошкільників; форм методів та педагогічних умов організації освітнього процесу з формування творчої індивідуальності дітей в дошкільному навчальному закладі; особливостей організації розвивального творчого індивідуально-орієнтовного середовища формування творчої індивідуальності дітей в групах дошкільного навчального закладу, стратегій, концепцій, моделей, програм з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку.

Наявність позитивної мотивації до формування творчої індивідуальності старших дошкільників визначається її мотиваційно-ціннісним чинником. Так, змістом мотиваційно-ціннісного критерію готовності студентів ВНЗ є: творча взаємодія вихователя і дітей; творча співпраця вихователя з дітьми, функції професійної взаємодії вихователя і дітей з формування творчої індивідуальності дошкільників, принципи взаємодії; виховні позиції: розуміння дитини, визнання дитини, прийняття дитини; емоційно-ціннісне ставлення до дитини як до унікальної своєрідної індивідуальності, як до суб'єкта творчої взаємодії, емоційна підтримка дітей, формування цінностей у сфері професійної взаємодії; моделювання проблемних експериментальних ситуацій міжпредметного змісту максимально наближених до реальної взаємодії із дітьми, обговорення позиції вихователя і позиції малюків у цих ситуаціях, пошук шляхів розв'язання цих ситуацій, способів корекції професійних дій вихователя; аналіз проблемних ситуацій, що стосуються організації освітнього процесу з формування творчої індивідуальності дошкільнят; ставлення до педагогічної освіти, професії вихователя, усвідомлення вимог до його особистісних якостей, інтерес і бажання працювати з означеної проблеми.

Нами визначено зміст системи умінь практично-діяльнісного критерію структуруючої підготовки, що включає: аналітичні, проєктувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні, аналітико-організаторські, аналітико-конструктивні. Охарактеризуємо їх.

#### *Аналітичні вміння:*

- діагностувати рівень сформованості творчої індивідуальності;
- аналізувати освітні програми і технології з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку;
- аналізувати конкретні педагогічні ситуації і свою професійну діяльність з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку.

#### *Проєктувальні вміння:*

- проєктувати творчий розвиток кожної дитини і прогнозувати результати її навчання;
- виділяти і точно формулювати конкретні завдання професійної діяльності з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку;
- обґрунтовано вибирати засоби, методи і форми роботи з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку;
- передбачати, можливі труднощі в процесі різних видів діяльності з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку.

#### *Конструктивні вміння:*

- відбирати зміст освіти з урахуванням рівня сформованості творчої індивідуальності старшого дошкільника;
- здійснювати дидактичну переробку освітнього матеріалу відповідно до творчих нахилів і здібностей дітей старшого дошкільного віку;
- підбирати і виготовляти наочний матеріал для організації діяльності з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку;
- обґрунтовано, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, творчих можливостей кожної дитини, вибирати ефективний варіант професійної діяльності з формування творчої індивідуальності дітей.

#### *Організаторські вміння:*

- створювати розвивальне середовище творчої життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку в групі ДНЗ;
- управляти активністю дітей з особливими творчими нахилами і здібностями під час занять, ігор, інших видів діяльності;
- швидко приймати рішення і знаходити найбільш доцільний засіб педагогічного впливу на формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку.

віку в ході організації процесу з передбаченого виду діяльності;

- знаходити ефективну форму вимог, завдань і пояснень та застосовувати їх залежно від індивідуальних особливостей кожної дитини і конкретних умов освітнього процесу;
- переносити раніше засвоєні знання й вміння в нові нестандартні ситуації.

*Комунікативні вміння:*

- встановлювати суб'єкт-суб'єктні творчі взаємини з дошкільниками в ході освітньої діяльності і гнучко перебудовувати їх при необхідності;
- знаходити індивідуальний підхід до кожної дитини;
- доцільно застосовувати вербальні та невербальні засоби в спілкуванні з кожною окремо взятою особистістю дитини старшого дошкільного віку.

*Аналітико-організаторські вміння* (спрямовані на контроль за ходом освітнього процесу з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку та його регулювання):

- розподіляти увагу на всіх дітей в ході занять, ігрової діяльності;
- здійснювати самоконтроль і самокоррекцію з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку з урахуванням відповідних реакцій дітей.

*Аналітико-конструктивні вміння* (спрямовані на оцінку отриманих результатів освітньої роботи з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку і визначення нових педагогічних завдань):

- аналізувати результати професійної діяльності з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку в порівнянні з вихідними даними і аналізувати природу досягнень і недоліків в процесі формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку;
- виходячи з досягнутих результатів висувати і обґрунтовувати нові завдання пізнавальної діяльності з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку.

Студенти повинні вміти: розробляти та проводити заняття творчого спрямування в дошкільних навчальних закладах на базах практики, застосовувати техніку моделюван-

ня; моделювати фрагменти занять, педагогічні ситуації; програвати, аналізувати й інсценувати педагогічні ситуації, що виникають у ході спільної творчої діяльності з дітьми; аналізувати діяльність вихователя з метою виявлення методів і засобів, спрямованих на формування творчої індивідуальності старших дошкільників та ефективності її результатів; організовувати, конструювати, проектувати і вибудовувати розвивальне творче індивідуально-орієнтовне середовище з формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку з урахуванням їх індивідуальних особливостей в групі дошкільного навчального закладу; уміння встановлювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію з дітьми; діагностувати прояви властивостей (якостей) творчої індивідуальності дітей, використовувати її показники з метою аналізу освітнього процесу в ДНЗ, визначати завдання з удосконалення роботи з формування творчої індивідуальності; уміння планувати і прогнозувати можливі результати процесу формування творчої індивідуальності старших дошкільників, творчо застосовувати педагогічні уміння, використовувати їх в нових, нестандартних ситуаціях роботи з дітьми.

Низка авторів [3, 4, 5] вважають важливою складовою оцінно-рефлексивного критерію готовності педагога до діяльності з дітьми – є сформованість професійної самосвідомості. Вони розглядають самосвідомість як процес набуття знань про себе і результат цього процесу. Професійна самосвідомість педагога розглядається в категоріях: педагогічна рефлексія, самосвідомість, самоаналіз, самокритичність, самореалізація, педагогічна спрямованість образу «Я», самооцінка, «Я» – концепція, самоудосконалення.

Одним з основних показників сформованості самосвідомості є самооцінка, сутність якої полягає в усвідомленні самого себе як чуттєвої і мислячої істоти, оцінки людиною свого знання, поведінки, морального складу та інтересів, ідеалів, мотивів поведінки. Самооцінка відіграє активну роль у діяльності вчителя, його активному саморозвитку, свідомому формуванню у собі професійно значущих якостей, професійної компетентності й майстерності [4].

Процес формування самооцінки особистості відбувається в декілька етапів, які пов'язані з усвідомленням своєї діяльності, пізнанням себе і оцінкою своїх сил і можливостей, критичне ставлення до себе і результатів своєї діяльності. Онтогенетична лінія розвитку самооцінки включає:

- накопичення знань про себе;
- усвідомлення нормативів розвитку;
- оцінювання себе на основі цих знань і нормативів розвитку;
- прояв перетворюючої функції самосвідомості, яка виражається в самовдосконаленні особистості в якості суб'єкта майбутньої професійної діяльності [4].

Відтак, зміст професійної підготовки майбутнього вихователя з оцінно-рефлексивного критерію включає формування вміння: здійснювати взаємо- і самооцінку професійної діяльності з формування творчої індивідуальності старшого дошкільника; оцінювати якість своїх знань і вмінь з організації процесу формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку; оцінювати студентами свою готовність до саморозвитку, самовдосконалення, до творчої професійної діяльності з дітьми.

Конструювання змісту (програми) підготовки передбачало створення системи теоретичних і методичних знань, зафіксованих у категоріях і ключових поняттях різних навчальних дисциплін.

Підготовка студентів до формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку передбачала: оволодіння студентами знаннями психолого-педагогічних дисциплін, теорії та методик дошкільної освіти, формування основ професійного мислення, освоєння інтегрованої суми науково-педагогічних знань, оволодіння системою узагальнених педагогічних понять і їх інтеграція з практикою, формування професійно-педагогічних умінь і способів діяльності необхідних для організації процесу формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку.

З метою конструювання змісту підготовки до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку на міжпредметній основі було визначено кілька навчальних дисциплін професійно-педагогічного спрямування, у змісті яких з погляду різних наукових галузей розкриваються поняття

формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку, зокрема: «Загальна психологія», «Педагогіка дошкільна», «Психологія дитяча», «Історія дошкільної педагогіки», «Педагогіка творчості», «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва», «Художня праця», «Теорія і методика музичного виховання», «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» та ін.

Відповідно до завдання першого етапу формувального експерименту, до проведення експериментальної роботи було залучено викладачів вищезначених суміжних дисциплін. Так, при визначенні змісту навчальних дисциплін, йшлося не про їх зміну, а про їх вдосконалення, яке здійснюється виключно в рамках предмета дослідження. Були внесені корективи як на рівні змісту навчального предмета, так і на рівні наукового матеріалу, для того щоб розглядати проблему формування творчої індивідуальності не окремо, а в єдиній системі.

Отже, програмовий матеріал визначених дисциплін дає можливість реалізувати міжпредметні зв'язки для забезпечення підготовленості студентів до формування творчої індивідуальності старших дошкільників.

Визначено зміст системи умінь структуруючої підготовки, що включає: аналітичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні, аналітико-організаторські, аналітико-конструктивні. Вдосконалено зміст підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку шляхом забезпечення міждисциплінарних зв'язків предметів професійно-педагогічного циклу.

#### Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту». – К., 2002. – 38 с.
2. Краевский В. В. Методология педагогики : [пособие для педагогов-исследователей] / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чувашского ун-та, – 244 с.
3. Леднёв В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднёв. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.
4. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 33 с.
5. Скаткин М. Н. Методологические основы построения педагогической теории / М. Н. Скаткин // Сов. педагогика. – 1972. – № 2. – С. 78-87.

**Liudmyla ISHCENKO**  
Uman

### **IMPROVING THE CONTENTS OF PREPARATION BEFORE FUTURE EDUCATORS CREATIVE INDIVIDUALS PRESCHOOL CHILDREN**

*The article reveals the content of training future teachers to formation of the creative personality of preschool children at singled criteria (cognitive-methodical, motivational value, practical and active, reflective, evaluative) preparedness. System structuring skills training that includes analysis, design, structural, organizational, communication, analytical, organizational, analytical and constructive. Improved content of training future teachers to formation of the creative personality of children older preschool route from providing interdisciplinary connections and integration of content and pedagogical professional cycle.*

*Key words: training future educators, content preparation, creative personality, interdisciplinary connections.*

**Людмила ИЩЕНКО**  
г. Умань

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*В статье раскрывается содержание подготовки будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста за выделенными критериями (когнитивно-методический, мотивационно-ценностный, практически-деятельностный, оценочно-рефлексивный) подготовленности; система умений структурируемой подготовки, включающей: аналитические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, аналитико-организаторские, аналитико-конструктивные. Усовершенствовано содержание подготовки будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста путем обеспечения междисциплинарных связей и интеграции содержания предметов профессионально-педагогического цикла.*

*Ключевые слова: подготовка будущих воспитателей, содержание подготовки, творческая индивидуальность, междисциплинарные связи.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 37.018.4

**Юлія КАТАСОНОВА**  
м. Слов'янськ  
katonova20111991@mail.ru

## **ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

*Наразі дистанційне навчання є невід'ємним складником процесу інформатизації освіти. Для ефективного використання усього науково-теоретичного потенціалу дистанційного навчання вважаємо за доцільне дослідити історію розвитку цього сучасного освітнього феномену, розтлумачити зміст поняття «дистанційне навчання», яке дотепер трактується науковцями по-різному. На нашу думку, історію розвитку дистанційного навчання доцільно розпочинати з середини ХІХ століття й розділити її на три етапи: кореспондентське навчання, заочне навчання та електронне навчання. Вважаємо, що найточніше визначення названого освітнього феномену пов'язане з його реалізацією на відстані за допомогою специфічних засобів інтернет-технологій або інших інтерактивних засобів.*

*Ключові слова: дистанційне навчання, кореспондентське навчання, е-навчання, історичні етапи дистанційного навчання.*

Однією з ланок процесу оновлення сучасного суспільства є інформатизація освіти – оптимальне використання нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання. Дистанційне навчання є невід'ємним склад-

ником цього процесу та суттєво новою організацією освіти, в якій поєдналися традиційні методи отримання знань, самоосвіта і нові інформаційні та комунікаційні технології. Воно надає можливість отримати освіту різним верствам населення незалежно від мате-



ріального становища, місця знаходження та стану здоров'я. Вивчення існуючого досвіду впровадження дистанційних форм освіти у вищу школу, винайдення її нових форм і методів – серед актуальних завдань сучасної педагогічної науки.

Дистанційне навчання, форми та механізми здійснення навчальної діяльності на відстані розглядаються у численних роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників. Водночас суттєво бракує цілісного, системного та ґрунтовного погляду на історію виникнення дистанційного навчання, що простежується з огляду публікацій В. Вишнівського, А. Кузьмінського, В. Кухаренка, В. Бикова, Дж. Андерсона (J. Anderson), Р. Клінга (R. Kling), Г. Румбле (G. Rumble). Очевидно, що не останню роль у визначенні народження дистанційного навчання відіграють поняття, що саме є дистанційною освітою, які трактуються майже кожним дослідником по різному. Крім того, вивчення історико-педагогічних аспектів дистанційної освіти є важливою проблемою, вирішення якої дасть змогу чітко визначитися з особливостями використання дистанційної освіти у сьогоденні. Саме це і обумовлює актуальність обраного напрямку дослідження.

Загальними питаннями історії розвитку дистанційного навчання займаються як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники: В. Вишнівський, А. Кузьмінський, В. Кухаренко, В. Биков, Дж. Андерсон (J. Anderson), Р. Клінг (R. Kling), Г. Румбле (G. Rumble) та інші. Майже кожен із них пропонує власну думку щодо часу виникнення цього специфічного виду навчання. Наприклад, В. Вишнівський у навчальному посібнику «Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів» ототожнює народження дистанційного навчання з виникненням кореспондентського навчання і визначає, що саме у 1856 році з'явився перший заклад дистанційного навчання. При цьому зміст поняття «дистанційне навчання» науковець практично ототожнює з е-навчанням.

У навчальному посібнику «Педагогіка вищої школи» А. Кузьмінським зроблено короткий екскурс в історію дистанційного навчання, в якому автор розглядає основні етапи його становлення, пов'язуючи його з розвитком обчислювальної техніки. Суттєво ін-

шу думку, щодо цього питання висловлює В. Волов, який вважає, що передумови виникнення дистанційного навчання з'явилися з розвитком педагогічних засобів, відкриттям університетів, розвитком друку книг тощо. Однак загалом у роботах вищезазначених науковців історія дистанційної освіти розглядається побіжно.

Метою нашої роботи є дослідження історичного становлення дистанційного навчання як принципово нової організації освіти. Відповідно до вказаної мети ми намагалися розв'язати наступні завдання: 1) визначити зміст поняття «дистанційне навчання» в його історичній ретроспективі; 2) дослідити становлення дистанційного навчання у різні періоди розвитку освітньої системи; 3) надати відомості щодо змін тлумачення дистанційної освіти від початку її становлення до наших днів.

Для розв'язання дослідницької проблеми було використано низку методів: проаналізовано стан наукового опрацювання проблеми історії становлення дистанційного навчання, досліджено науково-теоретичні та періодичні видання з означеної проблеми, узагальнено вітчизняний та зарубіжний досвід впровадження дистанційного навчання в історії.

Початок історії дистанційного навчання науковці вбачають у середині XIX століття.

Як визначають В. Вишнівський та інші [4], перший заклад дистанційного навчання – Берлінський інститут вивчення іноземних мов було створено викладачами цього університету Ч. Тусеном і Г. Ланченштейдтом у 1856 році. Навчання в ньому відбувалося за перепискою, що отримало назву кореспондентського навчання («corresponding learning»). У 1858 році Лондонський університет дозволив допуск шукачів до захисту дипломних робіт від осіб, які навчалися самостійно або за перепискою. 1877 року шотландський Університет Святого Андрія розпочав заочну підготовку жінок з різних країн на звання ліцензіата мистецтв. Заочну підготовку студентів наприкінці XIX – на початку XX століття започаткували інші вищі навчальні заклади: у 1899 рік – Королівський університет Канади; 1891 рік – Чиказький університет (США); 1911 рік – Квінслендський університет (Австралія).

Дослідник відзначає, що в той самий період (1892 рік) у каталозі заочних кореспон-

дентських курсів Університету штату Вісконсін (США) вперше вживається термін *distant education* (дистанційне навчання). Тому 1892 рік деякі дослідники вважають роком народження дистанційного навчання.

Розвиток дистанційного навчання у другій половині XIX-го та впродовж першої половини XX століття, коли його обсяги значно зросли, став можливим завдяки масовому впровадженню поштового, телеграфного, телефонного зв'язку, радіо та телебачення, можливості яких стали активно використовуватися учасниками навчального процесу на відстані.

Поряд з традиційним навчанням в університетах, як стверджує В. Вишнівський та інші, створюються структури дистанційного (заочного) навчання, розробляється педагогічна логістика його навчального процесу. Відбувається юридичне визнання цієї форми навчання шляхом підтвердження студентами набутої кваліфікації і отримання офіційних документів про освіту [4]. Тож, на цьому етапі історії дистанційне навчання прирівнюють до заочного навчання.

Аналізуючи дистанційне навчання у вищій школі, А. Кузьмінський робить короткий екскурс в його історію, в якому він розглядає основні етапи становлення дистанційного навчання, початок якого пов'язує з технічним прогресом. Він вказує, що на Заході комп'ютерне навчання великою мірою залежало від рівня розвитку обчислювальної техніки. Бурхливий розвиток комп'ютерних технологій у навчанні припадає на 60-ті роки XX ст. (програми навчання PLATO, TICCET), що становить, на думку А. Кузьмінського, перший етап розвитку дистанційного навчання. Після цього темпи спадають унаслідок високої вартості систем та складності розробок. Нині має місце нове зростання інтересу до цих технологій, викликане появою персональних комп'ютерів. Слід зазначити, що в 60-ті роки у розвитку комп'ютеризації освіти значну роль відіграли урядові організації. У 80-ті при незначному впливі урядових органів процес ішов знизу. Тоді ж створюються учительські організації на підтримку комп'ютеризації та порушуються питання про підвищення ролі урядових органів у розв'язанні питань розвитку технології, удосконалення змісту навчальних програм, розповсюдження комп'ю-

терних програм, навчання викладачів тощо [3, 351]. Відзначимо, що у роботі А. Кузьмінського поняття «дистанційне навчання» тісно пов'язується з комп'ютерним та е-навчанням, наближаючись до сучасного розуміння цього терміну.

На думку Н. Жевакіної дистанційна освіта виникла в період формування першої стійкої регулярної загальнодоступної системи зв'язку, яка була звичайною поштою. Історія поштового зв'язку почалась в Англії у 1840-ві роки. Вже у 1858 році у Лондонському університеті дозволено складання екзаменів на академічні ступені всіх рівнів та всіх спеціальностей (окрім медицини) усім, хто бажає, незалежно від способу здобування знань, включаючи навчання з перепису або ж самонавчання. Цей процес продовжувався майже до 50-х років, коли були введені обмеження для деяких спеціальностей [2].

З іншого боку ще одним поштовхом у навчанні на відстані в США та Канаді стало бурхливе збільшення кількості залізничних доріг у Північній Америці. Першу програму з навчання за допомогою листування відкрив Університет штату Іллінойсу 1874 році [8]. Отже, початок розвитку дистанційного навчання науковці почасти пов'язують з технічним прогресом, вкладаючи в нього різний зміст: А. Кузьмінський – 60-ті роки XX ст. (розвиток обчислювальної техніки); Н. Жевакіна – 60-ті роки XIX ст. (розвиток поштових послуг); Д. Киган і Г. Румбле – 70-ті роки XIX ст. (технічний прогрес у залізничному транспорті).

Суттєво інший погляд на означену проблему має В. Волов, який вважає, що передумови виникнення дистанційного навчання з'явилися ще у XII столітті з розвитком педагогічних засобів, відкриттям університетів, а також із розвитком книгодрукування, що розпочалось з видання у 1442 році І. Гутенбергом першої книги, формування дослідницьких методів дослідження і т.п. Нова педагогічна парадигма межі Середньовіччя та Нового часу затвердила ймовірнісний тип наукової раціональності. Одним з найбільш яскравих представників нової педагогічної концепції став чеський педагог Я. Каменський – автор гасла «Учити усіх усьому». Тож особливістю становлення нової педагогічної парадигми став перехід від культури слова до ку-

льтури книг [1, 20]. Саме розвиток книгодрукування, на думку В. Волова, став першим проявом дистанційної освіти.

Отже, у процесі дослідження літератури та періодичних видань було виявлено, що рік народження дистанційного навчання не можна визначити однозначно. Це пов'язано з різним тлумаченням поняття «дистанційне навчання».

Деякі дослідники вважають, що першим винаходом, який дозволив передавати знання на відстань, була книга, яка широко використовується як засіб навчання і по сьогоднішній день. Книга дозволила індивідуалізувати навчання і поклати початок дистанційному спілкуванню між учнем та учителем. Книга стала головним джерелом знань, при відсутності важливого компоненту навчання – комунікації між вчителем та учнем.

Значним поштовхом у зародженні дистанційної освіти став розвиток регулярних поштових служб. Студент отримував поштою матеріали, письмово виконував завдання, відсилав їх на перевірку викладачеві і отримував від нього відповідь у вигляді зауважень, рекомендацій чи оцінки. Таке навчання, хоча і стало розповсюдженим та популярним у всьому світі, але мав суттєві обмеження для формування необхідних професійних знань, умінь та навичок, оскільки взаємодія з викладачем була обмежена лише письмовими повідомленнями.

Освіта за допомогою листування отримала назву кореспондентська. У 1982 році термін «кореспондентська» був замінений на «дистанційна» у назві Міжнародної конференції з дистанційної освіти – International Conference of Distance Education (ICDE) у Ванкувері (Канада). Саме тоді було офіційно визнано термін «дистанційне навчання».

Зміна терміна не була простою формальністю. Цим терміном позначилися зміни в характері стратегії навчання. Термін кореспондентське навчання відповідав своєму змісту, коли навчальні матеріали існували лише у письмовій формі й пересилалися поштою, проте коли, крім письмових матеріалів, у навчальному процесі почали використовуватися радіо- і телепередачі, очні зустрічі студентів з викладачами, то цей термін виявився неадекватним і, таким чином, почав застосовуватися термін «дистанційне навчання»,

який краще відображав нові реалії. Після 1982 року сталося багато нових змін у навчальному процесі, але термін дистанційне навчання дотепер залишається актуальним [7].

Слід відзначити, що використання радіо- і телепередач, очні зустрічі студентів з викладачами і т.п. не дозволяють нам визначити дистанційне навчання таким, яким ми розуміємо його в сучасності. Термін «дистанційне навчання», який з'явився у 1982 році, був дійсно «дистанційним» лише для свого часу. Наразі форма організації дистанційної освіти зразка 1982 року тлумачиться як сучасне заочне навчання. Сьогодні ми розуміємо дистанційне навчання, як навчання в основу якого покладені переважно і принципово електронно-транспортні системи доставки засобів навчання та інших інформаційних об'єктів, комп'ютерні мережі Інтернет, мультимедійні навчальні засоби та інформаційно-комунікаційні технології.

Ми цілком погоджуємось з В. Биковим, В. Кухаренком, Н. Сиротенко, О. Рибалко та Ю. Богачковим [6], які вказують на два визначальні чинники (явища), які спричинили появу і розвиток сучасних форм дистанційної (електронної) освіти.

Перший з них – це об'єктивні тенденції глобалізації світу, підвищення динаміки соціально-економічного розвитку суспільства і, як результат, поява нових потреб тих, хто навчаються, щодо характеру отримання за цих умов якісної освіти. Нова освітня парадигма, що визначила і задекларувала принципи відкритої освіти, була реакцією системи освіти на виклик цього чинника.

Другий – це бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), їх всебічне впровадження практично у всі сфери життєдіяльності людини, необхідність, у зв'язку з цим, широкого застосування ІКТ в освітній практиці як засобу навчання і предмета вивчення [6, 8].

Виокремимо деякі визначення «дистанційне навчання» які, на нашу думку, найбільше відповідають його сутності:

Дистанційне навчання – форма організації і реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) здійснюють навчальну взаємодію принципово і переважно екстериторіально (тобто, на відстані, яка не дозволяє і не пе-

редбачає безпосередню навчальну взаємодію учасників віч-на-віч, інакше, коли учасники територіально знаходяться поза меж можливої безпосередньої навчальної взаємодії і коли у процесі навчання їх особиста присутність у певних навчальних приміщеннях навчального закладу не є обов'язковою) (В. Биков, В. Кухаренко та ін. [6, 9]).

Дистанційне навчання – навчання, при якому всі або більша частина навчальних процедур здійснюються із застосуванням сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій при територіальній роз'єднаності викладача і студентів (Е. Полат, М. Бухаркіна та ін. [5, 17]).

Дистанційне навчання – форма навчання, при якій взаємодія вчителя і учнів і учнів між собою здійснюється на відстані і відображує всі властиві навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), що реалізуються специфічними засобами інтернет-технологій або іншими засобами, що передбачають інтерактивність (там же).

Останнє визначення дистанційного навчання найближче до нашого розуміння – це різновид е-навчання, де обов'язковим компонентом є комп'ютер.

Отже народження сучасного дистанційного навчання можна пов'язати з відкриттям у Великобританії Відкритого університету в 1969 році. Відкритий університет застосовує широкий спектр методів для дистанційної освіти, серед яких письмові роботи, відео та аудіо матеріали, конференції, що супроводжуються підтримкою тьютора і регулярними груповими семінарами. Якість навчального процесу у Відкритому університеті оцінено на «відмінно» британським агентством якос-

ті вищої освіти (Quality Assurance Agency for Higher Education).

Тож, зробимо деякі узагальнення: 1) історію розвитку дистанційної освіти доцільно розділити на кілька етапів: кореспондентське навчання, заочне навчання та електронне навчання; 2) на кожному етапі дистанційне навчання мало свої специфічні засоби передачі інформації; 3) відкриття Відкритого університету у Великобританії можна вважати народженням дистанційного навчання у сучасному розумінні цього поняття як різновиду е-навчання, реалізованого з допомогою комп'ютерних технологій.

### Список використаних джерел

1. Волов В. Т. Дистанционное образование: истоки, проблемы, перспективы / В. Т. Волов, Л. Б. Четырова, Н. Ю. Волова. – Самара : РИО СНЦ РАН, 2000. – 100 с.
2. Жевакіна Н. З історії дистанційної освіти / Н. Жевакіна // Вісник Львівського університету. – 2003. – № 17. – С. 135–141.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: [Навчальний посібник] / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
4. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів : [навчальний посібник] / [В. В. Вишнівський, М. П. Гніденко, Г. І. Гайдур, О. О. Ільїн. – К. : ДУТ, 2014. – 140 с.
5. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркіна, М. В. Моисеева ; под. ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
6. Технології розробки дистанційного курсу: навчальний посібник / [Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М.] ; за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.
7. Шуневич Б. Обґрунтування наукової термінології з дистанційного навчання / Б. Шуневич // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». – 2003. – № 490. – С. 95–104.
8. Keegan D. & Rumble G. Distance teaching at university level G. Rumble & K. Harry (eds.) // The Distance Teaching Universities. – London : Croom Helm, 1982.

**Yuliia KATASONOVA**  
Sloviansk

### HISTORICAL AND THEORETICAL ASPECTS OF DISTANCE LEARNING DEVELOPMENT

*Currently distance learning is an integral part of the process of informatization of education. For efficient use of all scientific and theoretical potential of distance learning, successful implementation of its forms, methods and techniques it is considered to be necessary to investigate the history of this modern educational phenomenon, to explain the concept of «distance learning», which scientists interpret differently till now. In our opinion, the history of distance education must be started from the middle of the XIX century and divided it into three stages: corresponding learning, part time learning and e-learning. We consider that the most accurate definition of this educational phenomenon is connected with its implementation at a distance by using specific means of Internet technologies or other interactive means.*

*Key words: distance learning, corresponding learning, e-learning, the historical stages of distance learning.*

**Юлія КАТАСОНОВА**  
г. Славянск

### ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

*В современности дистанционное обучение является неотъемлемой частью процесса информатизации образования. Для эффективного использования всего научно-теоретического потенциала дистанционного обучения считаем целесообразным исследовать историю развития этого современного образовательного феномена, растолковать содержание понятия «дистанционное обучение», которое до сих пор трактуется учеными по-разному. По нашему мнению, историю развития дистанционного обучения целесообразно начинать с середины XIX века и разделить ее на три этапа: корреспондентское обучение, заочное обучение и электронное обучение. Считаем, что точное определение названного образовательного феномена связано с его реализацией на расстоянии с помощью специфических средств интернет-технологий или других интерактивных средств.*

*Ключевые слова: дистанционное обучение, корреспондентское обучение, е-обучение, исторические этапы дистанционного обучения.*

Стаття надійшла до редакції 30.01.2016

УДК 37.034

**Віктор КОРОЛЕНКО**  
м. Миколаїв  
viktorko73@mail.ru

### РОЛЬ НАРОДНОЇ І СІМЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ПРОЦЕСІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

*У статті розглядається особливості впливу народної і сімейної педагогіки на процес морального виховання дітей шкільного віку; будується стратегія морального виховання підростаючого покоління на компетентній основі і передбачає підвищення морального рівня учнів (моральних знань та практичного використання їх у своєму житті). Результати проведеного дослідження вказують на необхідність використання в процесі морального виховання елементів народної педагогіки, які сприяють прагненню підростаючої особистості до морального вдосконалення.*

*Ключові слова: мораль, поведінка, цінність, умови, виховання, формування, традиції.*

З давніх часів актуальною проблемою людства є моральне виховання підростаючого покоління. Питання морального виховання підростаючого покоління досліджували відомі мислителі та педагоги, серед яких І. Зайченко, Т. Куликова, В. Поліщук, Н. Ільїна, В. Радул та інші.

Українська держава сьогодні потребує відродження та підняття на більш ефективний рівень системи морального виховання, що зумовлює необхідність ординального перегляду підходів до виховного процесу в сім'ї та школі.

Метою статті є висвітлення загальних підходів до побудови стратегії процесу морального виховання дітей в умовах школи і сім'ї. Завданням даної статті є висвітлення важливості та необхідності підвищення ефективності процесу морального виховання дітей шкільного віку.

Наше дослідження виявило, що у колядках, щедрівках, веснянках, піснях, які передаються від батьків дітям, містять багато цінного матеріалу для пізнання народного світогляду, який завдяки емоційності та невимуженості засобів сприймається дітьми змалку. Родинні пісні (колискові, весільні, поховальні) дають нам змогу стверджувати про надзвичайно важливе місце в українському суспільстві сім'ї, родини, з-поміж багатьох функцій якої найголовнішою була виховна. Наші пращури шанували рід як святиню, а виховання дітей вважали святом обов'язком батьків [4; 5].

Важливі події в житті українського народу відбивались у піснях. З казок виступає мораль, погляди на добро і зло, на правду і кривду. Твори української усної словесності розкривають глибину почуттів народу, його розуміння сенсу життя. Цінність усіх народних

творів у тому, що вони засвідчують високий ступінь духовного розвитку українського народу, розкривають його творчу уяву і схильність до краси. Виховними засобами служили вироблені народом педагогічні принципи, за допомогою яких дітей залучали до життя роду, сім'ї: до праці, до участі в святах, до різних видів мистецтва та художніх промислів, до військової справи. Свідченням ефективності такої сімейної педагогіки є збереження життєдіяльності й самобутності народу [4; 5].

Поділяємо переконання В. Поліщука, Н. Ільїної, С. Поліщука, що «сім'я – це місце та умова постійної реалізації власного досвіду, знань, без яких неможлива наступність поколінь і, як наслідок, гармонічне існування й розвиток людської спільноти. Сім'я зіштовхується з унікальними ситуаціями, труднощами й суперечностями, що виникають, як правило, в обмеженому життєвому просторі, стійкий первинний вплив якого на підростаючу особистість історично визначався певною замкнутістю, географічною близькістю родичів, відсутністю в сім'ї міграційних процесів, які б негативно впливали на рівень родинного інтимно-особистісного спілкування». Дослідники вважають, що «певна соціальна ізоляваність сім'ї як групи, з одного боку, посилювала її родинні традиції, дисциплінованість, відповідальність, з іншого – обмежувала адміністративне, педагогічне та інші втручання до неї, навіть у випадках внутрішньої односторонньої або взаємної жорстокості» [3, 5].

Дослідження В. Поліщука, Н. Ільїної, С. Поліщука стверджують, що в своїй еволюції сім'я пройшла шлях від розширеного типу (складалася із представників кількох поколінь) до сучасної нуклеарної (ядерної), що включає подружжя і дітей.

У свою чергу В. Дружинин пропонує критерії еволюції сім'ї:

- структурні зрушення (рух від спорідненості (батько – син) до свояцтва (чоловік – дружина), нуклеарності);
- функціональні зрушення (егалітаризація);
- активізація особистісної взаємодії членів сім'ї [3, 56].

Сім'я як мала група має певні особливості:

- наявність не однієї, а цілої низки загальносімейних цілей, які змінюються в процесі її становлення;
- жорсткі нормативні установки сімейних стосунків, що зумовлюють існування в кожній культурі чітко окреслених уявлень про те, коли найдоцільніше створювати сім'ю, якими мають бути стосунки між подружжям, батьками і дітьми, як розподіляються обов'язки між членами сім'ї, які заохочення і санкції слід застосовувати до членів сім'ї в різних ситуаціях тощо; крім того, сім'я безпосередньо залежить від суспільних інститутів, що регулюють порядок взяття й розірвання шлюбу, особливих прав і привілеїв, застосування певних санкцій (наприклад, позбавлення батьківських прав) тощо;
- чітко окреслену гетерогенність складу сім'ї за статтю, віком, що зумовлює різні потреби, ціннісні орієнтації членів сім'ї тощо;
- закритий характер сімейної групи, що зумовлюється певною конфіденційністю стосунків, обмеженою можливістю чіткою регламентацією порядку входження в сім'ю нових членів і виходу з неї, більше того, іноді неможливістю виходу із сім'ї (наприклад, неможливо припинити об'єктивно існуючу спорідненість);
- чітко визначену поліфункціональність сім'ї, що часто пов'язане з великою кількістю сімейних ролей, численними аспектами сімейного життя, які мають суперечливий характер;
- «історичність», тобто на життєдіяльність сім'ї впливають не лише якісні етапи її розвитку (залицання, народження дітей та ін.), а й безпосередній досвід сімейного життя дорослих членів сім'ї в їх батьківських сім'ях, коли вони самі були дітьми;
- чітко окреслену емоційність сімейних стосунків, які мають абсолютний характер, що зумовлює велику суб'єктивну важливість багатьох, навіть об'єктивно незначних аспектів життєдіяльності сім'ї і робить (з урахуванням впливу певних культурних стереотипів) успіх чи невдачу в сім'ї винятково значущим для людини, впливаючи на її світовідчуття, психічний і соматичний стан здоров'я [3, 560–57].

Так, К. Ігашев і Г. Мінковський стверджують, що на психічний і соматичний стан здо-

ров'я людини особливо несприятливо впливають такі сімейно обумовлені переживання:

- глобальна сімейна незадоволеність, фрустрація через розбіжності між очікуванням індивіда і реальними умовами життя в сім'ї; при цьому характер впливу незадоволеності значною мірою залежить від рівня усвідомлення такого стану. Якщо незадоволеність сім'єю усвідомлюється, вона обертається на відкриті конфлікти подружжя, взаємну агресію, якщо незадоволеність не усвідомлюється, а подружжя стверджує, ідо все нормально, пояснюючи негаразди в сім'ї винятково зовнішніми об'єктивними чинниками, це найчастіше спричиняє неврози, депресії, алкоголізм, акцентуації характеру тощо;
- сімейна тривожність, що виявляється в перебільшених страхах щодо здоров'я, певних особливостях спілкування та поведінки членів сім'ї і переживанні безпорадності, нездатності запобігти несприятливому перебігу подій;
- почуття провини, пов'язане з сім'єю, коли індивід вважає себе (усвідомлено чи неусвідомлено) винуватцем сімейних негараздів і через характерологічні особливості схильний приймати поведінку інших членів сім'ї як обвинувальну, хоча насправді це не так;
- надмірне нервово-психічне напруження, пов'язане зі значними перешкодами щодо задоволення потреб сім'ї, коли навіть помітні зусилля індивіда не дають бажаних результатів, створюючи внутрішній конфлікт, який особливо загострюється тоді, коли сім'я висуває до цього члена сім'ї суперечливі вимоги й покладає на нього відповідальність за їх дотримання [3, 57–58].

Важливість виховної взаємодії сім'ї і школи відзначив І. Зайченко, на його думку, виховні зусилля цих двох інститутів повинні додаватись, що звільнить вихованця від перевантаження і збільшить вплив на його особистість. У своїх дослідженнях І. Зайченко визначив правила, що допомагають вихователю охопити всі аспекти виховної взаємодії:

1. Особистість вихованця формується під впливом сім'ї, товаришів, оточуючих дорослих людей, суспільних організацій, учнівського колективу. Серед цих багатоманітних впливів велика роль належить класному колективу і особистості вихователя, однак, вихователь

повинен пам'ятати про інші галузі виховного впливу. Дуже важливо, щоб вимоги були спільними, єдиними і не суперечили одна одній.

2. Велика роль у формуванні особистості належить сім'ї. Інтимність відносин, індивідуальність впливів, неповторність підходів до виховання в поєднанні з глибоким урахуванням особливостей дітей, батьки яких знають їх значно краще, ніж вихователі, ніякими іншими педагогічними впливами замінити не можна. Більшість педагогів згодні з формулою – по-справжньому в людині виховано лише те, що виховано в сім'ї. Звідси вимоги: підтримувати та зміцнювати зв'язок з сім'єю, спиратись на неї при розв'язанні всіх виховних завдань, ретельно узгоджувати всі виховні дії. Перевірений засіб зв'язку школи з сім'єю – щоденник школяра. Педагогічно правильне ведення цього документу дозволяє ефективно координувати зусилля батьків та вчителів. У деяких сучасних школах відмовились від щоденників, в інших – вчителі не звертають уваги на те, що учні ведуть щоденник недбало, але ж, поки що немає інших засобів оперативного зв'язку. Індивідуальні комп'ютерні картки, що використовуються в школах розвинених країн Західної Європи, поки що не з'явилися у нашій.

Вихователь повинен бути вихований сам. У педагогів немає іншого шляху, як культивування у себе тих якостей, які б вони хотіли прищеплювати своїм дітям.

У практиці виховання виникають конфліктні ситуації, коли вихователь не погоджується з діяльністю сім'ї, чи, навпаки, сім'я негативно ставиться до вимог вихователів. Часто батьки зводять нанівець зусилля педагогів, зніжуючи, надмірно пестячи своїх дітей, виховуючи у них споживацьку психологію.

Буває, що вихователь не згоден з думкою колективу, суспільних організацій, критикує вчинки та дії інших вихователів і т.п. Усе це відбивається негативно на формуванні поглядів та переконань особистості. Тому вихователі повинні підтримувати розумні вимоги один до одного, дбайливо ставитись до авторитету колективу.

Практична реалізація виховного впливу на дитину вимагає створення єдиної системи виховання на шкільних заняттях і в поза навчальний час. Систематичність процесу вихо-

вання забезпечується дотриманням послідовності та поступовості у формуванні моральних рис особистості. У вихованні необхідно спиратися на набуті раніше позитивні якості, норми поведінки.

Засіб досягнення єдності виховних впливів – координація зусиль причетних до виховання людей, служб, соціальних інститутів. Саме цьому, вихователі, класні керівники повинні прикладати зусилля щоб встановлювати та відновлювати зв'язки між всіма причетними до виховання людьми: працівниками молодіжних та спортивних організацій, творчих спілок [1, с. 306–307].

У своїх дослідженнях Т. Кулікова порівнює «дві галузі виховання – у сім'ї і в суспільних установах, які беруть початок в глибокій старовині, вирушають своїм корінням в історію людства на зорі його існування». Наше дослідження підтверджує думку Т. Кулікової, що «обидва напрями є неоднозначними явищами: у них багато загального, але є істотні, принципові відмінності. Завдання виховання в умовах сім'ї і суспільних освітніх установ, залежними від особливостей життя людини в суспільстві на певному етапі її розвитку, відрізняються співвідношенням емоційного і раціонального компонентів: у сім'ї переважає перший, в суспільному вихованні очолює другий, іншими словами, суспільному вихованню бракує теплоти і природності сім'ї, переважає розсудливість і холодність» [2, 5].

Дослідниця переконана, що «у родинному вихованні взаємозв'язок суб'єктів (подружжя, батьків, дітей, бабусь, дідусів, братів, сестер, інших родичів) відрізняється неформальним характером, будується на контактах «лицем до лица». У сім'ї, на її думку, немає жорстко заданої системи взаємин по вертикалі, строгої структури влади, в якій статуси і ролі заздалегідь наказані. Міра тісноти контактів між членами посилюється стосунками спорідненості, кохання, прихильності, довіри і відповідальності один за одного, відрізняється широким діапазоном проявів, емоційністю, відвертістю». Вона вважає, що «сім'я дитину найменш обмежує і є найбільш м'яким типом соціального оточення» [2, 5].

У працях про моральне виховання дітей у сім'ї Л. Проколієнко і Д. Ніколенко наголошу-

ють, що «сімейне виховання визначається як процес взаємодії, що здійснюється всередині певної спільності людей, у сім'ї, яка є складовою частиною суспільної єдності людей, суспільства в цілому. Тому і взаємодія між членами сім'ї – це не тільки індивідуальні, а й соціальні стосунки. Вони завжди виникають і узгоджуються в міру усвідомлення суспільної необхідності та індивідуальних соціально обумовлених потреб. Через те сімейне виховання – відповідальний і складний процес – завжди соціально зорієнтоване» [2, 129].

Поділяємо переконання дослідників, що «сімейне спілкування не можна розуміти як однобічний вплив вихователя. Спілкування залежить від обох дійових осіб. З нього починається взаємний вплив одної людини на іншу». Дослідники вважають, що «метою спілкування між дорослими і дітьми в сім'ї може бути: отримання нової інформації, тобто пізнавальна мета; спільна діяльність, яка здійснюється під час виконання практичних дій (допомога по господарству, на виробництві, у шкільній майстерні тощо); організація стосунків; з'ясування й аналіз стосунків між людьми взагалі» [2, 131].

Аналізуючи важливе питання морального виховання підростаючого покоління, буде доцільним підкреслити перспективи подальшого дослідження цього напрямку, яке може базуватися на детальному та більш глибокому не тільки теоретичному вивченню, але й практичному, експериментальному вивченню цієї проблеми.

#### Список використаних джерел

1. Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І. В. Зайченко. – 2-е вид. – К. : Освіта України ; КНТ, 2008. – 528 с.
2. Кулікова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.
3. Психологія сім'ї / Поліщук В. М., Ільїна Н. М., Поліщук С. А. та ін. ; За заг. ред. В. М. Поліщука. – Суми : Університетська книга, 2008. – 239 с.
4. Радул В. В. Соціально-педагогічна зрілість : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Валерій Вікторович Радул. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2002. – 243 с.
5. Родино-сімейна енциклопедія / за заг.ред. Ф. Арвата та ін. – К. : Богдана, 1996. – 438 с.



**Viktor KOROLENKO**  
Mykolaiv

### **ROLE OF FOLK AND DOMESTIC PEDAGOGICS IN THE PROCESS OF MORAL'N'NOGO OF EDUCATION OF SCHOOLBOYS**

*In the article examined to the feature of influence of folk and domestic pedagogics on the process of moral education of children of school age; strategy of moral education of rising generation is built on competent basis and foresees the increase of moral level of students (moral knowledges and practical use them in the life). The results of the conducted research specify on the necessity of the use in the process of moral education of elements of folk pedagogics, which are instrumental in aspiring of growing up personality to moral perfection.*

*Key words: moral, conduct, value, terms, education, forming, traditions.*

**Виктор КОРОЛЕНКО**  
г. Николаев

### **РОЛЬ НАРОДНОЙ И СЕМЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ МОРАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

*В статье рассматриваются особенности влияния народной и семейной педагогики на процесс морального воспитания детей школьного возраста; строится стратегия морального воспитания подрастающего поколения на компетентной основе и предусматривает повышение морального уровня учеников (моральных знаний и практического использования их в своей жизни). Результаты проведенного исследования указывают на необходимость использования в процессе морального воспитания элементов народной педагогики, которые способствуют стремлению подрастающей личности к моральному совершенствованию.*

*Ключевые слова: мораль, поведение, ценность, условия, воспитание, формирование, традиции.*

Стаття надійшла до редколегії 20.12.2015

УДК 177.1

**Оксана КОСТАЩУК**  
м. Чернівці  
oksana2909a@mail.ru

### **КАТЕГОРИЯ ЧЕСТИ: ФИЛОСОФСКО-ЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

*У статті розкрито філософський та етичний підходи до трактування поняття «честь». На основі аналізу праць зарубіжних та вітчизняних філософів-просвітителів виокремлено основні критерії честі особистості такі, як: моральність, розумність й свобода формування думок, свобода й відповідальність творення власного «Я», самовдосконалення й самокерування.*

*Значення феномена честі, автор визначає, з одного боку, функціями гуманітаризації суспільства, з іншого – алгоритмом та логікою розгортання у соціокультурному просторі. Стверджуючи, при цьому, що честь є тим самим ціннісним ідеалом, який зумовляє цілісність та гармонійність існування соціальної системи і буття людини загалом.*

*Ключові слова; честь, філософська думка, мораль, свідомість.*

У зв'язку із суспільно-політичною ситуацією в українському суспільстві, зниженням моральності в регуляції суспільних відносин, виникненням суперечності між вимогами з боку держави до моральності особистості та відсутністю методичних засад ґрунтового морального виховання, необхідністю відродження в житті суспільства моральних норм міжособистісної взаємодії – проблема виховання честі особистості набуває особливого значення. Честь виховується на основі фор-

мування низки особистісних якостей і сприйняття системи цінностей, які домінують у суспільстві.

Проблема честі набуває нового актуального змісту як духовного феномена моральної сфери особистості, що робить можливим співіснування людей у складі однієї соціокультурної групи. Значення феномена честі визначається, з одного боку, функціями гуманітаризації суспільства, з іншого – алгоритмом та логікою розгортання у соціокультурному

просторі. Честь є тим ціннісним ідеалом, що зумовлює цілісність та гармонійність існування соціальної системи і буття людини.

Актуальність нашого дослідження, з одного боку, зумовлюється фрагментарністю висвітлення окресленої проблеми та необхідністю комплексного підходу до її розкриття. З іншого боку, в умовах соціально-економічних та політичних змін в Україні, які передбачають активний пошук нових шляхів підвищення ефективності виховання підростаючого покоління, саме честь є показником моральності та духовності суспільства.

Категорія честі як явище культури розглядалось ще з часів античності, тож має різноманітну інтерпретацію в межах філософії як науки і представлена в працях Аристотеля, Платона, Канта, Гегеля та ін. Окремі аспекти проблеми виховання честі людини знаходимо у радянській філософії, зокрема, у працях Л. М. Архангельського, В. А. Блюмкіна, О. Г. Дробницького, І. Р. Стремякової, А. І. Титаренка, О. Ф. Шишкіна та ін., у яких проаналізовано цілий комплекс питань, пов'язаних з виникненням і розвитком категорії честі та гідності.

Провідні дослідження, здійснені в межах сучасної філософії, характеризуються ціннісним презентуванням феномену честі як універсального структуранта та регулятора людської поведінки.

Зважаючи на актуальність поставленої проблеми, метою нашого дослідження є розкриття феномену честі крізь призму аналізу її етичного та філософського аспектів.

У межах філософії та етики категорія честі розглядається як особлива властивість особистості, що виявляється передусім в усвідомленні та переживанні нею своєї соціально-психологічної цінності та індивідуально-психологічної самоцінності як об'єкта і суб'єкта культури.

«Честь» як категорія етики розкриває моральне ставлення людини до себе, а також ставлення до неї з боку інших людей і суспільства загалом. Честь виражає уявлення про безумовну цінність кожної людини, яка прагне до самореалізації у майбутньому. Визнання честі впливає з принципу рівності всіх людей у моральному розумінні та права на повагу незалежно від соціального статусу [10, 115].

У тлумачних та енциклопедичних словниках поняття «честь» розкривається через наступні характеристики: позитивна якість, моральна цінність людини, повага до себе, усвідомлення своїх прав.

Так, наприклад, у словниках з етики наголошується на тому, що усвідомлення людиною своєї честі є формою самосвідомості й самоконтролю, на якій базується вимогливість до себе. Становлення та підтримка честі передбачає здійснення відповідних моральних вчинків. У цьому сенсі розуміння честі є одним із способів усвідомлення людиною власної відповідальності перед собою. З іншого боку, честь особистості вимагає поваги з боку оточуючих, визнання певних прав і можливостей.

Отже, честь, як категорія етики – це, насамперед, моральне ставлення людини до себе і ставлення до неї з боку суспільства, що виявляється в усвідомленні власного соціального статусу, роду діяльності й моральних заслуг.

Енциклопедичний словник з філософії феномен честі розглядає як певну моральну якість особистості, тісно пов'язану з такими поняттями як благо, повага, слава, совість та зовнішня оцінка. Честь – це, з одного боку, комплексне морально-етичне та соціальне поняття, пов'язане з оцінкою особистісних якостей людини (вірність, справедливість, благородство) та сприймається як відносно стійке поняття, що виникло в результаті відповідних культурних і соціальних традицій. З другого боку – це почуття, яке властиве людині, невід'ємна частина її індивідуальності [11, 435].

Аналіз праць вчених свідчить про те, що феномен честі, розглядається, як поняття моральної свідомості, цінність, що є предметом вивчення й дослідження ще з давніх часів представниками різних наукових напрямків. Зокрема, педагоги і психологи розглядають честь як певне почуття людини; філологи досліджують її в аспекті морально-естетичної лексики. Філософи ж, розглядають честь як культурно-антропологічний феномен.

Але в якій би іпостасі не виступала честь, вона є історичною категорією, що свідчить про таку важливу якість її правового статусу, як можливість її зміни на тому чи іншому етапі розвитку суспільства стосовно суб'єктивних прав і обов'язків її носіїв. Не випадково

деякі вчені розкривають феномен честі крізь призму історичної ретроспективи.

Здійснюючи короткий історичний екскурс до розкриття сутності досліджуваного феномену, зазначимо, що поняття «честь» зустрічається ще у досократиків (Гомер, Гесіод, Солон, Фалес, Піттак, Геракліт, Піфагор). Головним «мірилом» честі виступають зовнішні по відношенню до особистості якості: суспільний стан, походження, багатство, рід занять тощо. Осмислюючи таке ставлення до найвищих людських чеснот, Геракліт зазначав, що основною якістю людини є її внутрішня здатність до мислення та пізнання, що є спорадичними до гідності [2, 76].

Вивчення феномену честі також знаходимо у софістів (Протагор, Горгій, Гіппій, Продик, Антифонт, Лікофрон), які започаткували релятивістський підхід у розумінні сутності досліджуваного поняття. Згідно з яким немає абсолютної істини та об'єктивної цінності в досягненні поняття «честь». Проте навчання цим добродіям, на думку Протагора, є основним завданням виховання. Честь людини виявляється не тоді, коли за її вчинками споглядають інші, а тоді, коли вона є непомітною для інших і відома лише самій особистості [2, 78].

Античні філософи виокремлювали різноманітні аспекти честі і гідності. Так, наприклад, Демокріт зводив трактування честі до внутрішньої мотивації й саморегуляції людини, говорячи, при цьому, про внутрішній аспект честі, внутрішню моральну позицію людини. Філософ зазначав, що «Честь є вищим благом особистості. Не людина існує для честі, а честь для неї, у ній особистість самостверджується. Чесна і нечесна людина, стверджував він, пізнається не лише за вчинками, але й бажаннями» [11, 315].

На відміну від Демокріта – Платон говорив про зовнішню сторону честі, визначаючи сором як страх перед суспільною думкою.

Аристотель розглядав честь як критерій одного із способів розділення матеріальних благ. На його думку, «почуття власної честі» закладено за змістом і вживанням у понятті «гордість», що визначене передусім ставленням людини до інших [1, 97].

За Сократом, честь є здатністю людини розумно й морально керувати своїм життям, а відтак процвітати в ньому. Говорячи психологічною термінологією, можна сказати, що

філософ пов'язував честь людини з розвитком її моральної самосвідомості [8, 170].

Досить активно досліджувалася категорія честі представниками римського стоїцизму – Л. Сенекою, М. Аврелієм, Епіктетом, які стверджували, що честь – це найвища людська цінність, без якої життя не має сенсу. Один із головних постулатів їх школи, що ріднить погляди стоїків з сучасною екзистенціальною парадигмою, звертає нашу увагу на те, що людина не може бути абсолютно вільною, оскільки вона живе за законами того світу, в який потрапляє, проте, може усвідомити й прийняти природний хід життя та з гідністю грати ту роль, яка їй відведена. Людині необхідно зберегти свою сутність, свою честь у будь-яких найскладніших обставинах.

Більш глибоке теоретичне обґрунтування честі відстежуємо з епохи Відродження, де честь визнавалася як здатність людини до самоствердження, самовираження й самоактуалізації.

Педагоги та мислителі епохи Відродження і Нового часу дотримувалися гуманістичного підходу в розумінні категорій честі і гідності, які розглядалися ними як провідні у філософських, етичних і педагогічних аспектах. Зокрема, італійський педагог-гуманіст Джіаноччо Манетті в трактаті «Про гідність і вищість гідності» та італійський філософ Джованні Піко делла Мірандола у творі «Про гідність людини» проголосили принцип високого покликання людини [5, 315]. На думку авторів, особистість повинна опиратися лише на себе, власну гідність та честь.

Англійський філософ Томас Гоббс розглядав честь залежно від особистих здібностей та добродіям людини, які утворюють її могутність [4, 245].

Представник просвітництва Ж.-Ж. Руссо, як і багато його сучасників, пов'язував почуття честі зі свободою вибору й наполягав, що відмовитися від своєї свободи – це означає відмовитися від своєї людської честі, від прав людини, навіть від її обов'язків, що є несумісним з людською природою. За його позицією, людину звеличує моральна честь та гідність, яка походить не від розуму, а від серця [9, 87].

Досліджуючи категорію честі, не можна не згадати при цьому, етичні вчення відомих німецьких філософів-ідеалістів XVIII-XIX ст. І. Канта та Г. Гегеля. У німецькій класичній

філософії принцип честі та гідності особистості найточніше проголосив саме І. Кант. Формулюючи положення категоричного імперативу, він утверджував самоцінність людської особистості. Згідно з його позицією, людина повинна бути гідною, володіти самоповагою, що надає їй честі та є її обов'язком [7, 290].

Г.-В.-Ф. Гегель наголошував на об'єктивності честі, не відкидаючи при цьому її суб'єктивного аспекту. У праці про мораль «Філософія духу» є думка про те, що порушення етичних принципів та норм руйнує людину не тільки морально, але й як особистість з певними ціннісними орієнтирами та честю [3, 612].

Цінними для нашого дослідження є погляди філософа-ідеаліста кінця ХІХ ст. Енштейна, який у своїй праці «Чесність у філософії та праві» говорить про зовнішню честь як етичну оцінку особистості, що згодом переходить у повагу, та внутрішню – як «духовне Я». При цьому дослідник вважає, що обидві форми честі не пов'язані між собою.

Представники неокласичної філософії кінця ХІХ – початку ХХ ст. А. Шопенгауер, а далі С. Керкегор, Ф. Ніцше вивчали природу людини та її честі через проблему волі. Як основа честі розглядалася не лише свобода волі, як утримання від ефектної влади інстинктивної сфери, але й як свобода в межах раціонального вибору, свобода думок, зокрема, в сфері моральності.

Розгляд вище зазначених досліджень філософів дає нам змогу виділити наступні критерії честі людини. Це такі, як моральність (включаючи спрямованість на пріоритетність інтересів іншої людини над власними); розумність й свобода формування думок; особистісна відповідальність (за конкретний моральний вибір і своє життя в цілому); свобода й відповідальність творення власного «Я», самовдосконалення й вольове керування собою.

На сучасному ж етапі дослідження проблеми честі здійснюється як вітчизняними, так і зарубіжними вченими (В. Малахов, В. Мороз, В. Грищук, А. Будкевич, А. Гусейнов, І. Кон, В. Куропатов, М. Г. Товтул, Ю. Феофанов та ін.).

Зокрема, А. Гусейнов та І. Кон визначають поняття «чесність» як категорію моральної свідомості, що розкриває ставлення людини до

самої себе і ставлення до неї з боку суспільства [7, 78].

З позиції загальнолюдських ідеалів, розглядає поняття честі В. Малахов, стверджує при цьому, що честь за своєю сутністю здійснює диференціацію людей у суспільстві, утверджує граничну відмінність можливостей їхньої моральної самооцінки [8, 190].

Згідно з поглядами російського філософа, етика Володимира Блюмкіна, категорія честі охоплює такі значення: цінність людини взагалі (людська честь); цінність певної конкретної особистості (особистісна честь); цінність представника певної спільноти людей; цінність певної спільноти людей (національна честь, честь колективу); свідомість і почуття власної честі; зовнішній вияв свідомості своєї значущості, повага до себе.

Український філософ М. Г. Товтул зазначив, що «чесність – це особливе моральне ставлення людини до себе, що виявляється в усвідомленні своєї самоцінності і моральної рівності з іншими людьми; ставлення до людини інших людей, в якому визначається її безумовна цінність» [10, 145].

Здійснивши аналіз праць зарубіжних та вітчизняних дослідників, стверджуємо, що чесність, з філософської точки зору, – це поняття моральної свідомості людини, що містить у собі моменти усвідомлення індивідом свого громадянського значення й визнання цього значення товариством. Будучи формою прояву відносин індивіда до себе й суспільства до індивіда, чесність відповідним чином регулює поведінку людини і ставлення до неї з боку оточуючих.

Категорія честі відноситься до числа найважливіших категорій професійної етики. Чесність – це позитивна соціально-моральна оцінка людини чи організації, авторитет, репутація, це одне з головних моральних якостей, вищий ступінь чесності, порядності, благородства. Чесність може бути зрозуміла тільки через залучення таких категорій, як гідність, відповідальність, чесність, порядність, правдивість.

Таким чином, вивчення змісту поняття «чесність» як філософсько-етичної категорії дозволяє нам зробити наступні висновки. Чесність, як філософсько-етична категорія – це один із показників моральної цінності люди-

ни, за допомогою якої визначається моральність як окремої людини, колективу, так і суспільства в цілому.

Чесць – це зовнішнє визнання, оцінка дій та діяльність людини з боку інших.

Категорія честі в етиці пов'язується із суспільною оцінкою і визнанням моральних заслуг і достоїнств людини як представника певної спільноти і як виконавця конкретної соціальної ролі.

Почуття честі розглядається як зовнішня моральна якість особистості, благородство душі та чисте сумління; як високе соціальне звання; як сукупність вищих моральних принципів, якими людина керується у своїй громадській і особистій поведінці; як знак уваги, пошани до себе та до оточуючих.

Чесць, як властивість зовнішнього світу особистості, є її відчуття, її рівень усвідомлення людиною своїх особистісних можливостей, а також постійне прагнення до їх вдосконалення не тільки через духовне самозбагачення, а й через практичну участь у процесі створення морального потенціалу людства.

#### Список використаних джерел

1. Аристотель. Евдемова етика. Книга Г (III) / Аристотель // Вопросы философии. – 2002. – № 1. – С. 153-164.

**Оксана КОСТАЩУК**  
Chernivtsi

#### CATEGORY HONOR: A PHILOSOPHICAL-ETHICAL DIMENSION

*The article deals with the philosophical and ethical approaches to the interpretation of the concept of «honor». Based on analysis of works of foreign and domestic philosophers of the Enlightenment were singled out individual honor basic criteria such as morality, rationality and freedom of opinion formation, freedom and responsibility to shape their own «I».*

*The meaning of the phenomenon of honour, the author defines, on the one hand, the functions of humanization of society on the algorithm and logic deployment in socio-cultural space. Claiming that honor is the moral ideal, which determines the integrity and harmony of the social system and human existence in general.*

*Key words: honor, philosophical thought, morality, consciousness.*

**Оксана КОСТАЩУК**  
г. Черновцы

#### КАТЕГОРИЯ ЧЕСТИ: ФИЛОСОФСКО-ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*В статье раскрыты философский и этический подходы к трактовке понятия «честь». На основе анализа работ зарубежных и отечественных философов-просветителей выделены основные критерии чести личности такие, как: нравственность, разумность и свобода формирования мнений, свобода и ответственность создание собственного «Я», самосовершенствования и самоуправления.*

*Значение феномена чести, автор определяет, с одной стороны, функциями гуманитаризации общества, с другой – алгоритмом и логикой развертывания в социокультурном пространстве. Утверждая, при этом, что честь является тем самым ценностным идеалом, который предопределяет целостность и гармоничность существования социальной системы и бытия человека в целом.*

*Ключевые слова: честь, философская мысль, мораль, сознание.*

2. Борисов С. В. Честь как культурно-антропологический феномен: Эволюция филос. интерпретаций / С. В. Борисов. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1997. – 215 с.
3. Гегель Г. Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Академический Проект, 2008. – 767 с.
4. Гоббс Т. Левиафан, или материя, форма и власть государства церковного и гражданского / Т. Гоббс // Сочинения в 2 т. / Сост., ред., авт. примеч. В. В. Соколов ; пер. с лат. и англ. – М. : Мысль, 1991. – Т. 2. – 731 с.
5. Гришук О. В. Людська гідність у праві: філософські проблеми / О. В. Гришук. – Л. : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2007. – 428 с.
6. Дяченко К. А. Честь як структурант моральності / К. А. Дяченко // Науковий вісник. – № 7. – Серія «Філософія». – Харків : ХДПУ, 1999. – Вип. 2. – С. 100-106.
7. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант // Лекции по этике: Пер. с нем. / Общ. ред., сост. и вступ. ст. А. А. Гусейнова. – М. : Республика, 2000. – С. 284-406.
8. Малахов В. А. Честь і гідність / В. А. Малахов // Етика: курс лекцій: навч. посібник / В. А. Малахов. – К. : Либідь, 1996. – С. 182-188.
9. Руссо Ж. Ж. Об общественном договоре. Трактаты / Ж. Ж. Руссо ; [пер. с фр. А. Д. Хаютина. – М. : КАНОН-пресс, 1998. – 416 с.
10. Савельев В. П. Этика: Короткий навчальний словник: терміни, поняття, персоналії / В. П. Савельев. – Львів : Магнолія 2006, 2007. – 279 с.
11. Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання / Гол. ред. кол. В. І. Шинкарук ; наук. ред. Л. В. Озодовська, Н. Г. Поліщук. – К. : Абрис, Інститут філософії імені Г. С. Сковороди НАУН, 2002. – 744 с.

Стаття надійшла до редколегії 20.01.2016

УДК 377.112.4:37.03

**Олена КРИВИЛЬОВА**

м. Бердянськ

Kryvulevaolena@yandex.ua

## ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті досліджено особливості виховної діяльності викладачів професійно-технічних навчальних закладів. Виявлено сутність виховання та виховального навчання. Наведено деякі напрями означеного виховання (розумове, моральне, трудове, економічне) та їх прояв у навчальному процесі. Зазначено методи організації виховної діяльності викладачів. Розглянуто роль класного керівника у вихованні майбутнього кваліфікованого робітника, його права та обов'язки. Розкрито зміст загальних функцій його виховної діяльності (аналітичну, прогностичну, організаційно-координуючу, комунікативну).*

*Ключові слова: виховання, кваліфікований робітник, класний керівник, професійно-технічний навчальний заклад.*

Закон України «Про професійно-технічну освіту» (1998) зазначає, що вимоги до педагогічного працівника визначаються кваліфікаційною характеристикою [2]. Згідно наказу МОН України про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів, викладач професійно-технічного навчального закладу здійснює навчання і виховання учнів з урахуванням специфіки навчальної дисципліни, зокрема формує в учнів загальну культуру, готує їх до застосування отриманих знань у практичній діяльності, організовує і контролює їх самостійну роботу [1].

Зважаючи на специфіку діяльності професійно-технічних навчальних закладів, виховна робота повинна мати відповідну професійну спрямованість, учень має усвідомлювати, що його соціальне становище в суспільстві залежить від творчих практичних навичок у певній галузі знань. Отже, виховання повинно бути спрямованим на формування практичних знань і вмінь, що вимагає відповідної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів.

Сучасні аспекти професійної школи у вітчизняній науці розглядали І. Бендера, Н. Брюханова, Є. Громов, С. Гура, С. Демченко, І. Каньковський, О. Коваленко, М. Лазарев, В. Лобунець, О. Макаренко, Н. Ничкало та інші. Проблеми психології професійної діяльності та професійного розвитку педагога досліджували Г. Балл, О. Ганопольський, Н. Побірченко, В. Рибалка, В. Семиченко, О. Сергеєнкова,

В. Синявський, Б. Федоришин та інші. Проте питання виховання молоді в умовах професійно-технічних навчальних закладах залишається своєчасним та потребує відповідної підготовки майбутніх викладачів до реалізації цієї діяльності.

Метою статті є дослідження особливостей виховної діяльності викладачів професійно-технічних навчальних закладів, а саме її реалізації в процесі навчання майбутніх кваліфікованих робітників.

Виховання – процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. У широкому розумінні виховання – це вся сума впливів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському й культурному житті суспільства [4].

Виховальне навчання – організація процесу навчання, за якої забезпечується органічний взаємозв'язок між набуттям учнями знань, умінь і навичок, засвоєнням досвіду творчої діяльності й формуванням емоційно-ціннісного ставлення до світу, один до одного, до навчального матеріалу [4].

Особистісний підхід у вихованні доводить, що унікальність особистості кожного учня досягається науково обґрунтованою індивідуальною роботою, під час якої необхідно навчати й розвивати природні задатки, нахили і здібності в процесі навчання й позаурочної практичної діяльності, а також у ставленні до різних сфер життя, діяльності та природи.

Важливу роль у формуванні особистості відіграє діяльність. У зв'язку з цим організація діяльності учнів розглядається в педагогіці як основа виховного процесу.

Викладач має володіти методами організації діяльності, до яких належать: тренування, привчання, педагогічна вимога, громадська думка, доручення, створення виховальних ситуацій, метод прогнозування. Ці методи дають можливість у процесі виховання спиратися на безпосередню участь учнів у повсякденній діяльності, на їхні відносини з тими, хто їх оточує, емоційну сферу спілкування. Викладач покликаний спонукати учнів актуалізувати їх життєвий досвід, створювати умови для злиття цього досвіду з суспільно-історичним досвідом. Він спонукає вихованця перебудувати свої попередні уявлення, виходити за рамки власного досвіду, набуваючи нові знання. Свої цільові установки, мотиви, бажання, ціннісні орієнтації учень здатний (за допомогою викладача та однокурсників) зробити предметом усвідомлення. Це породжує знання про самого себе, самопізнання, а відповідно й самовиховання.

Формування особистості майбутнього кваліфікованого робітника – це процес засвоєння тих провідних ідей, знань, умінь, навичок, які дають навчання, виховання та продуктивна праця і які спрямовують розумову, емоційну, цільову сферу діяльності, стають переконанням, формою поведінки.

Вирішувати ці завдання потрібно на уроках. Засвоюючи основи наук, практичний досвід, майбутні кваліфіковані робітники не тільки набувають різноманітних знань, умінь, навичок, необхідних для праці в тій чи іншій галузі виробництва, а й розвивають розумові здібності, уміння творчо мислити, перед ними розкривається велич людської культури, сила пізнання в перетворенні насколишнього світу.

Розумове виховання здійснюють у процесі як засвоєння основ наук, так і педагогічно-спрямованої навчально-виробничої діяльності. В учня формують настанову на дію, що передбачає розвиток спостережливості, тобто постійну готовність бачити в трудовій ситуації змогу застосування наукових висновків, законів, які потрібні для керування й регулювання виробничого процесу. Під час виробни-

чого навчання в учнів формуються такі розумові якості, як уміння порівнювати, бачити особливості предметів і явищ, сприймати зміни, що відбуваються в них. Продуктивна праця формує уявлення, культивує пам'ять, увагу, технічне мислення.

Зміст і обсяг знань, які здобувають учні у процесі розумового виховання, визначають навчальні плани, програми навчального закладу. Важливу роль відіграють методи навчання. Завданням викладача стає добір таких методів навчання, які б спонукали учнів проявляти активність при засвоєнні знань, активізували розумову діяльність, викликали інтерес до самостійної творчої праці.

Формування високої моральної свідомості і звичок поведінки в різних сферах життєдіяльності, керуючись відповідними принципами, нормами і правилами, які є загальноприйнятими у демократичному правовому суспільстві, – головні завдання морального виховання.

Під час роботи в майстернях і на підприємствах майбутні кваліфіковані робітники переконуються, яка шкода може статися від недбалого ставлення до засобів виробництва, що створені працею попередніх поколінь, яких матеріальних збитків завдасть працівник суспільству через випуск неякісної продукції та інше.

Свідома дисципліна – не тільки результат виховного процесу, а й неодмінна умова і засіб, що забезпечують успішні умови набуття професії, життя й діяльності учнівського колективу. Суворий і чіткий порядок у всьому дисциплінує учнів, сприяє вихованню в них організованості та культури поведінки. Формування свідомої дисципліни – складний процес, що вимагає від викладача великого такту, уміння організувати колектив, окреслити перспективу, правильно застосувати методи морального виховання.

Виховання майбутнього кваліфікованого робітника в навчальному закладі відбувається в процесі цілеспрямованої діяльності, де навчання нерозривно пов'язане з продуктивною працею. Викладачам треба частіше давати учням доручення, практичні завдання, виконання яких привчає сумлінно ставитися до праці, уміло її організувати, економити матеріали, застосовуючи раціональні методи й

уміння, домагаючись найкращих результатів у роботі. Уміле використання економічних важелів у процесі виробничої діяльності є паростком виховання громадянина-власника. Час вимагає широкої роз'яснювальної роботи, яку треба доповнювати конкретними справами.

З метою досягнення кращих результатів трудового й економічного виховання в процесі виробничого навчання рекомендуємо дотримуватися таких вимог: цілеспрямованість уроку на досягнення виробничо-економічних результатів шляхом розвитку пізнавальної й трудової діяльності; створення матеріально-технічної бази за участю учнів для досягнення результатів праці; застосування найбільш прогресивних методів організації й стимулювання праці; організація праці з елементами творчого конкурентного суперництва за високу якість, економію, бережливість, не випускаючи з поля зору взаємодопомогу і взаємовиручку як елементи гуманізації виробничого процесу.

Під час уроків виробничого навчання доцільно поглиблено висвітлювати законодавчі норми, які регулюють питання щодо майбутньої практичної діяльності, обраної професії. У процесі виробничої практики майстер ознайомлює учнів з нормативними актами, що регламентують правові питання, пов'язані з процесом виробництва, господарською діяльністю підприємства. Особливу увагу необхідно приділяти нормам законодавства України у зв'язку із змінами форм власності. Пояснення суті і принципів організації виробництва в нових економічних умовах – це шлях до формування підприємливого власника та висококваліфікованого спеціаліста, який сумлінно ставиться до надбань народу.

Необхідно враховувати й те, що позитивно виховує не будь-який результат праці. Як правило, учень задовольняється тим, що він виготовив виріб, і не завжди прагне поліпшувати його якість. Тому потрібно організувати цілеспрямований виховний вплив, щоб учень мав на меті виконати завдання й отримати задоволення від копіткої, складної, інколи тривалої роботи, коли кінцевого результату доводиться чекати довго.

Особливу роль у виховній діяльності відіграє класний керівник. Класний керівник – викладач, що організує навчально-виховну

роботу в закріпленій групі професійно-технічного навчального закладу. Кожен викладач сам вибирає свою позицію, сам відбирає зміст і засоби, установлює стиль і тон відносин з учнями, творчо використовує обрані ним організаційні форми і прийоми педагогічного впливу. Але це все можливо лише за умови, якщо він добре уявляє собі мету діяльності учнів, уміє правильно поставити і сформулювати для себе й учнів виховні завдання і повною мірою реалізувати покладені на класного керівника функції. Класний керівник виконує кілька функцій: аналітичну, прогностичну, організаційно-координуючу, комунікативну [3].

Аналітична функція полягає у вивченні й аналізі індивідуальних особливостей учнів; сформованості учнівського колективу і його виховного потенціалу, міжособистісних відносин учнів; аналіз рівня вихованості колективу й особистості; вивчення особливостей сімейного виховання; оцінку результативності виховної діяльності в групі; самооцінку особистості і професійної діяльності.

Організаційно-координувальна функція припускає планування й організацію позаурочної діяльності учнів закріпленої групи; координацію роботи викладачів, майстра виробничого навчання групи, вихователя гуртожитку, керівників гуртків, секцій, молодіжних і творчих організацій; забезпечує взаємодію профтехучилища та сім'ї; стимулювання здорового способу життя педагогів і учнів; сприяє розвитку самоврядування в колективі; веде документацію в групі; забезпечує єдність педагогічних вимог до учнів.

Комунікативна функція полягає у формуванні позитивних відносин учнів, керуванні взаєминами в навчально-виробничій групі, навчанні вихованців мистецтву спілкування.

Призначенням класного керівника також є концентрація й інтеграція всіх позитивних впливів на особистість (навчального закладу, сім'ї, навколишнього середовища) і нейтралізація, усунення негативного впливу.

Прогностична функція припускає вміння класного керівника визначати конкретну мету і стратегічні завдання своєї діяльності на півріччя, рік, на весь період навчання й уміня сформулювати їх для учнів, зробити їх зрозумілими, значними і притягальними.



Психогігієнічна функція спрямована на встановлення довірчих відносин з вихованцями, зняття психологічної напруги в учнівському колективі.

Зміст виховної роботи класного керівника: виховання високої моралі в молодого покоління, формування в нього українського менталітету на основі відродження національних традицій; створення необхідних умов для фізичного розвитку учнів, збереження та зміцнення їхнього здоров'я; духовно-моральне виховання, домінантою якого є орієнтація на загальнолюдські цінності; розвиток розумових і фізичних здібностей, формування високої пізнавальної культури, організація змістовного дозвілля учнів; створення умов для вільного вибору учнями світоглядних позицій; гуманізація педагогічного процесу, демократизація стосунків у колективі; урахування інтересів підлітків; організація роботи з батьками.

Класний керівник – адміністративна особа. Він має право: одержувати інформацію про психічне і фізичне здоров'я учнів; контролювати успішність кожного учня; перевіряти відвідування уроків теоретичного і виробничого навчання; координувати й спрямовувати в єдине русло роботу всіх педагогічних працівників, що працюють у певній навчально-виробничій групі; організувати підготовку й проведення в групі виховних годин, інформаційних годин, дозвіллевих позаурочних справ; виносити на розгляд адміністрації ПТНЗ пропозиції, погоджені з колективом групи; запрошувати батьків (або осіб, що їх замінюють) у навчальний заклад; за узгодженням з адміністрацією звертатися в комісію зі справ неповнолітніх, у психолого-медико-педагогічну комісію, на підприємство, де працюють батьки, вирішуючи питання, пов'язані з вихованням і навчанням учнів; отримувати допомогу від педагогічного колективу й адміністрації ПТНЗ; відмовлятися від доручень, що не складають зміст його роботи.

Обов'язки класного керівника полягають у такому: організація навчально-виховного процесу в закріпленій групі, оптимального для розвитку позитивного потенціалу особистості кожного учня в межах діяльності коле-

ктиву професійно-технічного навчального закладу; надання допомоги учневі у вирішенні гострих проблем; встановлення контактів з батьками й надання їм допомоги у вихованні дітей.

Для педагогічно грамотного, успішного й ефективного виконання своїх обов'язків класному керівникові необхідно добре знати психолого-педагогічні основи роботи з підлітками й молоддю, бути інформованим про новітні тенденції, засоби і форми виховної діяльності, опанувати сучасними технологіями виховання.

Отже, виховання майбутнього кваліфікованого робітника в навчальному закладі відбувається в процесі цілеспрямованої діяльності, зокрема, пізнавальної. Особливу роль у процесі виховання відіграє класний керівник, який виконує кілька функцій: аналітичну, прогностичну, організаційно-координувальну, комунікативну. Виховна діяльність класного керівника професійно-технічного навчального закладу припускає: формування і виховання колективу навчально-виробничої групи; організацію педагогічної підтримки учнів і проведення індивідуальної роботи; проведення позаурочної роботи в групі, організацію дозвіллевої діяльності учнів; профілактику девіантної поведінки; організацію взаємодії з усіма учасниками виховного процесу, а саме з педагогічними працівниками, сім'єю, дозвіллевими організаціями, творчими об'єднаннями. Саме тому перспективи подальших розвідок у цьому напрямі пов'язуємо з дослідженням готовності майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів до виховної діяльності.

### Список використаних джерел

1. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України № 665 від 01.06.2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [mon.gov.ua](http://mon.gov.ua)
2. Про професійно-технічну освіту : закон України / Відомості Верховної ради України [Електронний ресурс]. – К. : Парлам. вид-во, 1998. – С. 215. – Режим доступу: [rada.gov.ua](http://rada.gov.ua)
3. Основні аспекти педагогіки профтехосвіти : навч. посіб. / [Нікуліна А. С., Молчанов В. М., Верченко Н. В., Торба Ю. І.]. – Донецьк : ДІПО ІПП, 2006. – 296 с.
4. Тезаурус методичного працівника / [уклад. В. В. Демченко]. – Рівне : РОІППО, 2012. – 72 с.

**Olena KRYVYLOVA**  
Berdiansk

### PECULIARITIES OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*In the article there have been researched the peculiarities of educational activity of professional and technical educational establishments' teachers. There have been defined the essence of education and educational training. There have been given some directions of this education (mental, moral, labour, economic) and their demonstration in the educational process. The methods of organization of educational activity of teachers (training, accustom, pedagogical need, social thought, authorization, building educational situation, method of prognostication) and their possibilities in this process have been determined. In the article there have been considered the role of class leader in the upbringing of future skilled worker his rights and duties. The author has opened the content of general functions of his educational activity (analytical, prognostic, organizational-coordinative and communicative).*

*Key words: education, skilled workers, the class teacher, vocational school.*

**Елена КРИВИЛЁВА**  
г. Бердянськ

### ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

*В статье исследованы особенности воспитательной деятельности преподавателей профессионально-технических учебных заведений. Выявлена сущность воспитания и воспитательного обучения. Приведены направления указанного воспитания (умственное, нравственное, трудовое, экономическое) и их проявление в учебном процессе. Указано методы организации воспитательной деятельности преподавателей. Рассмотрены роль классного руководителя в воспитании будущего квалифицированного рабочего, его права и обязанности. Раскрыто содержание общих функций его воспитательной деятельности (аналитическую, прогностическую, организационно-координирующую, коммуникативную).*

*Ключевые слова: воспитание, квалифицированный рабочий, классный руководитель, профессионально-техническое учебное заведение.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 378

**Валентина МІШЕДЧЕНКО**  
м. Глухів  
tanya\_dubok@mail.ru

### ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ УРОКУ МУЗИКИ

*Урок музики ґрунтується на загальних дидактичних принципах свідомості, систематичності, доступності, наочності, міцності знань, навичок і вмінь. Але у навчанні музики важливе місце посідають твори мистецтва, тож у роботі з ними необхідно дотримуватись таких принципів, як єдність емоційного і свідомого, художнього і технічного. Різноманітність методів музичного виховання визначається специфікою музичного мистецтва, та особливостями музичної діяльності учнів. Тому обов'язковою якістю уроків музики має бути їх емоційна насиченість, творче активне естетичне ставлення учнів до кожного виконуваного завдання.*

*Ключові слова: музика, урок музики, дидактичні принципи навчання, методи музичного навчання і виховання.*

Серед різноманітних видів мистецтва музика посідає вагоме й особливе місце. Вона є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Музика є одним із найбагатших і дієвих засобів естетичного виховання, вона володіє великою силою емоційного впливу, виховує почуття людини, формує смаки. Музика говорить з людиною

«безпосередньою мовою душі», хвилює людину, викликає багато емоцій. Музичне мистецтво відображає й узагальнює досвід емоційного ставлення до навколишньої дійсності.

Спілкування дитини з музикою стимулює процес внутрішнього самовдосконалення. Тому саме в музичній діяльності дитина має можливість найкраще реалізувати притаманну їй потребу в самовираженні.

Розгляду проблем музичного виховання, впливу музичного мистецтва на розвиток особистості, її духовний світ присвячена значна кількість праць у різних галузях музичної педагогіки таких науковців як О. Апраксіної, З. Бервецького, Н. Ветлугіної, Е. Жак-Далькроза, Д. Кабалецького, З. Кодая, М. Леонтовича, Р. Марченко, К. Орфа, О. Ростовського, Л. Хлебникової та ін.

Психологи і педагоги Л. Виготський, А. Люблінська, В. Сухомлинський, В. Шацька та інші підкреслювали, що саме у молодшому шкільному віці створюються сприятливі умови для впливу на емоційну сферу.

В оновленні змісту до сучасного уроку музики взяли участь видатні педагоги, музиканти, вчені Ю. Алієв, Е. Абдулін, М. Головіна, Л. Школяр та інші. У наукових роботах розглядаються питання формування у школярів естетичного ставлення до дійсності (Н. Ветлугіна, Л. Коваль, Б. Неменський, Н. Миропольська, Л. Хлебникова, А. Щербо та ін.), використання ігрових методів у навчанні й вихованні школярів (Ш. Амонашвілі, О. Газмана, О. Савченко, Н. Харитонova та ін.), дослідження музичних здібностей, методів їх формування й розвитку у дітей (В. Верховинець, Л. Горюнова, К. Гофман, З. Кодай, М. Леонтович, К. Орф, К. Стеценко та ін.), самостійної навчальної музичної діяльності учнів під керівництвом учителя (Е. Абдулін, Д. Кабалецький, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.). Але дані дослідження, не вичерпують усіх питань, які постають сьогодні перед загальноосвітньою школою.

Урок музики, як і будь-який інший, ґрунтується на загальних дидактичних принципах виховуючого навчання, свідомості, систематичності, доступності, наочності, міцності знань, навичок і вмінь. Але у навчанні музики важливе місце посідають твори мистецтва, тож у роботі з ними необхідно дотримуватись таких принципів, як єдність емоційного і свідомого, художнього і технічного. Тому обов'язковою якістю уроків музики має бути їх емоційна насиченість, творчо активне естетичне ставлення учнів до кожного виконаного завдання.

Дидактичні основи – це ті вихідні положення, на основі яких будується навчання й виховання. В основі конструювання змісту

навчального предмета «Музика» лежить система загальнодидактичних принципів.

*Принцип індивідуального підходу.* Дає змогу в умовах колективної навчальної роботи кожному учневі йти до оволодіння навчальним матеріалом своїм шляхом. Реалізуючи цей принцип, ураховують рівень розумового розвитку дітей, їх знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, вольового розвитку, працездатності. Щоб врахувати індивідуальні особливості учнів, учитель повинен уважно вивчати кожного з них, знати їх індивідуальні інтереси та схильності, розвиток і домашні умови та ін.

*Принцип єдності виховання й навчання.* На кожному уроці діти дізнаються про щось нове, набувають нових музичних навичок і умінь, розвивають, засвоюють і закріплюють засвоєне раніше. Разом з тим, кожний урок музики вносить щось нове в загальний розвиток дитини. Використовуючи програмний матеріал, треба розвивати у школярів аналітичне мислення, уміння застосовувати набуті знання на практиці. Ці дві сторони музичних занять – виховна та навчальна не існують одна без одної. Учитель навчає й обов'язково виховує дітей.

*Принцип послідовності, систематичності й науковості.* Усі факти, знання, положення і закони, що вивчаються, повинні бути науково правильні. Реалізація цього принципу передбачає вивчення системи важливих наукових положень і використання у навчанні методів, близьких до тих, якими послуговується певна наука. Систематичність і послідовність навчання зумовлені логікою науки й особливостями пізнавальної діяльності, яка відбувається відповідно до вікових закономірностей розвитку дітей. Передбачає системність у роботі вчителя (постійну роботу над собою, опору на пройдене при вивченні нового матеріалу, розгляд нового матеріалу частинами, фіксування уваги учнів на вузлових питаннях, продумування системи уроків, здійснення міжпредметних зв'язків), а також системність у роботі учнів (систематичне відвідування школи, виконання домашніх завдань, уважність на уроках, порядок у виконанні домашніх завдань, час виконання завдань, систематичне повторення навчального матеріалу).

*Принцип свідомості й активності учнів.* Цей принцип є провідним, тому що визначає головне спрямування пізнавальної діяльності учнів і керування нею. Він впливає з мети і завдань національної школи, а також з особливостей процесу навчання, які передбачають осмислений і творчий підхід до опанування знань. Свідомому засвоєнню знань сприяють: роз'яснення мети і завдань навчального предмета, значення його для вирішення життєвих проблем; використання у процесі навчання мислительних операцій (аналізу, синтезу, узагальнення); позитивні емоції; раціональні прийоми роботи на уроці; належний контроль і самоконтроль. Свідомість у навчанні забезпечується високим рівнем активності учнів. Активізації пізнавальної діяльності сприяють: позитивне ставлення до навчання, інтерес до навчального матеріалу; позитивні емоції, викликані навчальною діяльністю; тісний зв'язок навчання з життям; єдність інтелектуальної та мовленнєвої діяльності учнів; використання на практиці засвоєного матеріалу, умінь і навичок; систематичне повторення засвоєних знань.

*Принцип наочності* – показ і пояснення. Розрізняють педагогічний і виконавський показ. Педагогічний показ супроводжується аналізом прийомів, поясненням і вказує на способи оволодіння ними. Виконавський показ – це саме виконання твору.

На уроках музики застосовується предметна, образна, словесно-образна, умовно-графічна наочність (схеми, таблиці, малюнки тощо). Надмірне використання наочності перешкоджає сприйняттю музичних творів.

Використання наочності у процесі навчання сприяє розумовому розвитку учнів, допомагає виявити зв'язок між науковими знаннями і життєвою практикою, полегшує процес засвоєння і сприяє розвитку інтересу до знань.

Основні вимоги до використання наочних засобів: не перевантажувати навчальний процес наочностю, бо це знижує самостійність і активність учнів; наочність не повинна вмещувати нічого зайвого, щоб не викликати побічних ситуацій; готуючи наочність треба знати мету; вивішування всієї наочності дезорганізує дітей; використовуючи наочність, необхідно зважати на вік школярів.

Учитель повинен уміло поєднувати наочність з поясненням. Адже його слово передусім спрямовує безпосереднє сприймання змісту навчального матеріалу, відображеного в наочності, в певній послідовності, допомагає осмислити спостережуване і сформулювати зв'язки між фактами і явищами. Коментуючи наочність, учитель дає додаткову інформацію про об'єкт, його зв'язки, які безпосередньо не сприймаються.

*Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок.* Головна ознака міцності – свідоме й ґрунтовне засвоєння найістотніших фактів, понять, ідей, правил, зв'язків і відношень між предметами і всередині них. Реалізація цього принципу передбачає: повторення навчального матеріалу за розділами й смисловими частинами; запам'ятовування нового навчального матеріалу в поєднанні з пройденим.

Психологічна основа міцності – пам'ять (збереження в мозку того, що відбувалося в минулому досвіді). Пам'ять дає змогу повторювати, закріплювати засвоєне, щоб не забути його або відновити забуте. Цей принцип спирається на мислительні, емоційні, вольові процеси пізнавальної діяльності учнів.

*Принцип комплексності навчання* спрямований на розв'язання взаємопов'язаних навчальних, розвиваючих та виховних завдань, організацію різнопланової діяльності на уроці музики та комплексне використання методів навчання. Урок музики має комплексний характер. Комплексний зміст уроку визначає взаємозв'язок видів музичної діяльності. Наприклад, вокально-хорова робота: формування співочого апарату, розвиток інтонаційного слуху, почуття ритму, музичного смаку тощо.

*Принцип зв'язку навчання з життям.* У його основі – об'єктивні зв'язки між наукою, теорією і практикою. Теоретичні знання є основою сучасної продуктивної праці, яка конкретизує їх, сприяє міцному, свідомому засвоєнню. Реалізацію цього принципу забезпечують: використання на уроках життєвого досвіду учнів, застосування набутих знань у практичній діяльності; безпосередня участь школярів у громадському житті. Зв'язок з життям здійснюється через репертуар сучасних пісень та інструментальних творів, через знайомство з творами народної творчості.

Важливим аспектом у роботі вчителя музики є дотримання *принципу єдності емоційного і свідомого*. Сприйняття музики – основа формування музичної культури. Його розвиток потребує усвідомлення емоційних вражень, які викликає музика. Опора на даний принцип дає можливість розвивати в учнів здатність оцінювати музику, а через неї – виховувати їхні інтереси та смаки.

*Принцип єдності художнього та технічного* вимагає, щоб усі компоненти уроку були високохудожніми. Художнє, виразне виконання музичного твору потребує певних навичок та вмінь. Їх засвоєння повинне підпорядковуватися художнім завданням. Єдність художнього та технічного забезпечується при умові активізації творчої ініціативи учнів. Це дозволяє дітям усвідомлювати, що навички та вміння необхідні для виразного, художнього виконання музичних творів.

У навчанні музики в загальноосвітній школі принципове значення має використання дидактичних методів навчання.

Методи музичного виховання – це різні способи діяльності вчителя й учнів, де ведуча роль належить вчителю. Розвиваючи уяву, емоційний відгук, музичне мислення, вчитель намагається, щоб спілкування з мистецтвом викликало у дітей почуття радості та задоволення.

Різноманітність методів музичного виховання визначається специфікою музичного мистецтва, та особливостями музичної діяльності учнів.

*Методи стимулювання* – методи, спрямовані на формування позитивних мотивів учіння, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню школярів навчальною інформацією.

*Методи стимулювання музичної діяльності* – застосовуються для створення такої емоційної атмосфери, яка необхідна для уроку музики:

- а) *метод емоційного впливу* – це вміння вчителя виражати своє ставлення до музичного твору словом, мімікою, жестами. Наприклад: його голос може емоційно забарвлюватись в залежності від характеру, настрою музики: тепло, ласкаво, тихо розповідає вчитель про колискову.

- б) до методів стимулювання відноситься й *створення проблемно-пошукових ситуацій* – це коли перед учнями ставляться різні творчі завдання. Буває й так, що учитель створює певну проблемну ситуацію, сам ставить і розв'язує проблему, але активно залучає до цього учнів. Проблемно-пошукова ситуація активізує музичну діяльність, заставляє думати, розвиває творчі здібності, самостійність, активність.

*Метод порівняння* – найбільш поширений у практиці музичного виховання оскільки знання й досвід дітей ще не є усталеним. Цей метод заставляє дітей вслухатися, слідкувати за змінами в звучанні музики, за розвитком музичного образу, робити висновки. Завдання на порівняння двох творів подобаються учням і сприяють розвитку їхньої пізнавальної активності. Порівнюючи, учні помічають те, що в інших випадках не звернули б уваги.

Для порівняння можна використати контрастні твори одного жанру, п'єси з однаковою назвою, контрастні твори одного характеру тощо. Метод порівняння за контрастом і аналогією дозволяє помітити те, на що учень може не звернути увагу, дає змогу яскравіше відтінити своєрідність музичних творів різноманітних жанрів. Завдання на порівняння захоплюють дітей, активізують їхню творчу діяльність. Найкраще учні помічають у музиці контрасти.

Усі попередні методи тісно пов'язані зі *словесними методами*. Це розповідь, бесіда, пояснення, які допомагають розкрити зміст музичних творів, готують їх свідоме виконання. Застосування словесних методів завжди залежить від вікових особливостей дітей і їхньої музичної підготовки. *Розповідь* учителя настроює учнів на сприйняття музичного твору. *Бесіду* проводять під час ознайомлення з твором більш складної форми.

*Практичний метод* – метод вправ. Вправи – це багаторазове повторення певних дій або видів діяльності з метою їх засвоєння, яке спирається на розуміння і супроводжується свідомим контролем. Кількість вправ залежить від індивідуальних особливостей школярів і має бути достатньою для формування навички. Вправи мають ґрунтуватися на системі, чітко спланованій послідовності дій, зокрема поступовому ускладненні, їх не слід переривати на тривалий час. Ефектив-

ність вправлення залежить і від аналізу його результатів.

Учитель музики вміло повинен поєднувати різні методи й види роботи в залежності від музичного досвіду учнів. Творчий підхід дозволяє йому кожен раз по-новому проводити роботу над одним і тим же твором.

На уроках музики діяльність учнів спрямовується на розвиток інтелектуальних, практичних і навчальних умінь та навичок, виховання відповідного ставлення до виучуваного. З розвитком цих умінь і навичок у школярів підвищується ефективність слухання, спостережливість, формуються складніші вміння й навички.

Дитяче сприймання, усвідомлення, увага організовуються певними способами дій, у тому числі творчими.

Це передбачає творчість не лише в роботі учителя, а й учнів. Слід прагнути до такої атмосфери на уроці, яка спонукала б дітей до активності, самовиявлення. Насамперед – це невимушеність, відсутність в учнів будь-якої загальмованості, побоювання помилитись у відповідях.

Навчання музики неможливе без учительської щирості, довіри і поваги до школя-

рів. Як часто, на жаль, цього бракує деякій частині педагогів. Замість живого спілкування з дітьми, захоплюючих роздумів, щастя творчості – нудне переписування тексту пісень, скупі відповіді на запитання, що стосуються нотної грамоти або відомостей про композиторів.

Уроки музики мають стати засобом всебічного розвитку учнів, а для цього учитель зобов'язаний усвідомлювати загальні завдання, поставлені перед школою, щодо виховання нової людини і ніколи не забувати, що урок музики – це урок мистецтва. Від педагогічної майстерності вчителя залежить емоційна атмосфера уроку. Музика як мистецтво, безпосередньо спрямоване до почуттів, а через них до думки, сприяє вихованню певних поглядів, смаків, прагнень. Таким чином, гнучкість структури уроку, відображення в ній особливостей пізнавальної діяльності учнів є неодмінною умовою вдосконалення ефективності навчання музики в цілому.

#### Список використаних джерел

1. Гумінська О. О. Уроки музики в загальноосвітній школі / О. О. Гумінська. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 104 с.
2. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах / Е. П. Печерська. – К. : Либідь, 2001. – 271 с.

**Valentyna MISHEDCHENKO**  
Gluhov

#### DIDACTIC BASIS OF A MUSIC LESSON

*Music lesson is based on general didactic principles of consciousness, systematic, accessibility, visibility, strength of knowledge, habits and skills. But at teaching music products of art play the important role, so it is important to hold on to such principles as the unity of emotional and conscious, artistic and technical by working with them. The variety of methods of musical education is defined by specific of music art and peculiarities of pupils' musical activity. Therefore emotional satiation, artistic and active aesthetic pupils' attitude to every fulfilling task must be the compulsory quality of music lessons.*

*Key words: music, music lesson, didactic principles of teaching, methods of musical education and upbringing.*

**Валентина МИШЕДЧЕНКО**  
г. Глухов

#### ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УРОКА МУЗЫКИ

*Урок музыки основывается на общих дидактических принципах сознательности, систематичности, доступности, наглядности, прочности знаний, навыков и умений. Но в обучении музыки важное место занимают произведения искусства, поэтому в работе с ними необходимо соблюдать такие принципы, как единство эмоционального и сознательного, художественного и технического. Разнообразие методов музыкального воспитания определяется спецификой музыкального искусства, и особенностями музыкальной деятельности учащихся. Поэтому обязательным качеством уроков музыки должна быть их эмоциональная насыщенность, творческое активное эстетическое отношение учеников к каждой выполняемой задаче.*

*Ключевые слова: музыка, урок музыки, дидактические принципы обучения, методы музыкального обучения и воспитания.*

Стаття надійшла до редколегії 11.01.2016

УДК 378.14

**Оксана ОЛЕКСЮК**

м. Миколаїв

## **ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ У СТУДЕНТСЬКІЙ МОЛОДІ ЯК НЕОБХІДНОГО КОМПОНЕНТА УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

*Аналізується взаємозв'язок процесу соціалізації і формування патріотизму у студентській молоді. Розглядається поняття патріотизму, військово-патріотичне виховання, висвітлюються форми патріотичного виховання у ВНЗ.*

*Ключові слова: соціалізація, громадянська соціалізація, патріотизм, військово-патріотичне виховання, Збройні Сили України, форми роботи зі студентами.*

Збіг процесів соціальної трансформації суспільства й процесів трансформації системи міжнародних відносин, загострення глобальних проблем сучасності й поява нових загроз існуванню людства, системна криза всіх сфер життєдіяльності суспільства, відсутність єдності в ньому щодо напрямків та перспектив його розвитку неминує гальмують та деформують процес позитивної соціалізації особи, призводять до спотворених ціннісних орієнтацій молоді.

У таких умовах необхідність оптимізації процесу виховання високо моральної, духовно багатой особистості, громадянина – патріота самоочевидна й передбачає на підставі комплексного застосування соціальних, соціально-психологічних, педагогічних методик і технологій формування здорового, адекватного сприйняття соціальної дійсності, здатності до саморегуляції, стійкості, здорового соціального самопочуття. Інтегруючим началом може й повинна виступити ідея національно-державного патріотизму.

Актуальність проблем соціалізації молоді пов'язана із глибокими та швидкоплинними соціальними змінами, зокрема із зміною ідеологічних орієнтирів у вихованні особистості та посиленням дії стихійних чинників, що впливають на становлення сучасної молодої людини як соціальної особистості.

Ідея формування механізмів соціалізації через засвоєння соціальних знань, цінностей, умінь та навичок поведінки в соціальному житті визначає пошук таких основ, знання яких дозволило б оптимізувати процес становлення інтересу та участі молодого покоління в сучасному українському суспільстві.

Оптимізація процесу соціалізації молоді в сучасних умовах має розглядатися як складова всього комплексу проблем загальнодержавного масштабу й буде набагато ефективнішою, коли буде вирішуватись комплекс заходів щодо патріотичного виховання молоді, їх підготовки до захисту держави, до служби в Збройних Силах України.

З'явилася ціла низка праць, що висвітлюють проблеми соціалізації в новому політико-правовому та етнокультурному середовищі, громадянської переорієнтації особистості. Серед них слід назвати праці В. Андрущенка, М. Головатого, В. Ребкало, В. Лісового, С. Макеева, М. Іщенко, М. Обушного, О. Рудакевича, П. Сергієнка, О. Стогнія, А. Чередниченка, С. Матвієнка, Н. Гедікової, М. Катаєвої, Н. Юрій, І. Алексеєнко, Н. Ісхакової, О. Петрунько, О. Ткача, Л. Кочубей, М. Хилька, П. Шляхтуна та інших.

Визначення змісту і меж соціалізації, її структура, функції та психологічні механізми поведінки молоді знайшли відображення в роботах В. Паригіна, Н. Андреєнкової, Л. Буєвої та інших.

Дослідження проблеми соціалізації, її сутності і змісту, стадії і етапи процесу соціалізації, їх характеристики та критерії аналізуються в роботах Б. Ананьєва, Н. Андреєнкова, Л. Антипова, С. Батеніна, Л. Буєвої, Г. Гилінського, Г. Коваль, А. Кузнецової В. Москаленко, В. Немировського, Б. Паригіна, В. Титаренка та інших.

Постановка проблем соціалізації особистості викладена в працях І. Кона, О. Шкаратіна, А. Коршунова, Ю. Давидова і І. Роднянської, К. М'яло, С. Іконникової, Г. Чередниченко та інших.

Досить цікаві та корисні роботи західних учених, в яких розкрито взаємозв'язки між поколіннями в сучасних умовах: Т. Розак, Х. Кройц, Д. Гозлінг, І. Таллман, Р. Маротц-Баден, П. Піндас.

Теоретичний аспект патріотичного виховання розробляли відомі українські педагоги минулого: Х. Алчевська, Б. Грінченко, М. Грушевський, О. Духнович, М. Драгоманов, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, К. Ушинський, які значну увагу приділяли вихованню любові до своєї землі, рідної мови, формуванню національної самосвідомості.

Дослідили істотні ознаки українського патріотизму та визначили, що патріотичне виховання виростає на національному ґрунті Т. Шевченко, Г. Сковорода, І. Франко, Л. Українка.

Педагогічні системи Г. Ващенко, А. Макаренка, В. Сухомлинського сприяють вихованню у молоді високих почуттів вірності і відданості Батьківщині, її народу.

Психологічні основи патріотичного виховання досліджували Б. Ананьєв, П. Блонський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтєв, О. Петровський, П. Якобсон. Серед сучасних дослідників, які працюють над питанням патріотичного виховання та громадянських якостей особистості – І. Бех, П. Вербицька, П. Ігнатенко, С. Максименко, А. Погрібний, В. Поплужний, Ю. Руденко, К. Чорна, О. Шестопалюк та ін.

Достатньо дослідженим у сучасній педагогічній науці є національно-патріотичне виховання (Ю. Бондаренко, М. Боришевський, О. Вишневський, Р. Захарченко, В. Кузь, Б. Цимбалістий, В. Янів, Я. Ярема, О. Ярмоленко) та військово-патріотичне виховання (М. Зубалій, В. Івашковський).

Дослідження проблем патріотичного виховання свідчать про їх багатоаспектність. Сутність та особливості патріотизму розкриті в працях П. Рогачова, Н. Свердліна, О. Воропая, В. Гонського, О. Губко, В. Іванишина, С. Килимника, А. Княжинського, Б. Непорядного, М. Пірен, В. Сергійчука, О. Таланчука. Питання співвідношення емоційного та раціонального, загально-людського та національного в патріотизмі обґрунтували Я. Дзюба, О. Розумовський.

Сучасні дослідження у сфері патріотичного виховання охоплюють конкретні реалії

суспільного життя в Україні. Серед досягнень педагогічної думки найзмістовнішими визначено розробки нових технологій виховання В. Андрущенко, О. Вишневського, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Киричука, О. Кондратюка, П. Кононенка, В. Кременя, М. Лукашевича, Ю. Руденка, Р. Скульського, О. Сухомлинської, В. Струманського, Б. Ступарика, П. Щербаня.

Розглянули військові аспекти виховання патріотизму, роль патріотичного обов'язку, військово-патріотичного виховання в захисті Вітчизни, зміцненні оборони країни О. Аронов, О. Барабанщикова, М. Басанець, Д. Волкогонов, М. Зубалій, Л. Курант, В. Радзіховський, Я. Подоляк, Ф. Фарфоровський, В. Ягупов.

Вагомий внесок у розробку теорії та практики виховання воїнів додали військові науковці Е. Афонін, С. Гречко, І. Колодій, В. Маслов, В. Мірошніченко, Ю. Семенов, Г. Темко. Проблеми готовності учнівської молоді до служби у Збройних Силах України дослідив І. Томчук, а технологію оцінки ефективності військово-патріотичного виховання призовної молоді – Г. П'янковський.

Педагогічні, психологічні й соціально-педагогічні особливості патріотичного виховання в навчальних закладах розглядаються в працях І. Бега, М. Боришевського, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Савченко, К. Чорної, Л. Чупрій та інших.

Різні аспекти використання засобів української народної педагогіки, традицій, звичаїв, обрядів у національно-патріотичному вихованні учнівської молоді дослідили В. Каюков, В. Кіндрат, Г. Кловак, Г. Майборода, А. Макаренко, П. Онищук, Ю. Підборський, В. Сухомлинський та інші.

Визначити місце та мету патріотичного виховання студентської молоді у вищій школі прагнули: В. Белінський, І. Бех, В. Большаков, З. Бондаренко, Г. Ващенко, В. Демчук, Н. Заячківська, В. Зелюк, П. Ігнатенко, П. Каптерев, В. Коротєєва, Г. Костюк, В. Кремень, С. Максименко, Ю. Руденко, Н. Сидорчук, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Фіцула Є. Франків та інші.

Мета статті – проаналізувати взаємозв'язок патріотизму з успішною соціалізацією студентської молоді.



Проблема соціалізації молоді пов'язані із глибокими та швидкоплинними соціальними змінами, зокрема із зміною ідеологічних орієнтирів у вихованні особистості і посиленням дії стихійних чинників, що впливають на становлення сучасної молоді людини як соціальної особистості.

Вимоги до громадян можуть бути жорстко формалізованими (зафіксованими у законах, кодексах, правилах поведінки), або слабо формалізованими (закріплюватися переважно у моральних нормах). Однак, у будь-якому разі вони існують у формі ідеального образу (або, сучасною мовою, *профілю*) особистості, який містить певні ціннісні установки, якості, риси, характеристики, особливості прояву громадянської позиції, що вважаються нормальними та прийнятними для відповідного суспільства. У такому профілі, як цільовому орієнтирі, визначається, якою має бути молода людина з позицій успішного вирішення завдань, що виникають у процесі розвитку суспільства, що можна прийняти в якості критеріїв для її формування.

Профіль закріплює і розкриває установки і вимоги держави та суспільства до освіченості та культурного рівня особистості, її ціннісно-світоглядної і морально-етичної орієнтації, особистісних соціально-психологічних і фізичних якостей. Досягнення відповідності вимогам конкретного профілю, як правило, є основою для вертикальної соціальної мобільності молоді людини, набуття високого соціального статусу, зайняття певних посад, визнання особливої ролі в суспільстві.

У межах конкретного профілю, зокрема, визначається, які цінності повинна засвоїти молода людина, якими нормами поведінки керуватися, що вона повинна знати і вміти. Саме тому залежно від конкретних історичних умов, на основі відповідного ідеального профілю організується система виховання в сім'ї, школі та інших соціальних інститутах.

Крім того, соціалізація молоді в перехідний період, який наразі триває у нашому суспільстві, має досить суперечливий характер, оскільки визначається не тільки традиційними цінностями і установками минулого періоду, але й того майбутнього суспільства, яке належить створити молодому поколінню, вихованому на нових ціннісних установках. У

даному випадку в процесі соціалізації молоді слід враховувати традиційні цінності української культури, такі як соборність, альтруїзм, прагнення до високих ідеалів, до духовності [15], а з іншого – цінності демократії та вимоги інформаційного суспільства, що мають бути закладені в особистісні якості та установки.

Сучасна соціокультурна ситуація в світі й особливі умови української дійсності висувають вимоги до формування молоді людини нового соціокультурного типу.

Отже, виходячи з сучасної соціально-економічної ситуації в Україні, проголошеного курсу на європейську інтеграцію і побудову громадянського суспільства [11], в якості мети державної політики соціалізації молоді пропонується визнати формування фізично, духовно й інтелектуально розвиненої, конкурентоздатної, творчої, патріотичної, високиморальної, гуманістично орієнтованої і соціально активної особистості.

Молода людина – це особистість, а особистість – це результат соціального становлення індивіда шляхом подолання труднощів і накопичення власного життєвого досвіду. Вроджена геніальність автоматично не гарантує того, що людина стане великою особистістю. Вирішальну роль відіграє соціальне середовище, в яке потрапляє людина після народження. Особистість – це поєднання індивідуальних особливостей і виконуваних нею соціальних функцій, особлива якість, отримана індивідом завдяки суспільним відносинам. Відповідно, між розвитком особистості і суспільством існує пряма залежність.

Соціалізація молоді дуже важлива сьогодні для України, бо від її успішності залежить майбутнє українського суспільства.

Важливу роль у тому, якою зростає молода людина, як проходить її становлення, відіграють люди, у безпосередній взаємодії яких минає її життя. Їх прийнято називати агентами соціалізації. На різних вікових етапах зміст агентів специфічний. Агенти первинної соціалізації молоді – близькі та далекі родичі, друзі родини, однолітки, вчителі, лікарі, лідери молодіжних організацій. Агентами вторинної соціалізації молоді виступають представники адміністрації школи, університету, організації, армії, церкви, суспільства, співробітники телебачення, радіо, партії.

На сучасному етапі розвитку суспільства патріотичне виховання та формування громадянських поглядів і переконань молоді є надзвичайно важливим завданням у більшості демократичних країн світу.

Одним з аспектів соціалізації є громадянська соціалізація. Найбільш вживане серед науковців є тлумачення поняття громадянської соціалізації С. Сергейчиком, який визначає її як «процес засвоєння кожним індивідом певної системи знань, норм, цінностей і традицій у трудовій, політичній і правовій сферах життєдіяльності, що дозволяють йому функціонувати як повноправному члену суспільства» [13, 107–111].

Громадянин формується під впливом багатьох чинників у процесі соціалізації, яка визначається як «складний багатогранний процес включення індивіда в громадянську практику, під час якого відбуваються засвоєння та привласнення ним громадянських норм і цінностей, притаманних даному суспільству, та здійснюється усвідомлене набуття індивідом такої інтегрованої якості особистості і базової цінності демократичного суспільства, як громадянськість. Результатом громадянської соціалізації є громадянська соціалізована особистість, яка здатна у процесі своєї інтеграції в суспільство до позитивної його перебудови» [12, 26].

Вважаємо, що процес громадянської соціалізації потребує більших організаційних зусиль, ніж інші види соціалізації (сімейна, політична, етнічна). Людині легше усвідомлювати інтереси, цінності соціальної групи та прагнення їх захищати, ніж інтереси суспільства, країни. Цінності громадянського суспільства не очевидні, тому потребують серйознішого, глибшого усвідомлення. Говорити про громадянське суспільство в сучасному розумінні можливо лише з моменту появи громадянина як самостійного, індивідуального члена суспільства, котрий усвідомлює себе таким, для якого характерні розвинена правосвідомість і здатність обстоювати свої права і свободи.

Саме від усвідомлення громадянських цінностей та прийняття їх як внутрішньої настанови особистості залежить успішність соціалізації взагалі. Маючи громадянські права і свободи, людина здатна самостійно мати

в суспільстві те становище, яке найбільшою мірою відповідає обсягу та якості реалізованого особистісного потенціалу.

Тому так важливо в сучасних умовах кризи українського суспільства спрямувати зусилля педагогів саме на організацію громадянської соціалізації, яка постає однією з умов розвитку громадянського суспільства.

Доволі часто, наводячи визначення поняття «громадянська соціалізація», автори мають на увазі участь людей у політичному та суспільному житті. При цьому не береться до уваги найважливіше в громадянській соціалізації – виховання патріотизму, що є сутністю громадянськості. У політичній та загальносуспільній діяльності участь здатні брати лише деякі, але допомогти сусідові, колезі, батькам у повсякденному житті – може кожен. Загинути за Батьківщину – це великий вчинок, але є й великі вчинки повсякденного служіння суспільству, повсякденної любові та співчуття до конкретних людей, з якими ти разом. Прояв громадянськості – це допомога тим, кому вона необхідна. Тому недостатньо робити акцент лише на зовнішньому прояві громадянськості, такому, як участь у рухах, організаціях, партіях. Громадянськість людей, яка спонукає їх об'єднуватися для вирішення певних завдань або проблем, що постають перед суспільством, є основою громадянської соціалізації.

Результатом громадянської соціалізації є громадянська соціалізована особистість, яку характеризує високий рівень сформованості громадянських якостей, є наявність громадянської позиції, найвищою мірою усвідомлення якої є патріотизм. Високо громадянська соціалізована людина – це патріотично налаштована, відповідальна, активна особистість і, таким чином, здатна до позитивних перетворень суспільства. Така людина ідентифікує себе як повноправного суверенного суб'єкта соціальних відносин, визначаючи своє місце в демократичному суспільстві, свої життєві цілі та засоби їх досягнення. Коли патріотизм, гордість за власну країну, досягнення не лише особистих, але й суспільних інтересів, соціальна активність стали основою поведінки, рисою характеру, можна говорити про наявність у людини громадянської позиції.

Патріотизм (грец. patriotes, – співвітчизник, грец. patris, – батьківщина) – це моральний і політичний принцип, соціальне відчуття (сприйняття), змістом яких є любов до Батьківщини (місця народження всіх поколінь предків і самої людини), відданість своєму народові, готовність заради них на жертви (в тому числі готовність підкорити свої особисті потреби потребам суспільства перебування (проживання) і подвиги.

Соціальні психологи визначають патріотизм як певне моральне ставлення й оцінку особистістю елементів Вітчизни. У конкретно-історичному розгляді, з'явившись внаслідок розвитку людського суспільства, соціально-моральне, у своїй основі, патріотичне почуття набувається особистістю не через біологічну спадковість, а неодмінно під впливом соціального середовища, виховання (соціалізації) у широкому розумінні слова.

Патріотизм передбачає гордість за матеріальні і духовні досягнення свого народу, своєї Батьківщини, бажання збереження її характерних особливостей, її культурного надбання і співставлення себе з іншими членами свого народу, постійна готовність підкорити свої особисті інтереси інтересам загалу, в якому живеш, та захищати інтереси своєї громади, народу в цілому.

Проблема патріотичного виховання завжди займала одне з провідних місць у творчих доробках філософів, науковців та громадських діячів. Так, Л. Сенека говорив, що люблять Батьківщину не за те, що вона велика, а за те, що своя. В. Сухомлинський зазначав, що патріотизм як спрямованість свідомості, волі, почуттів діалектично пов'язаний з освіченістю, етичною, естетичною й емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчою працею [3, 5].

Патріотизм – суспільний моральний принцип діяльного ставлення до свого народу, що віддзеркалює національну гордість і любов до Вітчизни, громадянську відповідальність за її долю, а також емоційне підпорядкування особистістю свого життя спільним національним інтересам [5, 633].

Автор Українського педагогічного словника С. Гончаренко вважає патріотизм одним з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до Батьківщини, відда-

ність своєму народові, гордість за надбання національної культури [2, 249].

О. В. Мельникова у своєму дослідженні зазначає, що патріотизм є елементом як суспільної, так і індивідуальної свідомості. На рівні суспільної свідомості під патріотизмом мається на увазі національна і державна ідея єдності і неповторності цього народу, яка формується на основі традицій, стереотипів, історії і культури кожної конкретної нації. На рівні індивідуальної свідомості під патріотизмом розуміється любов до Батьківщини, гордість за свою країну, прагнення пізнати, зрозуміти й поліпшити її [9, 85].

Аналіз різних підходів науковців до визначення поняття «патріотизму» (О. Биков, О. Вишневецький, В. Гонський, С. Гончаренко, М. Іванов, О. Коркішко, В. Лутовінов, Г. Мітін, С. Паршук, Ю. Руденко, К. Чорна та інші) дає змогу виокремити такі аспекти цього явища:

- 1) патріотизм як почуття: ставлення до Батьківщини, народу, суспільства, моральне почуття, обумовлене світоглядом людини, її приналежністю до етнічної спільноти;
- 2) патріотизм як один із потужних і постійних мотивів соціальної діяльності;
- 3) патріотизм як система поглядів, ідей, що є результатом засвоєння культури, традицій, звичаїв свого народу;
- 4) патріотизм як безпосередній прояв любові до Батьківщини у вчинках людей, активно діяльній самореалізації на благо Вітчизни.

У вищому навчальному закладі відбувається не тільки професійне становлення особистості, але й формується громадянин, повноцінний суб'єкт суспільно-політичного життя, майбутній лідер, політик, громадський діяч.

У теорії і практиці патріотичного виховання студентів вищої школи в сучасних умовах відбуваються суттєві зміни, пов'язані з коректуванням вимог державних освітніх стандартів; необхідністю переосмислення мети, завдань, сутності та змісту патріотичного виховання; деформацією, що спостерігається, патріотичних цінностей громадян у цілому і студентів зокрема [4; 6].

Виховна робота в навчальних закладах має конкретно-історичну національно-державну форму вираження і спрямоване на формування громадянина конкретної держави,

яка не може бути безнаціональною. Тому зрозуміло, що і сьогодні школа ставить перед собою завдання – сприяти становленню громадянина і патріота – людини з відповідними правами і обов'язками, яка поважає і дотримується норм і правил життя, прийнятих у даному суспільстві, з високими моральними ідеалами, з високим рівнем сформованості історичної пам'яті, почуттям любові до своєї Вітчизни, землі, рідної мови, поваги до історичного минулого українського народу та людей-патріотів своєї країни, усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, вболівання за його майбутнє, потреби у служінні їй, у вірності й відданості Батьківщині.

Під патріотичним вихованням студентів вважають організований, планомірний та цілеспрямований процес засвоєння особистістю національних цінностей і норм культури, спрямований на формування у неї національно-громадянської свідомості, патріотичних переконань і поведінки, усвідомлення своїх вчинків і дій на благо народу й держави, готовності до захисту Вітчизни [1, 53].

Патріотичне виховання у ВНЗ є частиною освітнього процесу. Його основними завданнями є зростання дієздатності студентів ВНЗ, підвищення рівня їхньої соціальної активності, патріотизму і готовності до гідного служіння Батьківщині, що передбачають: світоглядну підготовку студентів, реальну допомогу їм у визначенні сенсу життя в умовах здійснюваних перетворень, формування самосвідомості, ціннісного ставлення як до окремої особистості, так і до суспільства, держави; залучення студентів ВНЗ до системи соціокультурних цінностей, що відображають багатство та своєрідність історії і культури Батьківщини, народу, формування потреб у високих духовно-моральних та культурних цінностях і в їхньому подальшому розвитку; формування активної соціальної позиції та розвитку потреби в морально здоровому способі життя, здатності спілкуватися в колективі тощо [10].

Отже, формування національної свідомості в студентів у процесі навчальної діяльності має відбуватися таким чином, щоб між засвоєнням знань і моральним розвитком не

було розриву. Успіх цього процесу залежатиме, з одного боку, від змісту навчальних програм та організації розумової праці на заняттях і в позанавчальний час, а з іншого боку – успіх залежатиме від духовного багатства самого викладача, його ерудиції, культури, прагнення та вміння пов'язувати будь-який навчальний матеріал із завданнями патріотичного виховання з метою комплексного впливу на свідомість, почуття й поведінку студента.

При формуванні національної свідомості важливо не бути ізольованим, а навпаки, нести українську національну ідею у різні суспільства, країни та культури. Це сприяє формуванню у студентів національної позиції, гідності, почуття гордості за досягнення і роль українського народу в світовій історії, а також долає комплекс меншовартості.

Як пише В. О. Сухомлинський, «кожен повинен відчути себе сином Вітчизни, пережити особисте почуття гордості від того, що він спадкоємець її тисячолітньої слави й тисячолітніх духовних цінностей, творець її героїчного сьогодні» [14, 87].

Складовою частиною патріотичного виховання, а в часи воєнної загрози – пріоритетною, є військово-патріотичне виховання, зорієнтоване на формування в учня готовності до захисту Вітчизни, проходити службу у Збройних Силах України як особливому виді державної служби. Його зміст визначається національними інтересами України і покликаний забезпечити активну участь громадян у збереженні її безпеки від зовнішньої загрози. Робота з військово-патріотичного виховання молоді має проводитися комплексно, в єдності всіх його складників спільними зусиллями органів державного управління, а також освітніх закладів, сім'ї, громадських організацій та об'єднань, Збройних Сил України, інших силових структур.

Сьогоднішні реалії вимагають оптимізації роботи з патріотичного виховання, що спрямоване на забезпечення цілісності, єдності і соборності України, а саме необхідність у підвищенні уваги до військово-патріотичного виховання молоді що включає набуття готовності молоді протистояти новим викликам. Це поняття включає в себе з однієї сторони риси

особистості: патріотичні почуття, переконання, високий моральний дух тощо, а з іншої – військово-фізичну підготовку, набір знань, умінь, навичок і правил поведінки в екстрених випадках та ситуаціях, необхідних для захисту себе, рідного краю, народу та Вітчизни.

На сьогоднішній день, в процесі сучасних перетворень, особливо гостро стоїть питання розвитку патріотизму та відповідальності за долю рідної країни.

Так склалася історія, що українському народові доводилось постійно відстоювати незалежність своєї держави. Ще зі стародавніх часів постійно відбувалися воєнні походи й криваві бої. При таких обставинах наш народ мусив бути весь час озброєний та готовий до оборони. Спільна небезпека єднала племена й землі та стала могутнім підґрунтям для внутрішньої консолідації.

Сьогодні патріотизм також набуває особливого значення. Враховуючи виклики і загрози національній безпеці держави, її обороноздатності постає потреба в ефективності форм військово-патріотичного виховання молоді для підвищення іміджу проходження військової служби у лавах Збройних Сил України.

С. М. Лопатюк у публікації висвітлює військово-патріотичне виховання молоді в освітньому процесі. Під патріотичним вихованням автор розуміє систематичну й цілеспрямовану роботу навчальних закладів із формування патріотичної свідомості, почуття вірності своїй батьківщині, усвідомлення традицій [8, 29].

У роботі зі студентською молоддю щодо патріотичного виховання слід надавати перевагу активним формам роботи, що передбачають самостійну або спільну роботу, набуття студентською молоддю соціального досвіду; сприяють формуванню національної свідомості, критичного мислення, ініціативності, творчого підходу до справи, відповідальності за свої дії та вчинки; громадській, волонтерській діяльності, соціальним практикам, пошуковій, дослідницькій та проектній діяльності, дискусійним клубам, діяльності учнівських прес-центрів, флеш-мобам, акціям.

Також необхідно орієнтуватись і на індивідуальний підхід. Виховувати патріотичні почуття у студентів слід через планомірну організацію їх життєдіяльності. Більше вико-

ристовувати діалогічні методи виховання: диспути і дискусії, а також значно більше приділяти уваги таким простим і в той же час ефективним методам як обговорення газетних та журнальних статей, телепередач, відвідування виставок, музеїв, театру, проводити наукові конференції, семінари, круглі столи; військово-спортивні змагання, фестивалі-конкурси патріотичної пісні, прози та поезії, творів образотворчого мистецтва тощо.

Дієвою формою патріотичного виховання і в той же час успішної соціалізації є волонтерська діяльність, яка сприяє встановленню соціальних зв'язків, формуванню у молоді прагнення до відповідальної патріотичної поведінки, моральних і духовних якостей, світогляду справжнього громадянина України.

Соціалізація – це одне з головних завдань викладачів ВНЗ у роботі з молоддю. Теоретичне осмислення соціалізації як складової педагогічного процесу, вивчення форм, методів, засобів її практичної реалізації як педагогічної мети поступово усвідомлюється науково-педагогічними працівниками та адміністрацією ВНЗ. Патріотичне виховання, соціалізація студентів – це багатоаспектна проблема її вирішення потребує не тільки уточнення теоретичних позицій, але й конкретних практичних дій, форм, методів впливу на процес соціалізації в цілому.

У результаті впровадження активних форм патріотичного виховання очікується розвинути у молодого покоління патріотичну свідомість і відповідальність, почуття вірності та любові до Батьківщини; зацікавити молодь службою у Збройних силах України; зберегти стабільність у суспільстві, соціальному та економічному розвитку країни, зміцнити її обороноздатність та безпеку; створити ефективні виховні системи національно-патріотичного виховання молоді; консолідувати зусилля суспільних інституцій у справі підрастаючого покоління [7, 13].

На викладачів ВНЗ покладається велика відповідальність навчити молодь виробити власну громадянську позицію, любити і знати свою історію та культуру, поважати культуру інших народів, стати патріотами своєї держави для успішної соціалізації і реалізації власних сподівань.

Засвоєння патріотичних цінностей і норм молоддю є тривалим процесом. Вони не закладені у генах, це не природна якість, а соціальна, і тому не успадковується, а формується цілеспрямовано, системно, із використанням певних принципів та методів діяльності суб'єктів громадянського процесу в їх роботі з підростаючим поколінням щодо успішної соціалізації.

Подальших досліджень потребує розроблення нових спецкурсів та форм патріотичного виховання молоді, відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 16.06.2015 р. № 641.

#### Список використаних джерел

1. Абрамчук О. В. Студент вищого технічного закладу освіти як об'єкт і суб'єкт патріотичного виховання / Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2001. – Вип. 9. – С. 52-57.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. – 556 с.
4. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький, 2002. – 334 с.
5. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Зайчук В. О. Нормативно-правове забезпечення освіти в Україні / В. О. Зайчук // Вища школа. – 2002. – № 2-3. – С. 28-34.
7. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України: [офіц. сайт]. – Текст дані. – Київ, 2015. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/> (дата звернення: 6.05.15). – Назва з екрана.
8. Лопатюк С. М. Військово-патріотичне виховання підростаючої людини в освітньому просторі / С. М. Лопатюк, Г. К. Бриль // Сучасний навчально-виховний процес: теорія і практика: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. викладачів, молодих науковців та студентів, 30-31 берез. 2010 р. / Держ. закл. «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського». – Одеса, 2010. – С. 27-31.
9. Мельнікова О. В. Проблеми патріотичного виховання сучасної молоді / О. В. Мельнікова // Духовність особистості. – 2012. – Вип. 2. – С. 83-89.
10. Особливості національно-патріотичного виховання студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності / Л. Г. Білий // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – Вип.4. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2012\\_4\\_4.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2012_4_4.pdf)
11. Про засади внутрішньої та зовнішньої політики: Закон України № 2411-VI від 1 липня 2010 року // ВВР України. – 2010. – № 40. – Ст.527.
12. Самохіна Н. М. Громадянська соціалізація майбутніх учителів засобами мистецтвознавчого краєзнавства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Н. М. Самохіна. – Луганськ, 2005. – 264 с.
13. Сергейчик С. И. Факторы гражданской социализации учащейся молодежи / С. Сергейчик // Социолог. исслед. – 2002. – № 5. – С. 107-111.
14. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 4. – 597 с.
15. Українське суспільство 1992-2010. Соціологічний моніторинг / За ред. д.е.н. В. М. Ворони, д.соц.н. М. О. Шульги. – К.: ІС НАНУ, 2010. – 636 с.

**Oksana OLEKSIUK**

Mykolaiv

#### PATRIOTISM FORMATION IN STUDENTS AS A NECESSARY COMPONENT OF A SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF AN INDIVIDUAL

*The interrelation of socialization and formation of patriotism among students is analyzed. The concepts of patriotism and military-patriotic education are examined; the forms of patriotic education in higher educational institutions are revealed.*

*Key words: socialization, civic socialization, patriotism, military-patriotic education, armed forces of Ukraine, forms of work with students.*

**Оксана ОЛЕКСЮК**

г. Николаев

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК НЕОБХОДИМОГО КОМПОНЕНТА УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

*Анализируется взаимосвязь процесса социализации и формирования патриотизма у студенческой молодежи. Рассматривается понятие патриотизма, военно-патриотического воспитания, подаются формы патриотического воспитания в ВУЗе.*

*Ключевые слова: социализация, гражданская социализация, патриотизм, военно-патриотическое воспитание, Вооруженные Силы Украины, формы работы со студентами.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 373.66

**Юлія ПАТИК**

м. Одеса

yulya.patik@mail.ru

## СОЦІАЛЬНІ ЦІННОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

*У статті презентовано результати анкетування майбутніх соціальних працівників, які доводять необхідність прищеплення їм соціальних цінностей у процесі професійної підготовки у ВНЗ. Виявлені найбільш значущі для майбутніх соціальних працівників цінності.*

*Ключові слова: соціальні цінності, соціальний працівник.*

Соціальні цінності фахівця в широкому розумінні відображають значущість для нього явищ і предметів реальної дійсності щодо їх відповідності або невідповідності потребам суспільства, соціальної групи, особистості; у вузькому розумінні – це моральні й естетичні вимоги, вироблені людською культурою, що є продуктами суспільної свідомості.

Враховуючи специфіку професійної соціальної роботи, соціальні цінності мають бути обов'язково присутні в системі професійних цінностей соціального працівника. Саме соціальні цінності є професійно важливою якістю соціального працівника та запорукою успішного виконання його роботи, а тому потребують їх цілеспрямованого розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ.

Різноманітні аспекти професійної підготовки фахівців із соціальної роботи досліджували (О. Карпенко, І. Мельничук та ін.), зокрема їхньої підготовки до менеджменту (Є. Седов та ін.), реалізації ідей гендерної рівності (С. Гришак та ін.) в соціальній роботі, професійного самовдосконалення (Н. Троценко та ін.); формуванню готовності майбутніх соціальних працівників до професійної (І. Боднарук, В. Савіцька та ін.) і превентивної діяльності (С. Сургова та ін.); їхньої професійної мобільності (Т. Гордєєва та ін.) і комунікативної компетентності (Д. Годлевська та ін.); інформаційної культури (О. Повідайчик та ін.) і культури професійного спілкування (О. Урсол та ін.); вихованню в них гуманності (Н. Клименюк та ін.), відповідальності (О. Патинок та ін.).

Мета статті – презентувати результати діагностування соціальних цінностей у майбутніх соціальних працівників.

Як відомо, цінність – є значимою властивістю особистості, найважливішим елементом її спрямованості, соціальною якістю, що являє собою відображення суб'єктивного ставлення до предметів і явищ навколишньої дійсності. Цінності проявляються в поведінці, відносинах, судженнях, вчинках і діях особистості. Вони визначають позицію людини щодо інших, впливають на вибір друзів і партнерів, характер міжособистісних відносин тощо. Цікавим є той факт, що наскільки людина приймає цінність соціуму як свою власну, настільки вона стає соціальною цінністю. Так, спочатку цінності стають цінностями особи, потім групи, до якої вона належить. Коли значення цінності зростає настільки, що вона стає важливою для багатьох людей, її починають називати соціальною цінністю. Отже, цінності по відношенню до соціуму носять суб'єктивний характер і є приналежністю конкретного індивіда, але водночас соціальні цінності індивіда втілюються в самому соціумі: у соціальній діяльності, у соціальних відносинах і в соціальних інститутах.

Соціальні цінності підтримуються більшістю суспільства, сприяють соціалізації, збереженню та відтворенню значущих соціальних відносин, орієнтують людину на встановлення ефективної взаємодії із соціальним середовищем та є значущим чинником її власного соціального розвитку [2].

На вибір соціальних цінностей впливають суб'єктивні потреби та інтереси людини, що виконують роль орієнтира. Так, на основі певної внутрішньої шкали, системи еталонів людина вибирає, чому саме віддати перевагу, від чого відмовитись, як встановити послідовність переваг. Тому вибір цінностей є етичним показником того, що можна і потрібно

хотіти в житті, до чого слід прагнути і намагатися досягти за допомогою тих засобів, що схвалюються суспільством.

Систему соціальних цінностей становлять: соціальна рівність (рівність між людьми незалежно від статі, віросповідання, національності, політичних переконань, матеріального благополуччя), професійна діяльність, працьовитість, професіоналізм, активна участь у житті суспільства, безкорисливість, внутрішні життєві орієнтації, світогляд, ідеали, переконання тощо [1].

Слід зазначити, що професійні цінності – це система ціннісних орієнтацій особистості, які відображають її цільову і мотиваційну спрямованість щодо вибору, оволодіння професійною діяльністю, професійного зростання та отримання в результаті професійної діяльності соціально значущих результатів [3].

Крім зазначених (соціальних та професійних) цінностей, розрізняють: матеріальні (умови проживання індивіда, побут, предмети домашнього вжитку, рівень фінансового забезпечення тощо); духовні (дотримання християнської морально-етичної культури, релігійних заповідей і традицій, художньо-естетичної культури, відчуття національної самосвідомості); інтелектуальні (прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, виконання розумової діяльності, розширення свідомості за допомогою освіти, мистецтва, культури тощо); суспільні (дотримання індивідом соціальних норм, моральних зразків поведінки, традицій, обрядів, звичаїв, ритуалів, виконання соціально значущих потреб (діяти для інших, готовність прийти на допомогу, розділити радість, горе тощо); сімейні (усвідомлення важливості шлюбу та усталеності шлюбних стосунків, народження та гідне виховання дітей у сім'ї, виконання традиційних ролей чоловіка і жінки, вірність, любов, взаємоповага всіх членів родини та стійкий пріоритет збереження шлюбу над розлученням); фізичні (орієнтація особистості на розвиток та збереження фізичного здоров'я, продуктивне включення в людську життєдіяльність) [2].

Для виявлення соціальних цінностей в майбутніх соціальних працівників було проведено діагностування 27 студентів 4–6-го

курсів Одеського національного політехнічного університету, які навчаються за спеціальністю «Соціальна робота». Діагностування проводили за методикою «Експрес-діагностика соціальних цінностей особистості» (Н. П. Фетискін, В. В. Козлов), що виявляє особистісні, професійні та соціально-психологічні орієнтації особистості [4]. Згідно з методикою, студенти мали оцінити 16 запропонованих тверджень, присуджуючи кожному з них бали від 10 (неважливо), 20, 30, 40... до 100 (дуже важливо). Усі твердження були згруповані за восьми видами цінностей, такими як соціальні, професійні, суспільні, духовні, сімейні, фінансові, фізичні, інтелектуальні. Кількісний аналіз отриманих результатів дозволив визначити найбільш значущі цінності майбутніх соціальних працівників, адже вищий підсумковий бал свідчив про домінування певної групи цінностей.

Діагностування показало (табл. 1), що високий рівень прояву професійних і сімейних цінностей засвідчили всі студенти (100%); фінансових – 24 студенти, що становить 88,9%; інтелектуальних – 20 (74,1%) студентів; соціальних – 17 (63,0%); суспільних – 11 (40,7%); духовних – 6 (22,2%). У жодного студента не виявлений високий рівень прояву фізичних цінностей.

Середній рівень прояву фізичних та духовних цінностей засвідчили 20 студентів (74,1%); суспільних – 16 (59,3%); соціальних – 10 (37%); інтелектуальних – 7 (25,9%); фінансових – 3 (11,1%). Щодо сімейних та професійних цінностей, то в жодного студента не був виявлений середній прояв зазначених цінностей.

Низький рівень прояву був засвідчений лише у двох груп цінностей, а саме: фізичних – 7 (25,9%) та духовних – 1 (3,7%). Інші групи цінностей з низьким рівнем прояву в жодного студента не виявлено. Результати діагностування, наведені в таблиці 1, дозволяють проаналізувати прояв у студентів зазначених груп цінностей за окремими курсами навчання у ВНЗ (В – високий, С – середній, Н – низький рівень їх прояву).

Як можна бачити з таблиці 1, високий рівень прояву професійних і сімейних цінностей був притаманний усім студентам, неза-



Таблиця 1

Результати діагностування соціальних цінностей майбутніх соціальних працівників

| Групи цінностей | Рівень прояву | Курс      |      |          |      |           |      | Загалом   |      |
|-----------------|---------------|-----------|------|----------|------|-----------|------|-----------|------|
|                 |               | 4         |      | 5        |      | 6         |      | осіб (27) | %    |
|                 |               | осіб (12) | %    | осіб (5) | %    | осіб (10) | %    |           |      |
| Професійні      | В             | 12        | 100  | 5        | 100  | 10        | 100  | 27        | 100  |
|                 | С             | 0         | 0    | 0        | 0    | 0         | 0    | 0         | 0    |
|                 | Н             | 0         | 0    | 0        | 0    | 0         | 0    | 0         | 0    |
| Фінансові       | В             | 10        | 83,3 | 5        | 100  | 9         | 90,0 | 24        | 88,9 |
|                 | С             | 2         | 16,7 | 0        | 0    | 1         | 10,0 | 3         | 11,1 |
|                 | Н             | 0         | 0    | 0        | 0    | 0         | 0    | 0         | 0    |
| Сімейні         | В             | 12        | 100  | 5        | 100  | 10        | 100  | 27        | 100  |
|                 | С             | 0         | 0    | 0        | 0    | 0         | 0    | 0         | 0    |
|                 | Н             | 0         | 0    | 0        | 0    | 0         | 0    | 0         | 0    |
| Соціальні       | В             | 5         | 41,7 | 5        | 100  | 7         | 70,0 | 17        | 63,0 |
|                 | С             | 7         | 58,3 | 0        | 0    | 3         | 30,0 | 10        | 37,0 |
|                 | Н             | 0         | 0    | 0        | 0    | 0         | 0    | 0         | 0    |
| Суспільні       | В             | 3         | 25,0 | 4        | 80,0 | 4         | 60,0 | 11        | 40,7 |
|                 | С             | 9         | 75,0 | 1        | 20,0 | 6         | 40,0 | 16        | 59,3 |
|                 | Н             | 0         | 0    | 0        | 0    | 0         | 0    | 0         | 0    |
| Духовні         | В             | 0         | 0    | 2        | 40,0 | 4         | 40,0 | 6         | 22,2 |
|                 | С             | 11        | 91,7 | 3        | 60,0 | 6         | 60,0 | 20        | 74,1 |
|                 | Н             | 1         | 8,3  | 0        | 0    | 0         | 0    | 1         | 3,7  |
| Фізичні         | В             | 0         | 0    | 0        | 0    | 0         | 0    | 0         | 0    |
|                 | С             | 7         | 58,3 | 4        | 80,0 | 9         | 90,0 | 20        | 74,1 |
|                 | Н             | 5         | 41,7 | 1        | 20,0 | 1         | 10,0 | 7         | 25,9 |
| Інтелектуальні  | В             | 10        | 83,3 | 5        | 100  | 5         | 50,0 | 20        | 74,1 |
|                 | С             | 2         | 16,7 | 0        | 0    | 5         | 50,0 | 7         | 25,9 |
|                 | Н             | 0         | 0    | 0        | 0    | 0         | 0    | 0         | 0    |

лежно від курсу навчання, тоді як за іншими групами простежуються певні відмінності. Так, найбільшу перевагу фінансовим цінностям надають студенти 5 курсу (100%), а найменшу – 4 курсу (83,3%). Соціальні цінності притаманні всім студентам 5 курсу (100%), 70% студентів 6 курсу і лише 41,7% студентів 4 курсу. Суспільні цінності домінують також у студентів 5 курсу (80,0%), тоді як на 6 курсі вони становлять 40,0%, а на 4 курсі – 25,0%. Щодо духовних цінностей, то високий рівень їх прояву не виявлений у жодного студента 4 курсу; проте на 5 і 6 курсах його засвідчили по 40% майбутніх соціальних працівників. Усім студентам 5 курсу (100%) притаманний високий рівень прояву інтелектуальних цінностей, на 4 курсі їх кількість становить 83,3%, а на 6 курсі – 50%.

Отже, найбільшу цінність для майбутніх соціальних працівників становить професія,

сім'я, фінанси та інтелект. Отримані результати діагностування свідчать про необхідність прищеплення соціальних цінностей майбутніх соціальних працівників у процесі їхньої професійної підготовки у ВНЗ.

#### Список використаних джерел

1. Базелюк В. Г. Ціннісний підхід в управлінні навчальним закладом / В. Г. Базелюк // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – 2009. – № 5. – С. 35–38.
2. Мейжис І. А. Цінність і соціальна еволюція суспільств / І. А. Мейжис. – Режим доступу: // <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/sociology/2008/84-71-3.pdf>
3. Потуй Ю. П. Проблема формування професійних цінностей у науковій літературі / Ю. П. Потуй // Вісник ЛНУ ім. Т. Г. Шевченка. – 2013. – № 15. – С. 81.
4. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Издательство Ин-т психотерапии, 2002. – 361 с.

**Yuliia PATIK**  
Odessa

### **SOCIAL VALUES OF FUTURE SOCIAL WORKERS**

*The article presented results of the survey of future social workers who demonstrate the need for inculcating social values in the process their training in high school. The most important value of future social workers.*

*Key words: social values, social worker.*

**Юлія ПАТЫК**  
г. Одесса

### **СОЦИАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ**

*В статье представлены результаты анкетирования будущих социальных работников, которые доказывают необходимость развития социальных ценностей в процессе их профессиональной подготовки в ВУЗе. Определены наиболее значимые для будущих социальных работников ценности.*

*Ключевые слова: социальные ценности, социальный работник.*

Стаття надійшла до редколегії 27.01.2016

УДК 373.66:316.35

**Юлія ПЕЛІСЬЄ**  
м. Одеса  
pelisye@yandex.ru

## **СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ**

*У статті презентовано результати дослідження, спрямованого на визначення особливостей та напрямів соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами.*

*Ключові слова: внутрішня міграція, внутрішньо переміщені особи, соціальна робота, практична соціальна робота, напрями практичної соціальної роботи.*

Згідно з даними Міністерства соціальної політики України, Управління Верховного комісара ООН у справах біженців та Державної міграційної служби України, станом на 5 лютого 2015 року понад 1 000 000 осіб є внутрішньо переміщеними в межах України. Першочерговими потребами таких осіб є: фінансова (потреба у працевлаштуванні), гуманітарна (їжа та одяг), житлова, медична, соціальна та ін. [2]. Чисельність внутрішньо переміщених осіб в Україні та гострота проблем, з якими вони стикаються, ставлять особливі вимоги як до соціальної політики в країні, так і до практичної соціальної роботи, соціальних служб і соціальних працівників, що її виконують.

Вивченню проблем внутрішньо переміщених осіб присвячено роботи О. Макарової, І. Войналович, М. Кримої, Л. Щетініної, В. Воронкової, В. Надраги та багатьох інших дослідників.

Мета статті – схарактеризувати особливості та визначити напрями соціальної робо-

ти з внутрішньо переміщеними особами на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

Внаслідок політичних трансформацій і територіальних змін 2014–2015 років в Україні з'явилася нова група людей, які потребують допомоги – внутрішньо переміщені особи (ВПО). У вітчизняній науковій літературі їх визначають як «внутрішні мігранти», «вимушені переселенці», «особи переміщені всередині країни» та «внутрішньо переміщені особи». В англійській літературі ці поняття відповідають терміну «internally displaced persons», що дослівно перекладається як внутрішньо переміщені особи. Таке ж визначення закріплене у «Керівних принципах з питань про переміщених осіб всередині країни» ООН, де «внутрішньо переміщені особи – це окремі особи, чи групи осіб, які були змушені залишити свої помешкання або місця постійного проживання в результаті, або щоб уникнути наслідків збройного конфлікту, проявів насильства, порушень прав людини, стихій-

них або спричинених діяльністю людини лих, техногенних катастроф, і які не перетнули міжнародно-визнаних державних кордонів» [2].

Масова внутрішня міграція населення всередині країни пов'язана з низкою проблем, які виникають як у самих внутрішньо переміщених осіб, так і в суспільстві в цілому. Таким людям сьогодні надаються медичні, юридичні, адміністративні, соціально-психологічні послуги, що мають на меті адаптацію внутрішньо переміщених осіб та забезпечення їхньої оптимальної життєдіяльності. Однак, таке втручання є короткотерміновим, спрямованим на задоволення першочергових потреб і не передбачає інтеграцію внутрішньо переміщених осіб в соціум. Разом із тим, відбувається прийняття нових нормативно-правових документів, утворюються нові організації з надання допомоги та підтримки внутрішньо переміщеним особам, створюються нові робочі місця, відбувається перекваліфікація кадрів (як людей, які шукають роботу, так і тих, хто надає нові послуги), розвивається волонтерський рух та благодійна допомога тощо. Фактично здійснюється інституціоналізація соціальної реабілітації внутрішньо переміщених осіб в Україні [2].

Отже, соціальну роботу з внутрішньо переміщеними особами розуміємо як складову професійної соціальної роботи, спрямованої на вирішення основних проблем, які виникають у зв'язку зі зміною соціального та культурного середовища, а також труднощами соціального, психологічного, економічного, освітнього характеру, які потребують негайного вирішення.

Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами повинна здійснюватися за різними напрямками відповідно до проблем, які виникають у ВПО внаслідок зміни соціального та культурного середовища життєдіяльності. Основними напрямками практичної роботи з ВПО вважаємо такі: соціальний, соціально-психологічний, соціально-педагогічний, соціально-правовий, медико-соціальний, соціально-економічний, матеріальний, соціально-інформаційний та соціально-трудоий [4].

Соціальний напрям передбачає взаємодію з різними відомствами, зокрема Пенсій-

ним фондом, і включає: проведення соціальних консультацій, заходів щодо соціальної реабілітації в стаціонарних і нестаціонарних умовах; виявлення осіб, які першочергово потребують соціальної допомоги; соціальна діагностика; допомогу ВПО в отриманні пенсій та інших виплат; сприяння в організації груп самопомоги та взаємодопомоги; виявлення та профілактику девіантної поведінки серед ВПО та членів їх сімей; організацію культурно-дозвільної роботи з людьми похилого віку та інвалідами з числа ВПО; профілактику бездомності (зокрема сприяння в отриманні гуртожитків, тимчасового житла або придбанні власного житла, влаштування в дитячі садки та будинки-інтернати); профілактику дитячої безпритульності (зокрема влаштування дітей у дитячі будинки та будинки-інтернати); сприяння поверненню майна або компенсацій; взаємодію з державними та громадськими організаціями з питань допомоги ВПО.

Соціально-психологічний напрям передбачає взаємодію з органами освіти та охорони здоров'я, зокрема: психологічне консультування; психологічну корекцію і допомогу в соціальній адаптації; психологічну допомогу в гострих кризових ситуаціях і умовах посттравматичного стресу; психопрофілактику стресу; проведення психологічних тренінгів; навчання аутотренінгу і психологічній саморегуляції; психологічну діагностику і консультування щодо опанування нової спеціальності.

Соціально-педагогічний напрям реалізується спільно з органами освіти, охорони здоров'я та правопорядку і передбачає: проведення консультацій з питань сім'ї та виховання дітей; соціально-педагогічну роботу з дітьми та підлітками; спеціалізовану (корекційну) соціально-педагогічну допомогу дітям і підліткам, які її потребують; соціально-педагогічну допомогу дітям і підліткам, які мають проблеми в навчанні; контроль за отриманням освіти дітьми та підлітками з родин ВПО; професійне консультування та сприяння отриманню професійної освіти.

Соціально-правовий напрям зумовлений необхідністю захисту прав ВПО і реалізується разом із судовими та правоохоронними орга-

нами. Він передбачає надання інформації про права та обов'язки визначеної категорії осіб; соціально-правового консультування тощо.

Медико-соціальний напрям реалізується спільно зі службами охорони здоров'я і передбачає: медико-соціальне консультування ВПО; надання долікарської допомоги; сприяння у проведенні диспансеризації; контроль за адекватною санітарно-профілактичною роботою та дотриманням норм соціальної гігієни; виявлення хронічних хворих та непрацездатних і організацію для них спеціалізованих медико-соціальних консультацій; соціально-психіатричну діагностику і допомогу; сприяння в придбанні ліків та інших медичних засобів; за необхідності виділення фінансової допомоги на лікування; сприяння у влаштуванні в спеціалізовані медичні установи; контроль за санітарним станом житла.

Соціально-економічний напрям – це консультування ВПО з соціально-економічних питань; надання допомоги щодо набуття економічної самостійності; сприяння в підвищенні доходів.

Матеріальний напрям реалізується разом із громадськими організаціями та передбачає: надання ВПО харчової допомоги; допомоги в отриманні необхідного одягу та речей першої необхідності; іншої натуральної допомоги (ліки, будівельні матеріали та ін.).

Соціально-інформаційний напрям реалізується у взаємодії із засобами масової інформації та передбачає: інформування ВПО про діяльність соціальних служб; збір інформації про ВПО і її систематизацію з метою організації оптимальної соціальної роботи з даною категорією осіб; інформування громадськості про проблеми ВПО та членів їх сімей з метою встановлення стійких соціальних зв'язків; сприяння адекватному висвітленню в засобах масової інформації проблем ВПО.

Соціально-трудова напрям передбачає взаємодію зі службами зайнятості щодо сприяння в отриманні основної та додаткової роботи, відкриття власної справи, допомоги в професійній підготовці та перепідготовці.

Схарактеризовані напрями практичної соціальної роботи з ВПО дозволили виокремити функції, що їх виконує соціальний працівник в процесі такої роботи, а саме:

- діагностична – вивчення особливостей ВПО, ступеня впливу на них мікросередовища і постановка «соціального діагнозу»;
- прогностична – програмування та прогнозування впливу на ВПО всіх соціальних інститутів суспільства, вироблення окремої моделі їхньої соціальної поведінки;
- попереджувально-профілактична (або соціально-терапевтична) – приведення в дію соціально-правових, юридичних, психологічних, соціально-медичних, педагогічних та інших механізмів попередження та подолання негативних явищ, організація соціотерапевтичної, соціально-побутової, психолого-педагогічної, медичної, юридичної та іншої допомоги ВПО, забезпечення захисту прав сім'ї, жінок, підлітків, дітей, молоді (тобто передбачає не тільки надання допомоги і підтримки біженцям, але й попередження негативних наслідків їх поведінки або діяльності);
- правозахисна – використання всього комплексу законів і правових норм, спрямованих на надання допомоги і підтримки, захист осіб, які проживають як усередині країни, так і тих, які з різних причин опинилися за її межами;
- соціально-педагогічна – виявлення інтересів і потреб ВПО у різних видах діяльності та залучення до роботи з ними різних установ, організацій, громадських, творчих та інших спілок, фахівців, тренерів, організаторів культурно-дозвільної діяльності та ін.;
- психологічна (або соціально-психологічна функція) передбачає різні види консультування та корекції міжособистісних відносин, допомогу в соціальній адаптації та соціальної реабілітації ВПО та членів їх сімей;
- соціально-медична – організація роботи з профілактики захворювань серед ВПО; допомога в оволодінні основами першої медичної допомоги, культури харчування, санітарно-гігієнічними нормами; організація роботи з планування сім'ї; трудотерапії; сприяння формуванню здорового способу життя;
- соціально-побутова – сприяння в наданні необхідної допомоги ВПО з поліпшення їхніх житлових умов, організації нормального побуту;

- комунікативна – встановлення контактів, організація обміну інформацією, сприяння включенню різних інститутів суспільства в діяльність соціальних служб стосовно проблем та потреб ВПО;
- організаційна – сприяння організації соціальних служб на підприємствах і в установах, а також за місцем проживання, залучення до їх роботи суспільства, спрямування діяльності соціальних служб на надання різних видів допомоги і соціальних послуг ВПО та членам їх сімей.

Отже, необхідність проведення невідкладної соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами, а також специфічність функцій, що їх виконують соціальні працівники в процесі такої роботи, ставлять додаткові ви-

**Yuliia PELISSIER**  
Odessa

### **THE ESSENCE AND SPECIFIC SOCIAL WORK WITH INTERNALLY DISPLACED PERSONS**

*The article presents results of research aiming at determining the features and directions of social work with internally displaced persons.*

*Key words: internal migration, internally displaced persons, social work, practical social work, practical directions of social work.*

**Юлія ПЕЛІСЬЄ**  
г. Одесса

### **СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ВНУТРЕННЕ ПЕРЕМЕЩЕННЫМИ ЛИЦАМИ**

*В статье представлены результаты исследования, направленного на определение особенностей и направлений социальной работы с внутренне перемещенными лицами.*

*Ключевые слова: внутренняя миграция, внутренне перемещенные лица, социальная работа, практическая социальная работа, направления практической социальной работы.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

моги до професійної підготовки сучасних соціальних працівників у ВНЗ.

#### **Список використаних джерел**

1. Макарова О. В. Соціальна політика в Україні: Монографія / О. В. Макарова. – К. : Ін-т демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи НАН України, 2015. – 244 с.
2. Оцінка потреб внутрішньо переміщених осіб в Україні та послуг для них, проведена МГО «Соціальні ініціативи з охорони праці та здоров'я» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.lhsi.org.ua/images/2015/Doslidzhennya\\_VPO\\_LHSI2015.pdf](http://www.lhsi.org.ua/images/2015/Doslidzhennya_VPO_LHSI2015.pdf)
3. Профессионализм в социальной работе: учебное пособие / Е. И. Холостова. – 3-е изд. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2009. – 236 с.
4. Технологии социальной работы с различными группами населения: учебное пособие / И. А. Потапова, Г. Х. Мусина-Мазнова. – Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2013. – 192 с.

УДК 37.01:378

**Віра ПЕТЛЯЄВА**

м. Миколаїв

verap10@rambler.ru

## КРИТЕРІЇ ВИХОВАННЯ МОРальної КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*У статті проаналізовано поняття «моральна культура». Обґрунтовано проблему виховання моральної культури у студентів вищих педагогічних навчальних закладів в системі підготовки вчителя іноземної мови. Проаналізовано останні дослідження та публікації з проблеми виховання моральної культури майбутнього вчителя іноземних мов. Доведено значущість формування моральної культури майбутнього вчителя іноземних мов. Визначено критерії виховання моральної культури майбутнього вчителя іноземних мов. У відповідності з критеріями обґрунтовано рівні формування моральної культури майбутнього вчителя іноземних мов.*

*Ключові слова: культура, критерії, мораль, моральна культура, моральні цінності, моральне виховання.*

Становлення нової освітньої парадигми на теренах української освіти зумовлено не тільки глибокими соціально-економічними перетвореннями, а й інтенсивним розвитком сучасних теоретико-методологічних підходів до процесу професійної підготовки майбутнього вчителя, застосуванням інноваційних навчальних та виховних технологій, упровадженням якісно нових, дієвих дидактичних моделей, спрямованих на формування загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов.

Пріоритетним напрямом державної політики щодо розвитку вищої освіти є компетентнісний підхід, що знайшло своє відображення у «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» та документах Болонського процесу. При цьому іноземна мова виступає потужним розвивальним ресурсом формування загальнокультурної компетентності студентів, зокрема майбутніх учителів іноземної мови.

Зміни морально-ціннісних орієнтирів на сучасному етапі розвитку України актуалізували проблему виховання високих моральних цінностей у майбутніх учителів іноземних мов.

Постановка проблеми обумовила **мету статті** – проаналізувати поняття «моральна культура» та визначити критерії виховання моральної культури майбутнього вчителя іноземних мов.

У сучасних умовах розвитку суспільства науково-теоретичні засади формування особистості, її загальної і, зокрема, моральної

культури розроблялися у працях І. Грязнова, І. Зязюна, В. Лозового, О. Олексюк, В. Плахтій, Г. Б. Полякової, О. Пометун, О. Савченко, О. Сухомлинської, Л. Хоружої. Виділенням критеріїв моральної вихованості займається ряд дослідників К. Байша, Л. Бурдейна, О. І Денищик, В. Діуліна, О. М. Кузнецова.

Виховання морально-ціннісних стосунків вивчають Ш. Амонашвілі, І. Бех, Є. Гармаш, І. Єрмаков, В. Киричок, Л. Макрідіна, В. Назаренко, Н. Ничкало, О. Павленко, Г. Сагац, Л. Сохань, В. Тихонович, К. Чорна та інші.

Стосовно виховання моральної культури на заняттях з іноземної мови мають велике значення дослідження зарубіжних методистів та лінгвістів (Amer A. A., Auernheimer G., Carrier M., Gates W. M., Grecia G. D., Janshof F., Kern R. R., Neuner G., Oxford R. L., Schwartz M., Virbacher A. та ін.).

Важливий внесок у розуміння сутності моральної культури людини мають праці відомого китайського філософа Конфуція та німецьких мислителів А. Шопенгауера та Ф. Ніцше. На двох загальних ідеях – самоцінності і людській особистості базується й етична система Іммануїла Канта. Праці багатьох великих педагогів Я. А. Коменського, Д. Локка, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо проникнуті ідеями моральності. Духовні витoki моралі українського народу глибоко розкриті у працях Григорія Савича Сковороди про духовний світ людини. Шлях до морального вдосконалення філософ бачив у самопізнанні, освіті, науці. «Кожен повинен пізнати свій народ, і в народі себе» [5, 115].

Моральна культура являє собою складну структуровану систему. У першоосновах моральної культури Гуменнікова Г. Р. вона представлена трьома блоками, що включають: уміння будувати взаємовідносини з оточуючими, навички етикету й елементи етики стосунків, поведінкова і моральні дії [2, 38]. Елементи моральної культури – моральна поведінка і моральна свідомість – можуть розглядатись як мудрість, тобто найвища ознака моральної культури особистості.

Істинно людську мораль неможливо розвинути за допомогою наслідування, навіювання, примусу. Всяка поведінка особистості лише тоді моральна, переконаний І. Бех, коли вона є результатом свідомої волі й переконання [1, 24].

Моральна культура включає в себе, поперше, найхарактерніші для певної конкретно-історичної епохи моральні цінності; по-друге, ставлення до цих цінностей, реалізоване в моральній здатності й готовності бути відповідним потребам прогресивного особистісного розвитку. Визначаючи сутність моральної культури особистості, зважали на неправомірність її розуміння тільки як міри оволодіння панівними у даному суспільстві моральними цінностями. Адже такі цінності можуть слугувати критерієм розвиненості суспільства не самі собою, а лише при зіставленні з дійсними суспільними інтересами. Тому критерієм розвитку моральної культури особистості «слід вважати якісну характеристику усталених моральних цінностей» [4, 193]. Отже, до моральної культури особистості належать пізнання та засвоєння моральних цінностей суспільства, готовність і здатність особистості не тільки до їх творчої реалізації, а й до створення нових.

Відомі педагоги В. Галузьяк, І. Подласий, М. Сметанський, В. Шахов за спрямованістю, способом і місцем застосування умовно поділяють критерії вихованості особистості на дві групи: 1) пов'язані з виявом результатів виховання в зовнішній формі – судженнями, оцінками, вчинками, діями особистості; 2) пов'язані з явищами, схованими від очей вихователя, – мотивами, переконаннями, поглядами, орієнтаціями [7, 363].

На основі аналізу педагогічних наукових досліджень науковець О. Яцій виокремлює три напрями в оцінці морального розвитку

особистості: функціональний атомарний підхід, що рекомендує спиратися на численний перелік моральних якостей; інтегративний підхід, що пропонує спиратися на якийсь один, максимально широкий критерій, який дозволяє виявити і стисло зафіксувати головний зміст особистості, що визначає звичайну лінію її поведінки (моральна готовність вихованця тощо); комплексний, інтегрально-аналітичний підхід – у ньому інтегративний підхід виконує роль провідного методу вивчення вихованості; функціональний – як допоміжний [6, 303].

В. В. Діуліна зазначає що, система критеріїв сформованості моральної культури студентів передбачає: сформованість її характерологічних ознак, наявність професійно необхідних моральних якостей; інтерес щодо морального самовиховання, усвідомлення моральних вчинків і дій; вияви моральної поведінки в стосунках з іншими людьми [3, 88].

Проаналізувавши різні підходи до визначення критеріїв моральної культури ми визначили критерії сформованості моральної культури майбутніх вчителів іноземних мов:

Когнітивний:

- 1) усвідомленість, глибина і системність етичних знань;
- 2) інтерес до моральних цінностей української, зарубіжної та світової культури, потреба розширювати свій кругозір в області етики;
- 3) активна позиція у придбанні етичних знань;
- 4) повнота уявлень про гуманістичну педагогічну культуру і якості, необхідні вчителю.

Емоційно-оцінний:

- 1) здатність до співчуття, співпереживання;
- 2) міцність моральних переконань;
- 3) наявність оціночних і рефлексивних умінь;
- 4) адекватна самооцінка;
- 5) ставлення до рідної культури як до цінності, любов до неї, прагнення до її збагачення;
- 6) вміння оцінити вплив зарубіжної культури на українську культуру, прагнення знайомити дітей з моральними цінностями народів, які розмовляють англійською мовою.

Діяльнісний:

- 1) сформованість моральних звичок;
- 2) вміння робити моральний вибір в новій ситуації, керуючись високоморальними

мотивами, здатність до морального творчості;

- 3) моральне і професійне самовдосконалення;
- 4) вміння транслювати духовні цінності рідної та зарубіжної культури.

Визначення рівня розвитку моральної культури майбутнього вчителя іноземних мов є складною проблемою, оскільки необхідно з'ясувати як відповідність вчинків майбутніх вчителів національним і загальнолюдським цінностям, так і глибинних внутрішніх факторів, що викликають ці вчинки. У відповідності з критеріями ми виокремили характеристики трьох рівнів сформованості моральної культури:

**Високий рівень.** Студенти характеризуються наявністю глибоких, систематизованих знань про моральні цінності рідної та зарубіжної культури, умінням бачити їх подібності та відмінності, аналізувати етичні явища, пояснювати причини вчинків, узагальнювати факти моральної практики, бачити логічні зв'язки між ними. Вони виявляють високий інтерес до моральної культури англomовних країн і стійке прагнення накопичувати знання про неї, щоб використовувати їх у власному самовихованні і вихованні школярів. Студенти характеризуються активною позицією у придбанні етичних знань. У процесі вивчення моралі виявляють творчу ініціативу, захопленість, відкритість новому, дослідницькі здібності. Мають систематизованими знаннями про професійну етику, усвідомлюють її вимоги стосовно до своєї особистості, мають чіткий, продуманий у всіх рисах ідеал вчителя. У студентів високо розвинена здатність до емпатії, а також експресивні здібності. Студенти проявляють емоційну зрілість, вміння володіти собою. Вони володіють міцними моральними переконаннями, що поєднуються з розвиненими оціночними вміннями. Розуміння, співчуття, терпимість до помилок оточуючих поєднуються у них з принциповістю і вимогливістю до інших і до себе, коли мова йде про дотримання основних моральних норм. Рефлексія стала для них звичкою. Студенти володіють адекватною самооцінкою, що поєднує самокритичність і прийняття себе, віру в свої сили. Пишаються українською культурою, стурбовані за її долю, замислюються про шляхи її творчого розвитку і збагачення. Студенти характеризу-

ються не тільки сформованістю моральних звичок, але і здатністю здійснювати моральний вибір в нестандартних ситуаціях. Усвідомлюють необхідність власного морального творчості для вдосконалення суспільних норм моралі, прагнуть до цієї творчості. Студенти регулярно займаються моральним самовдосконаленням, мають достатньо повну, розгорнуту програму самовиховання. У колективі ці студенти займають сприятливе положення, їх моральні та волевольові якості високо оцінюються викладачами та товаришами. Усвідомлюючи свою майбутню роль транслятора духовних цінностей, наполегливо опановують необхідними для цього вміннями, застосовують ці вміння в ході педагогічної практики. Готові до спілкування з дітьми на ціннісно-смысловому рівні, до реалізації виховних можливостей предмета «Іноземна мова».

**Середній рівень.** Студенти характеризуються усвідомленим засвоєнням знань про моральні цінності, але знання відрізняються меншою глибиною і системністю, ніж у студентів з високим рівнем сформованості когнітивного компонента. Ініціативу і самостійність у придбанні етичних знань ці студенти проявляють нерегулярно. Інтерес до моральної культури країн досліджуваного мови достатньо високий, студенти замислюються про застосування знань про неї в майбутній педагогічній діяльності. Володіють певними знаннями про професійну етику (менше повними, ніж студенти високого рівня), намагаються співвідносити вимоги, пропоновані суспільством до професії вчителя, з власними якостями і здібностями. Студенти прагнуть розуміти внутрішній світ інших людей, співпереживати їм, але можуть проявити байдужість або неадекватно висловити свої почуття. Їхні переконання менш міцні, ніж у студентів високого рівня: за деякими етичних питань позиція не сформована, трапляються спроби виправдати свої і чужі аморальні вчинки обставинами, в яких ці вчинки здійснювалися. Самоаналіз менш глибокий, ніж у студентів високого рівня, не сформована потреба застосувати його постійно. Мають дещо заниженою або дещо завищеною самооцінкою. Студенти пишаються рідною культурою, обурені впливом західної культури на моральність українського народу. Вони не бачать можливості збагачення української культури шля-



хом творчого контакту з зарубіжною культурою, що веде до недооцінки ними виховної ролі предмета «Іноземна мова». Моральні звички знаходяться на різних стадіях сформованості, деякі навички гуманного поведінки недостатньо стійкі. Студенти здатні здійснювати моральний вибір в нових ситуаціях, але можуть розгубитися при зіткненні зі складними моральними колізіями, вирішення яких вимагає аналізу великої кількості чинників. Прагнуть дотримуватися моральні норми, не ставлячи собі завдання їх вдосконалення. У колективі займають середнє положення. Викладачі та товариші відзначають в їхньому характері переважання позитивних якостей. Професійним і моральним самовдосконаленням займаються епізодично, готують себе більше до передачі школярам знань, ніж до обміну цінностями, смислами.

Низький рівень. Знання про рідну та зарубіжну моральну культуру безсистемні, уривчасті. Студенти характеризуються пасивною позицією в придбанні етичних знань. Вони виявляють певний інтерес до моральних цінностей країн, що вивчається, але не замислюються про застосування отриманої інформації. Мають уявлення про поняття професійної етики і якостях, необхідних вчителю, але ці знання не придбали для студентів особистісного сенсу. Студенти часто проявляють емоційну глухоту, небажання вникати в проблеми інших людей. Їх моральні переконання неміцні. Не відчувають потреби в самоаналізі, застосовують його епізодично. Самооцінка необ'єктивна (сильно завищена або сильно занижена), може бути дуже нестійкою або, навпаки, консервативною. Студенти виявляють недостатній інтерес до проблеми впливу зарубіжної культури на українську культуру. Моральні звички сформовані недостатньо,

спостерігаються окремі антигуманні прояви. Дотримання моральних норм в нових ситуаціях викликає у цих студентів труднощі. У колективі займають досить несприятливе становище. Їх особистісні якості оцінюються викладачами та однокурсниками по перевазі негативно. Студенти не займаються професійним і моральним самовдосконаленням.

Отже, моральна культура є одним з головних компонентів в системі підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. Нами було визначено три критерії сформованості моральної культури майбутніх вчителів іноземних мов: когнітивний, емоційно-оцінний та діяльнісний. Залишається невирішеним питання обґрунтування методів та критеріїв оцінки однієї із важливих компетентностей майбутнього вчителя іноземних мов формування гармонійно розвиненої особистості, її професіоналізму і морально-етичних цінностей.

#### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Гуманізм у вихованні підростаючої особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – 1995. – № 9. – С. 23–25.
2. Гуменнікова Г. Р. Першооснови моральної культури особистості. – К., 1995 – 296 с.
3. Діуліна В. В. Соціально-педагогічні умови формування морально-етичної культури майбутнього керівника у сфері управлінської діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Діуліна Віра В'ячеславівна. – Харків, 2002. – 187 с.
4. Етика: Навч. посібник / Т. Г. Аболіна, В. В. Єфіменко, О. М. Лінчук та ін. – К. : Либідь, 1992. – 328 с.
5. Метуев В. М. Культура и история. – М, 1977 – 354 с.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [Бартенєва І. О., Богданова І., Бужина І. В. та ін.] ; Південноукр. держ. пед. ун-т (м. Одеса). – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2002. – 344 с.
7. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учебн. пособ. для студ. вузов / И. П. Подласый. – М. : Владос-Пресс, 2001. – 368 с.

Vera PETLIAIEVA  
Mykolaiv

#### THE CRITERIA FOR UPBRINGING OF MORAL CULTURE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS

*The article analyzes the concept of the term «moral culture». The problem of educating moral culture among students of higher educational institutions in training foreign language teachers is substantiated. The past researches and publications on the issue of education of moral culture of future teacher of foreign languages is analyzed. The importance of the formation of moral culture of future teacher of foreign languages is proved. The criteria of education of moral culture of future teacher of foreign languages are defined. In accordance with the criteria of formation of moral culture of future teacher of foreign languages the levels are specified.*

*Key words: culture, criteria, morality, moral culture, moral values, moral education.*

**Вера ПЕТЛЯЕВА**  
г. Николаев

## КРИТЕРИИ ВОСПИТАНИЯ МОРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*В статье проанализировано понятие «нравственная культура». Обоснованно проблему воспитания нравственной культуры у студентов высших педагогических учебных заведений в системе подготовки учителя иностранного языка. Проанализированы последние исследования и публикации по проблеме воспитания нравственной культуры будущего учителя иностранных языков. Доказано значимость формирования нравственной культуры будущего учителя иностранных языков. Определены критерии воспитания нравственной культуры будущего учителя иностранных языков. В соответствии с критериями выделено уровни формирования нравственной культуры будущего учителя иностранных языков.*

*Ключевые слова: культура, критерии, мораль, нравственная культура, нравственные ценности, нравственное воспитание.*

Стаття надійшла до редколегії 29.01.2016

УДК 378.017.4:008

**Тетяна ПОТАПЧУК**  
м. Рівне

## СУСПІЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПЕРЦЕПТИВНОГО ЕТАПУ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ

*Формування національно-культурної ідентичності студентів здійснюється в процесі організації викладачем ідентифікаційно-спрямованої навчально-виховної діяльності, що передбачає опанування студентами національно-культурними цінностями. Так, формування національно-культурної ідентичності студентів вміщує декілька етапів: змістовий, перцептивний та ціннісно-смысловий. У статті розписано діяльність викладачів та студентів на перцептивному етапі формування національно-культурної ідентичності. Подано виховні заходи, теми кураторів та теми, які обговорювалися у педагогічних вітальнях; розписані польові табори-експедиції.*

*Ключові слова: перцептивний етап, національно-культурна ідентичність, національно-культурні цінності, навчально-виховна діяльність, виховні години.*

Формування національно-культурної ідентичності студентів включало такі етапи: а) змістовий; б) перцептивний; в) ціннісно-смысловий.

Перцептивний етап формування національно-культурної ідентичності здійснювався шляхом реалізації навчально-виховної програми. Участь в експерименті брали студенти ВПНЗ всіх регіонів України.

Перцептивний етап – безпосереднє сприймання суспільних (національно-культурних) об'єктів та процесів, формування на їх основі уявлень. Активне сприйняття пов'язане як з безпосередніми (зоровими, слуховими, тактильними) відчуттями, так і з емоціями, переживаннями, мотивами, вже сформованими у студентів цінностями. На даному етапі формувалися суспільні, національні, етнічні та культурні образи в процесі здійснення різних видів педагогічно регульованої

навчально-виховної діяльності: у національному культурологічному освітньому середовищі (виховні години, педагогічні вітальні, засідання клубу «Інтелект нації»), а також і в природному середовищі (екскурсії, походи, польові табори-експедиції та ін.).

Даний етап формувального експерименту був спрямований на актуалізацію емоційного компонента національно-культурної ідентичності студентів, а саме формування їх національної гідності, почуття національної солідарності та згуртованості, розвиток етнонаціональних почуттів.

Головними завданнями на перцептивному етапі дослідження були:

- формування настановлень на пізнання себе: як представника етносу та суб'єкта етнічної культури, творча діяльність якого може впливати на долю етнічної спільноти;

- національно-культурне самовизначення студентів;
- вироблення стійкої активної позиції на користь етно- та національно-культурної спільноти;
- інтенсифікація активності студентів шляхом виконання творчих завдань та самопізнання;
- розширення світогляду студентів в сфері історії та культури українського етносу на основі власного досвіду та вже отриманих знань, ідей, які стають базисом для отримання нових знань, нової інформації;
- суб'єктно-конструктивне сприйняття подій історії через їх переосмислення;
- формування особистісної спрямованості на ненасильницьку, неконфліктну поведінку та толерантне ставлення до представників іногруп;
- розуміння особливостей культури власного етносу та необхідності взаємодії між культурами задля їх взаємозбагачення;
- залучення студентів до активної участі у груповій роботі.

Форми роботи, які використовували на перцептивному етапі дослідження: виховні години, організація польових таборів-експедицій студентів; зустрічі у педагогічній вітальні, засідання клубу «Інтелект нації».

У дослідженні планування співвідносилося з проблемою формування у студентів національно-культурної ідентичності, що передбачало визначення послідовності й часу проведення виховних заходів:

- Виховні години один раз на тиждень у рамках годин куратора (понеділок).
- Організація польових таборів-експедицій – три рази на рік (жовтень, березень, травень).
- Зустрічі у педагогічній вітальні – кожний другий вівторок.
- Засідання клубу «Інтелект нації» – два рази на місяць (кожний другий четвер).

Згідно з наказом Міністерства освіти № 365 від 4 листопада 1993 р. «Про вдосконалення керівництва виховною роботою у навчально-виховних закладах України» відповідальність за проведення організаційно-виховної роботи серед студентів покладено на кураторів академічних груп.

Отже, кураторами студентських академічних груп було проведено виховні години на теми:

1. Громадянське суспільство і держава.
2. Формування етнічного складу населення і сучасні етномовні процеси в Україні. Етнос, субетнос, нація.
3. Українська ідея державотворення в творах українських філософів.
4. Роль національної свідомості і національної культури в становленні особистості.
5. Культура державного керівництва і її вплив на становлення правового суспільства і формування української нації.
6. Формування поваги до культури і традицій.
7. Формування світоглядних орієнтацій у студентському колективі.
8. Особливості духовної та ментальної сфери українського народу.
9. Моя мова українська.
10. Український національний характер.
11. Українська ментальність.

Зустрічі у педагогічній вітальні проводилися кожен другий вівторок. Заняття проводили викладачі історії, політології, педагогіки, української мови та літератури.

Мета педагогічних віталень – розширити світогляд студентів в етнічній сфері.

Завдання: актуалізація когнітивного компонента національно-культурної ідентичності, здобуття студентами знань про історію розвитку та побут українського етносу, культурні традиції, традиції святкування; налаштування студентів на участь у груповій виховній роботі.

Теми, які обговорювалися протягом проведення педагогічних віталень:

1. Україна – єдина країна.
2. Ти знаєш, що ти – людина?
3. Націоналізм та національний патріотизм як явища суспільно-політичного життя. Особливості українського націоналізму.
4. Проблеми становлення й розвитку української нації.
5. Міжнаціональні конфлікти: причини виникнення та шляхи подолання.
6. Національні цінності українського народу.
7. Ціннісні орієнтації студентської молоді.
8. Традиції та звичаї українського народу.

На засіданнях педагогічної вітальні студентам було запропоновано такі навчальні завдання:

1. З'ясуйте питання: який взаємозв'язок національних проблем з економікою.
2. Національна незалежність країни і стан громадянських прав і свобод в ній.
3. Як зберегти громадянські права національних меншин, укріплюючи інтереси корінної нації в державі?

Педагогічні вітальні передбачали, що студенти мають самостійно виконати завдання для перевірки набутих ними знань:

1. Яке місце нації та етнонаціональних відносин у житті України?
2. Як ви можете визначити сутність українського національного питання?
3. Як співвідносяться поняття: «націоналізм» і «національний патріотизм»?
4. Яку роль відіграє релігія у розвитку етноса, нації?
5. Як виховати громадянина правової держави?
6. Як зберегти культурні цінності родини і народу?
7. Чи потрібно формувати бережливе ставлення до рідної природи, землі?

Педагогічні вітальні акцентували увагу студентів на поняттях сутності та особливостях національних відносин. Було окреслено місце й роль національних відносин у політичному житті суспільства. Охарактеризовано співвідношення та взаємозв'язок етнічного, національного і соціального у суспільстві. Студенти зрозуміли сутність нації як об'єкту і суб'єкту політичних відносин. Охарактеризовано взаємозв'язок нації і держави. Основний акцент ставився на вихованні справжнього патріота своєї землі.

У студентів сформувалося уявлення про Україну як багатонаціональну державу. Вони зрозуміли механізми і шляхи гармонізації національних відносин у сучасній Україні, особливості самовизначення української нації як умови створення національної державності.

Окреслено роль і місце націй та етнонаціональних відносин у політичному житті України. Розглядаючи це питання, викладачі відмічали ту обставину, що кожний із нас відносить себе до певної національності. Національність – це належність людини до певної

етнічної (від грецької «етнос» – народ) спільності. У курсах історії та філософії вже розглядалися такі етнічні спільності, як рід, плем'я, народність, нація. Їх розвиток зв'язаний зі зростанням продуктивних сил, налагодженням все більш тісних господарських зв'язків. Із розвитком капіталізму посилюються економічні та культурні зв'язки, створюється єдиний національний ринок, ліквідується господарська роздрібненість даної народності, а різні її частини з'єднуються в одне національне ціле – націю.

Актуалізовано поняття нації як найбільш розвинутої етнічної спільноти. Студенти усвідомили, що нація складається протягом тривалого історичного періоду в результаті поєднання, «змішування» представників різних племен та народностей. У людей однієї нації – спільні економічні зв'язки, територія, мова, культура. Це – не біологічні ознаки, вони виникають і формуються протягом усього суспільного розвитку. І сьогодні людство представлено всім багатозвіттям етносу – родом, племенем, народністю, нацією, що зв'язано з різноманітністю економічних, культурних, соціальних умов його життєдіяльності.

У засіданнях педагогічних віталень було виявлено, що недостатня поінформованість щодо культурних особливостей та традицій представників інших етнічних груп призводить до відчуження етносів шляхом посилення етноцентризму. Метод групової роботи, що передбачав тісне спілкування, досягнення спільних цілей, усвідомлення наявності спільних проблем, поінформованість щодо певної проблеми, дав можливість студентам самим формувати психосоціальну дійсність відповідно до своїх ролей та типу поведінки, створювати та випробовувати нові моделі поведінки, що сприяють розвитку етнічної толерантності у стосунках між ними.

Отже, педагогічні вітальні передбачали виконання:

- 1) домашнього завдання;
- 2) проведення групових занять.

Домашнє завдання для всіх учасників педагогічних віталень було однаковим, а саме:

- ознайомитися з матеріалами новітніх підручників з історії;
- проаналізувати особливості матеріальної (особливості одягу, житла та їжі) та

духовної (живопис, скульптура, старовинні оповідання, легенди, перекази, казки, пісні, танці) культури українського етносу, традиції, обряди (весільні, пов'язані з народженням дитини, поховальні), релігійні свята;

- із творів українських та (або) західних письменників вибрати прикметники, які б характеризували український народ (як позитивні, так і негативні на думку студентів). Прикладом такого твору може бути твір М. Гоголя «Вечори на хуторі біля Диканьки»;
- вибрати з творів українських та (або) західних авторів епізоди, що розкривають вчинки героїв на благо (користь) свого етносу;
- вибрати твори різних авторів з подібним (ідентичним) сюжетом.

На виконання домашнього завдання відводилося 7 днів (консультантами виступали викладачі зарубіжної та української літератури), при цьому обов'язковим було вивчення історії розвитку українського етносу, його культурних особливостей і традицій. Добір літератури та контроль за виконанням завдань здійснюють викладачі історії, української та зарубіжної літератури. Далі відбувається оцінювання знань з культурології викладачами історії та української літератури.

Поглиблене вивчення матеріальної та духовної культури, специфічних рис етнокультури та психологічних особливостей свого народу, його історії значною мірою сприяло формуванню національно-культурної ідентичності студентів, розширенню їх етнічного світобачення, стало базою для усвідомлення своєї спорідненості з етнічною спільнотою, зумовлюючи гармонійне формування національно-культурної ідентичності.

Засідання студентського клубу «Інтелект нації», проводилися два рази на місяць. На цих засіданнях студенти організовували диспути за наступними принципами:

1. Принцип гуманних відносин між викладачами та студентами.

Цей принцип ставить перед педагогом конкретні вимоги: поважати особистість студента, визнавати його права та можливості; поважати та берегти людину в собі та інших; створювати атмосферу довіри на основі взаємоповаги в класі, завдяки якій кожен може

проявити себе, розкрити свої можливості; максимально розвивати ініціативу, творчі здібності учасників диспуту, вміння знайти себе в колективі.

2. Принцип співробітництва та стимулювання суб'єктності студента.

Співробітництво має бути основою, на якій базується вся навчальна діяльність. Звідси витікають наступні вимоги: і студент, і викладач виступають суб'єктами диспуту; необхідно створювати творчу, продуктивну атмосферу діяльності; викладач повинен цінити в студентах гуманізм, ініціативу, компетентність, відповідальність. Основою спільної діяльності студентів у процесі диспуту повинні бути: людяність, свідомо дисципліна, активність, ініціатива.

3. Принцип індивідуального підходу, що передбачав врахування індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей студентів.

Опертя на цей принцип тісно пов'язане з організацією колективної творчої діяльності, проникненням викладача в світ кожного студента, в особливості його характеру та поведінки. В процесі проведення диспутів індивідуальний підхід може спиратися на глибоке вивчення особистості студента; на основі цього вивчення можна індивідуалізувати обсяг, частоту та форму спілкування зі студентами, вимоги до самостійності, ініціативності; необхідно зацікавлювати студента, запалювати його спільними пошуками, зміцнювати його положення в колективі, корегувати емоційні стани членів колективу, враховуючи мотивацію діяльності кожного окремого учасника.

4. Принцип постійного оновлення.

Необхідно зазначити, що педагогічна система є відкритою, вона постійно оновлюється. Тому навчально-виховний процес весь час вдосконалюється, розумно змінюючись. Принцип постійного оновлення – це основне керівне положення для організації колективної творчої діяльності студентів (у тому числі в процесі диспуту) з урахуванням нових технологій та методик. Оновлення передбачає імпровізацію.

5. Принцип діалогічності мислення й діяльності.

Даний принцип передбачав включення студентів у світ розгорнутих смислів, що дав

можливість для розвитку особистості. Під час проведення диспутів слід створити передумови для оволодіння студентами комунікативними здібностями, що сприяють підвищенню ефективності спілкування студентів, для розгортання їх внутрішніх діалогів як механізму мислення: необхідно забезпечити взаємне збагачення тими результатами мислення, уяви всіх студентів, хто бере участь в обговоренні, поєднати засвоєння конкретної інформації, потрібної для особистості, із залученням до культурних цінностей та надбань людства. Висловлювати власну думку, з однієї сторони, і, з іншого боку, – зробити певні висновки з надбань, що існують у культурі, у літературних творах.

#### 6. Принцип проблемності.

Даний принцип передбачав формулювання викладачем та студентами певної проблеми, яку необхідно розв'язати під час диспуту. В процесі обговорення можуть виникати інші проблеми, тому студенти висловлюють власні погляди, аналізують думки партнерів по спілкуванню, формулюють висновки та пропозиції до розв'язання проблеми. Але студенти не обов'язково повинні дійти остаточного рішення: проблема може залишитися відкритою і підніматися в інших диспутах на заняттях. Такий результат є досить продуктивним, тому що в даному разі студенти чітко усвідомлюють власну позицію та можуть її обґрунтувати.

Отже, педагогічні принципи, за якими були організовані виховні диспути («Український національний характер: міфи чи реальність?», «Етнічні стереотипи – добро чи зло?», «Чи можлива дружба між народами?», «Націоналізм і патріотизм», «Проблеми утвердження державного суверенітету України в сучасних умовах», «Ціннісні орієнтири сучасної молоді», «Одномовність чи білігвізм?», «Вплив діаспори на формування національної самосвідомості українців», «Інтелігенція: підбурювач чи миротворець?»), є тими педагогічними впливами, що дозволяють реалізувати педагогічні умови формування національно-культурної ідентичності студентів.

Також на даному етапі експерименту нами були організовані польові табори-експедиції. Керівниками цих таборів були виклада-

чі ВПНЗ з усіх регіонів України. Кількість студентів, залучених до кожного табору, варіювалась в межах від 70 до 120. Форми проведення таборів: палаточний, експедиційний, екскурсійний.

Мета польових таборів-експедицій полягала у формуванні совметральної національно-культурної диспозиції; формуванні національно-культурної ідентичності; формуванні національно-культурної диспозиції; збереженні пам'яток природи, формуванні національно-культурної ініціативи; формуванні національно-культурної спрямованості особистості, організації канікулярного відпочинку.

Завдання польових таборів-експедицій передбачали:

- 1) створення центру для найбільш ефективної роботи зі студентами в м. Ужгород. Організація польових таборів, пропаганда екологічних знань, навчання викладачів. Створення відео й бібліотек, інформаційної бази.
- 2) відпрацювання навичок здорового способу життя.
- 3) ознайомлення з природою свого краю, накопичення інформації про території, що охороняється, розвиток інтересу до природоохоронної діяльності.
- 4) ознайомлення з пам'ятками культури України.

Наприклад, до науково-практичної експедиції до м. Львова було залучено 120 студентів віком 18–21 рік з РДГУ, Національного університету «Львівська політехніка». Студенти відвідали каплицю Боїмів, площу Ринок, Собор св. Юра, Костел Домініканців, пам'ятник Іванові Федорові, театр опери та балету ім. І. Франка. Студенти дізналися, що у 1795 році у Львові було відкрито перший в Україні професійний театр. У 1842 році відкрито Театр Скарбека, тоді – третій за розмірами у Європі; у 1900 році з'явилася Львівська опера – один із найгарніших театрів країни, зображений на двадцятигривневій купюрі. У місті діє 7 професійних театрів: опери та балету, український драматичний, Леся Курбаса, «Воскресіння», муніципальний, для дітей та юнацтва і ляльковий, 7 театрів-студій та цирк. Місто є значним осередком театрального життя – щороку тут проходять два театральні фестивалі: «Золотий лев», найбільший театральний фестиваль країни, та «Драбина», фестиваль молодого аматорського театру. Щороку,

в жовтні, у місті проходить театралізований карнавал. На великі свята відбуваються величкі вистави на ходулях та вогняні шоу.

У Львові діє 6 кінотеатрів: «Кінопалац», «Копернік», «імені Довженка», «Львів», «Київ» та «Сокіл». Перші три з них входять до мережі «Кінопалац», три останні є власністю держави і перебувають у жалюгідному стані через нестачу фінансування. З тих же причин, починаючи з 1990-х років, багато кінотеатрів у місті було ліквідовано. Разом з цим, Львів часто стає знімальним майданчиком: місто «грає роль» європейських столиць, де вартість зйомок значно дорожча. Щороку у Львові проходять фестивалі «Wiz-Art» (фестиваль короткометражних фільмів) та «КіноЛев» (фестиваль «незалежного кіно»).

Основними осередками музичного життя міста є театр опери та балету, філармонія і будинок органної музики, де знаходиться найбільший в Україні орган. Нерідко концерти відбуваються в ресторані «Лівий Берег» та державному цирку. Щороку у Львові проходить безліч музичних фестивалів: «Велика коляда» (колядки), «Флюгери Львова» (етноджас), «Віртуози» (класична музика), «Львів стародавній» (фестиваль середньовічної культури), «Діапазон» (органна музика), «Етновир» (етно), «Контрасти» (сучасна класична музика), Фестиваль давньої музики, «Jazz Bez» (джас). У місті діють хорова капела «Дударик», оркестри «Галицькі Сурми», «Гомін», «Леополіс», симфонічний оркестр філармонії. З містом пов'язане життя музикантів, композиторів і співаків Соломії Крушельницької, Франца Ксавера Моцарта, Філарета Колесси, Мирослава Скорика, Руслани Лижичко, Святослава Вакарчука, Володимира Івасюка та інших.

Отже, організовані польові табори-експедиції сприяли засвоєнню знань студентів про особливості історичного шляху свого народу, вихованню у них шанобливого ставлення до видатних людей, національних героїв, які жертовно служили своєму народові, збагачували його культуру, науку, примножували внесок нації у скарбницю світової цивілізації. Адже у проекті концепції безперервної історичної освіти в Україні (1995 рік) зазначається, що метою навчання є прилучення студен-

тів до загальнолюдських цінностей, досягнень національної і світової культури, ідеалів гуманізму і демократії. При цьому національно-культурний аспект передбачає інтелектуальний і духовний розвиток студентів на історичному матеріалі через сприйняття, усвідомлення і осмислення загальнолюдських цінностей, формування мотивації та творчої діяльності і самореалізації особистості.

Цінності, традиції, норми та правила етнічної культури стають силою, що пов'язує студента з даною етноспільнотою, уособлює його етнічну та національно-культурну самовизначеність. І саме через засвоєність, суб'єктивізацію культурних здобутків етносу та нації студент не лише розширює свій світогляд в етнічній та національно-культурній сфері, але й національно та культурно ідентифікує себе, що формує національно-культурну ідентичність студента. Знайомство з історією, культурою, релігією української етнотрупи має на меті розуміння особливостей світосприймання нашого народу, усвідомлення причин виникнення національно-культурних якостей, рис характеру. Так, аналіз умов та обставин життя народу сприяє вихованню активності студентів у присвоєнні значень суспільної етнічної та національно-культурної самосвідомості.

Перцептивний етап формування національно-культурної ідентичності студентів сприяв створенню рівноваги між вертикальним та горизонтальним аспектами історичного та культурологічного дослідження. Під вертикальним аспектом ми розуміли вивчення явищ у їх єдності та багатоманітності у часі, що включало: розширення світогляду студентів з конкретних питань історії та культури; розуміння ключових моментів у розвитку будь-якого явища протягом довготривалих періодів часу; розуміння значення найбільш важливих діахронічних та еволюційних тенденцій та явищ; вміння виявляти значення та наслідки найбільш важливих подій в історії та культурі; вміння простежити за динамікою розвитку тієї чи іншої важливої сучасної європейської (регіональної) проблеми аж до її витоків.

Під горизонтальним аспектом ми розуміли певний розподіл конкретних подій, явищ

та тенденцій у масштабах загальноєвропейського і світового контексту. Адже етнічні, регіональні події можуть бути частиною більш широкого динамічного процесу чи тенденції, а також реакцією на події, що відбулися в іншому місці.

Отже, чим більш сформованою є національно-культурна ідентичність студентів, тим більшою мірою вони здатні орієнтуватися серед явищ навколишнього світу, і тим усвідомленим є їх ставлення як до окремих явищ, так і до всього навколишнього життя. Це зумовлюється, з одного боку, більш широкою сприйнятливістю і, завдяки цьому, – значним розширенням світогляду. З іншого боку – перевагою вищих інтелектуальних процесів

(мислення, творчості, уяви) над нижчими – пасивним сприйняттям та механічною пам'яттю. Тому перцептивний етап формування національно-культурної ідентичності не лише сприяв розширенню наукового світогляду студентів в етнічній та національно-культурній сферах, а й актуалізував емоційний компонент національно-культурної ідентичності. Свідченням цього є наявність у студентів свідомо вироблених і засвоєних соціальних, національно- та культурноорієнтованих принципів, а також сформованість їх національної гідності, почуття національної солідарності та згуртованості, розвиток етнонаціональних почуттів тощо.

**Tatiana POTAPCHUK**  
Rivne

#### **PUBLIC NATURE OF PERCEPTUAL STAGE IN THE FORMATION OF NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY OF STUDENTS**

*The Formation of national and cultural identity of students is in the process of organizing the teacher identification-directed educational activity that involves the students' mastery of the national-cultural values. Thus, the formation of national and cultural identity of students accommodates several stages: content, perceptual and value-semantic. The article painted the activities of teachers and students at the perceptual stage of the formation of national and cultural identity. Presents educational events, themes, curators and themes that were discussed in pedagogical living rooms; painted field camp-expedition.*

*Key words: perceptual stage, the national-cultural identity, national and cultural values, educational activities, educational classes, teaching lounge.*

**Татьяна ПОТАПЧУК**  
г. Ровно

#### **ОБЩЕСТВЕННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕРЦЕПТИВНОГО ЭТАПА ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*Формирование национально-культурной идентичности студентов осуществляется в процессе организации преподавателем идентификационно-направленной учебно-воспитательной деятельности, что предполагает овладение студентами национально-культурными ценностями. Так, формирование национально-культурной идентичности студентов охватывает несколько этапов: содержательный, перцептивный и ценностно-смысловой. В статье расписано деятельность преподавателей и студентов на перцептивном этапе формирования национально-культурной идентичности. Представлены воспитательные мероприятия, темы кураторов и темы, которые обсуждались в педагогических гостиных; расписаны полевые лагеря-экспедиции.*

*Ключевые слова: перцептивный этап, национально-культурная идентичность, национально-культурные ценности, учебно-воспитательная деятельность, воспитательные часы.*

Стаття надійшла до редколегії 14.07.2015



УДК 378.147+811.111

**Тетяна ШАПOTЮК**

м. Миколаїв

tatasha405@gmail.com

## ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*У статті обґрунтовано роль і значення ефективного використання комунікативних рольових ігор у підготовці студентів до іншомовного спілкування. Викладені методи, цілі і завдання для формування комунікативної моделі. Проаналізовані приклади взаємодії викладача і студента.*

*Ключові слова: метод навчання, іншомовне професійне спрямування, мотивація навчальної діяльності, рольова гра, комунікативна вправа.*

Останнім часом в умовах інтеграції України у світове співтовариство гостро відзначились проблеми якості освіти, триває пошук надійних засобів, методів та технологій оцінювання його результатів, співвіднесених із міжнародними стандартами. Характерна ознака нашого часу – зростаючий інтерес до вивчення іноземних мов. У сучасному світі знання іноземних мов є безперечною умовою кар'єрного успіху та умовою цікавого й повноцінного життя. Разом із тим зростає потреба і в кваліфікованих викладачах іноземної мови. З досвідом більшість викладачів розуміє, що обмежуватись якоюсь однією методикою чи працювати з однотипним матеріалом – не дуже ефективно. Актуальність цієї проблеми викликана цілим рядом чинників. По-перше, інтенсифікація навчального процесу ставить завдання пошуку засобів підтримки у студентів інтересу до матеріалу й активізації їх діяльності протягом усього заняття. Ефективним засобом вирішення цього завдання є навчальні ігри. По-друге, однією з найважливіших проблем викладання іноземної мови є навчання усного мовлення, що створює умови для розкриття комунікативної функції мови, яка дозволяє наблизити процес навчання до умов реального, що підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови. Ігрова діяльність є провідним містком в методиці викладання іноземної мови і сприяє формуванню позитивних якостей особистості, активної життєвої позиції студента в колективі та суспільстві. Гра як засіб, який гарантує позитивний емоційний стан, підвищує працездатність і зацікавленість педагогів і студентів, на відміну від монотонного виконання певних завдань, що призводить до на-

півсонної обстановки в аудиторії. Істотне місце відводиться ігровим методикам, зокрема організації рольових і ділових ігор. При цьому у грі не лише максимально підкреслюються суспільні функції індивідуума, а й на практиці відбувається перевірка набутих знань.

На значенні ігрової діяльності в навчанні іноземній мові акцентують увагу відомі методисти, такі як Е. І. Пассов, М. Н. Скаткін. Важливо усвідомлювати, – вирішенню яких дидактичних задач повинна сприяти дана гра, на розвиток яких психічних процесів вона спрямована [6, 96]. Гра – це лише оболонка, форма, змістом якої повинне бути навчання, оволодіння видами мовної діяльності [2, 76]. Е. І. Пассов відзначає наступні риси ігрової діяльності як засоби навчання: мотивованість, відсутність примушення; діяльність, що індивідуалізувалася, глибоко особиста; навчання і виховання в колективі і через колектив; розвиток психічних функцій і здібностей; навчання із захопленням [2, 89].

Найбільший теоретик ігрової діяльності Д. Б. Ельконін надає грі чотири найважливіші функції: засіб розвитку мотиваційно-поживницької сфери; засіб пізнання; засіб розвитку розумових дій; засіб розвитку довільної поведінки [7, 45]. Гра визначає важливі перебудови і формування нових якостей особи; саме в грі засвоюються норми поведінки, гра вчить, змінює, виховує.

Таким чином, ми розглядаємо гру, як ситуативно-варіантну вправу, де створюється можливість для багаторазового повторення мовного образу в умовах, максимально наближених до реального мовного спілкування з властивими йому ознаками: емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю. У зв'язку з

цим і виникла необхідність у проектуванні навчально-рольових ігор, які стимулюють до різноманітних міжособистісних взаємодій усіх суб'єктів навчального процесу. Цим і пояснюється актуальність вибору даної теми. Головним елементом гри є ігрова роль: не важливо яка саме, важливо, щоб вона допомагала відтворювати різноманітні людські відносини, що існують у житті. І тільки якщо покласти в основу гри відносини між людьми, вона стане змістовною і корисною. Звідси, мета роботи полягає в тому, щоб розкрити основні педагогічні прийоми впровадження ігор та їх методичні вимоги, яким має відповідати будь-яка інноваційна технологія навчання.

З'ясовано, що в навчанні іноземної мови високу ефективність мають комунікативні ігри, в яких, зазвичай, використовуються прийоми комунікативної методики. Учасники таких ігор розв'язують комунікативно-пізнавальні завдання засобами іноземної мови. У методичному сенсі комунікативна гра постає навчальним завданням, яке охоплює мовні, комунікативні та діяльнісні складові. У свою чергу, комунікативне завдання зумовлює обмін інформацією між учасниками гри у процесі спільної мовленнєвої діяльності. Таким чином, комунікативна гра вводиться у навчальний процес як творче навчальне завдання з метою створення реальних умов для прояву мисленнєвої діяльності студентів. Це сприяє формуванню та розвитку їхніх інтелектуальних та комунікативних умінь, а звідси виникає підґрунтя для реалізації особистісного потенціалу студентів. У цьому контексті доцільно наголосити, що рольові та ділові ігри належать до комунікативних ігор вищого порядку, оскільки мають підвищену ефективність на рівні прийому навчання міжкультурного спілкування. Рольові та ділові ігри посідають низку властивостей, тому й не дивно, що у сучасній методичній літературі їм відводиться помітна увага. Це дає підстави дійти висновку, що аналізований вид роботи має важливе значення для удосконалення усно-мовленнєвого спілкування, особливо при імітації реального міжособистісного спілкування іноземною мовою.

Як свідчить досвід викладання у Миколаївському коледжі культури і мистецтв, студенти спеціальності «Видовищно-театралізовані заходи» переважно позитивно оцінюють ігрові методи навчання, вбачаючи в них реальну практичну цінність. Власне, рольові та ділові ігри сприяють активному залученню студентів у процес комунікації, створюючи в аудиторії атмосферу, близьку до навколишнього світу. Це дає можливість використовувати лексику, вживання якої в іншій ситуації носило б штучний характер.

З'ясовано, що гра – це своєрідна триєдність, яка втілюється у мовленнєвій, ігровій та навчальній діяльності. Студенти сприймають її, у першу чергу, як ігрову діяльність, у процесі якої вони примірюють різні ролі у різних ситуаціях. При цьому навчальний характер рольової гри ними часто не усвідомлюється. Натомість викладач свідомо розглядає рольову гру як форму навчання спілкуванню, тому для нього мета гри полягає передовсім у «розвитку мовленнєвих навичок і умінь вихованців» [9, 206].

Приймаючи конкретну роль, студенти грають самих себе або ж якого-небудь персонажа у специфічній ситуації. Звідси – важливість включення формованої мовленнєвої діяльності у пізнавальну й ігрову. У цьому ключі викладач конструє для студента такі зовнішні та внутрішні обставини, в яких він змушений використати доцільне висловлювання. Цю доцільність диктує контекст ситуації, а мірою засвоєння студентом згаданих обставин, викладач пропонує ті форми, необхідні для побудови цього висловлювання. Зазначимо, що такий підхід містить особливу перспективність в умовах сьогодення.

Отже, рольові ігри дають можливість програмувати зміст висловлювання, відштовхуючись від психологічної та соціальної специфіки заданої ролі. З цього погляду актуальним є розширення рольової палітри, що міститься у підручниках з іноземних мов. Мірилом цього має бути використання відомих для студентів персонажів, а також моделювання природних ситуацій спілкування. Звісно, в навчанні не втрачають своєї вагомості розважальні елементи, однак більш доречним є вирішення позамовного завдання.

Йдеться, для прикладу, про створення певного образу за допомогою міміки, жестів, визначеного змісту мовленнєвої та позамовленнєвої поведінки.

Зазначимо, що у ділових іграх усі завдання пронизані проблемним характером, адже вони моделюють суперечності професійної діяльності у справжньому житті й запрограмовують фахову спрямованість творчої активності. Заслугує схвалення реакція студентів, коли вони задають додаткові запитання, висувають гіпотези, розмірковують, полемізують з метою розв'язання конфліктних ситуацій. Крім цього, ділові ігри акцентують їхню увагу на найбільш істотних – з практичного погляду – аспектах досліджуваного матеріалу, допомагаючи «творчо переосмислювати та засвоювати навчальний матеріал у контексті його професійної значущості» [8, 116]. Варто зазначити, що ділова гра як методичний прийом – поліфункціональна, адже, по-перше виховує здатність самостійно мислити й приймати рішення; по-друге, збагачує лінгвістичні та країнознавчі знання; по-третє, тренує й закріплює професійні знання; по-четверте, формує мовленнєву, інтеркультурну та комунікативну компетентність.

Таким чином, ділова гра як один із різновидів рольової гри повинна репрезентувати собою імітацію ситуації професійно-орієнтованого спілкування студентів в одній зі сфер їхньої майбутньої фахової діяльності, що реалізується засобами іноземної мови. Її доцільно розглядати як найвищий вимір використання іноземної мови з метою професійного спілкування, адже у процесі гри оволодіння діловими якостями поєднується з опануванням прийомами майбутньої професійної діяльності.

Варто наголосити, що форма роботи, яка охоплює ігрову діяльність, висуває високі вимоги до викладача як ключової фігури навчального процесу. З-поміж них варто виокремити стрижневі вимоги до викладача вищих навчальних закладах у процесі проведення аналогічних заходів. Передовсім він повинен виконувати свої контролюючі функції ненав'язливо для студентів, тобто виявляти терпіння. Тому у рольових або ділових іграх особлива увага відводиться мові викла-

дача, його вмінню використовувати з метою пояснення міміку, голос, педагогічне спілкування загалом.

Усе це дає підстави дійти висновку, що рольова організація спілкування вимагає від викладача іноземної мови у ВНЗ ставлення до студента як до особистості з притаманними їй особливостями, а ці прояви можуть і повинні враховуватися при розподілі ролей. Саме тому такий розподіл постає відповідальним педагогічним завданням. У цьому ключі знання мотивів, інтересів, вікових особливостей та індивідуальних здібностей студентів, їхніх міжособистісних взаємин уможливує викладачеві запропонувати їм ті ролі, які найбільшою мірою відповідають специфіці їхньої «Я-особи». До того ж, при розподілі ролей важливо враховувати не лише інтереси студентів, а й своєрідність їхнього темпераменту.

Загалом технологія організації й проведення навчальних ігор у ВНЗ повинна відповідати наступним вимогам: 1) урахувати комунікативний підхід до навчання; 2) висвітлювати інтеркультурне тло гри; 3) організувати діяльність викладача щодо підготовки гри. Стосовно параметрів ігрової діяльності, то, як показує практика, вони мають опиратися на дидактичний потенціал гри; мовленнєві уміння; країнознавчу основу гри; комунікативну спрямованість; соціальну форму, правила поведінки й сукупність дидактичних засобів (зокрема, робочі комплекти матеріалів, довідкова література).

Дидактичний потенціал гри поєднує комунікативний та пізнавальний аспекти навчання, тому доцільним видається розгляд гри з позицій таких критеріїв, як: а) формування умінь у певному виді мовленнєвої діяльності; б) актуалізація країнознавчого матеріалу; в) розвиток особистісних якостей студентів.

Таким чином, рольові та ділові ігри, будучи важливими формами навчання іноземної мови в умовах ВНЗ, реалізуються згідно заданого сценарію, який вимагає не лише ознайомлення з матеріалом, а й входження у конкретний образ. Здебільшого стартовий рівень володіння іноземною мовою у студентів недостатньо високий, а відтак – несформованою є

й мотиваційна сфера. Тому активне використання ігрових методів покликане стимулювати інтерес студентів до комунікативного розвитку, що сприяє формуванню стійкої мотивації.

#### Список використаних джерел

1. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – № 6.
2. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – М., 1989.
3. Пидкасистый П. И. Технология игры в обучении / П. И. Пидкасистый. – М. : Просвещение, 1992.
4. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М. Ф. Стронин. – М. : Просвещение, 1984.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М., 1998.
6. Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей / М. Н. Скаткин. – М., 1980.
7. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М., 1978.
8. Eitington J. E. The winning trainer : winning ways to involve people in learning / Julius E. Eitington. – Oxford : Butterworth-Heinemann, 2001. – 640 с.
9. Carol Livingstone. Role Play in Language Learning. – М. : Высшая школа, 1988. – 125 р.
10. Philips B. D. Role-playing games in the English as a Foreign Language Classroom. – Crane Publishing Ltd, 1994. – 729 p.
11. Reeves N. Linguistic auditing: a guide to identifying foreign language communication needs in corporations / Nigel Reeves, Colin Wright. – Clevedon : Multilingual Matters, 1996. – 139 p.
12. Richards J. C. Approaches and methods in language teaching / Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 270 p.

**Tatiana SHAPOTIUK**

Mykolaiv

### GAME ACTIVITY IN METHODS OF TEACHING ENGLISH

*The article deals with the role and importance of the communicative-oriented role-plays in the process of teaching students foreign language. Methods, objectives and features of communicative model formation in teaching English are described in this article. Ways of interaction between teacher and student are offered.*

*Key words: Methods of learning, foreign language communication, motivation to study, role-playing game.*

**Татьяна ШАПОТЮК**

г. Николаев

### ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*В статье обоснована роль и значение эффективного использования коммуникативных ролевых игр в подготовке студентов к иностранному общению. Изложены методы, цели и задачи для формирования коммуникативной модели. Проанализированы примеры взаимодействия преподавателя и студента.*

*Ключевые слова: метод обучения, иностранное профессиональное направление, мотивация учебной деятельности, ролевая игра, коммуникативное упражнение.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 3733:00386

**Стефанія ЯВОРСЬКА**

м. Київ

s.yavorska@kubg.edu.ua

## СИСТЕМА РОБОТИ НАД ВИРОБЛЕННЯМ ПУНКТУАЦІЙНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*У статті висвітлено особливості роботи з формування пунктуаційних умінь і навичок учнів початкових класів на уроках української мови, проаналізовано програмові вимоги, визначено роль загальнодидактичних і загальнометодичних принципів ( синтаксичного (граматичного), логічного (смыслового) та інтонаційного) у навчанні пунктуації. Запропоновано систему вправ, які сприятимуть закріпленню матеріалу і контролю знань учнів, підвищенню їхньої грамотності.*

*Ключові слова: початкова школа, пунктуація, пунктограма, принципи дидактики, вправи.*

Пунктуаційна грамотність учнів початкових класів, як показують дослідження, залишається низькою. Хто винен? Учні? Учителі? Можливо, недостатньо уваги вчитель приділяє добору вправ, відсутня система в роботі? Очевидно, і це також. Однак основну причину вбачаємо у невеликій кількості годин, виділених на вивчення української мови.

Як відомо, початкова ланка освіти – це роки, коли закладаються основи грамотного письма. Українська мова має важливе значення не лише як навчальний предмет, а й як засіб засвоєння інших дисциплін у школі. Чим кращі здобутки і досягнення учня в оволодінні мовними, мовленнєвими вміннями, усними і письмовими, тим швидше і легше він опанує інші предмети, у тім числі – програму середньої школи. Як бачимо, проблема грамотності учнів початкової школи залишається актуальною. Оскільки в початкових класах навчання має практичне спрямування, робота над формуванням пунктуаційних умінь і навичок потребує систематичної уваги.

Проблеми розвитку пунктуаційних умінь і навичок були в центрі уваги вчених, мовознавців, педагогів (П. І. Білоусенко, Г. І. Блінов, Л. Т. Григорян, О. Доценко, О. Кравченко, Л. А. Ломізов, А. П. Медушевський, Е. Я. Палихата, І. С. Савченко, Т. С. Слободянська, Н. І. Тоцька, А. С. Хазанова, В. В. Явір та ін.), однак ці наукові праці присвячені переважно теорії і практиці навчання пунктуації в середній школі. Окремі питання формування пунктуаційної грамотності учнів початкових класів не були предметом спеціальних досліджень, а вкраплюються невеличкими острівцями, висвітлюються епізодично у статтях і

посібниках, у яких розглядаються загальні питання навчання української мови.

Мета статті – проаналізувати програмові вимоги з пунктуації в початкових класах; дібрати систему вправ, які сприятимуть підвищенню грамотності учнів.

Чинна програма з української мови в початкових класах (2012) ставить перед учителем завдання виробляти в учнів елементарні пунктуаційні вміння, навчити правильно вживати розділові знаки. Ця робота має проводитись загалом практично після ознайомлення з основними теоретичними відомостями з синтаксису, під час опрацювання мовного матеріалу. Пунктуаційну грамотність можна виробити, виконуючи вправи різного виду. Насамперед на заняттях дітей вчать бачити пунктограми в запропонованому тексті, усвідомлювати їх роль, правильно інтонувати відповідно до розділових знаків різні за метою висловлювання речення: розповідні, питальні, окличні, спонукальні (без уживання термінів).

У букварний період діти практично ознайомлюються з такими розділовими знаками в кінці речення: крапкою, комою, знаком питання, знак оклику, тире; у післябукварний – пізнають речення за комунікативною метою. Будь-який розділовий знак у кінці речення є показником смислово-граматичного членування потоку мовлення, носієм функції спілкування, однак кожен із них потребує свого інтонування, оскільки виконує лише йому властиве призначення.

У 2-му класі програма зобов'язує навчити дітей поєднувати за зразком два простих речення в складне (сполучникове і безсполуч-

никове) без уживання термінів, ставити розділові знаки між частинами безсполучникових речень та перед сполучниками **і, а**; у 3-му – дати елементарні відомості про звертання, розділові знаки при них; однорідні члени речення, які поєднуються сполучником **і**; засвоїти пунктограми в реченнях з однорідними членами перед сполучниками **і, та, а, але**. У 4-му класі знання про пунктуацію узагальнюються і закріплюються на новому текстовому матеріалі.

Відомо, що грамотне як з орфографічного, так і з пунктуаційного погляду письмо виразніше передає думку на письмі, допомагає точніше сприйняти висловлене під час читання, тому в навчанні пунктуації учитель має спиратися на загальнодидактичні (систематичність, наочність, свідомість, доступність навчання тощо) і загальнометодичні (взаємозв'язок у навчанні, зв'язок з розвитком мовлення – усного і писемного), синтаксичний (граматичний), логічний (смысловий) та інтонаційний принципи. Усі вони діють не відокремлено, а в єдності, тобто під час розстановки розділових знаків до уваги беруться структура речення (тексту), смислове навантаження та інтонація.

Формування будь-якої навички, орфографічної чи пунктуаційної, потребує насамперед засвоєння правила, його осмислення і застосування на основі спостереження речення або тексту та виразним читанням. Виробленню правил пунктуації, закріпленню їх сприятиме продумана система навчально-тренувальних вправ, які за характером навчальної діяльності поділяють на репродуктивні (зв'язані з відтворенням здобутих знань) і продуктивні (з елементами творчого процесу), за навчальною метою – розпізнавальні (учні виявляють мовні явища за їх характерними ознаками), конструктивні (побудова різних за структурою мовних одиниць: ввести в речення, наприклад, звертання, побудувати просте і складне речення, речення з однорідними членами тощо), творчі (потребують самостійно висловлених суджень).

На відміну від орфографічних, пунктуаційні помилки не можна перевірити за допомогою словника, тому вчитель має особливо уважно і ретельно підійти до вибору вправ і

завдань до них як в усній, так і в писемній формах.

Щоб правильно розставити і пояснити розділові знаки в кінці речення, учням треба насамперед зрозуміти смислове навантаження кожного з них, прочитати їх із відповідною інтонацією.

Вправа. Виразно прочитати речення, розставити розділові знаки, пояснити вибір пунктограми.

*Хто найраніше встає (Півень). Солов'ї збудили сонце. Герої не вмирають (Ткач). Хай же вічно красується доблестю наша земля (Довженко). Хто може сонце погасить і землю вибити з орбіти. Так, нас нікому не спинить, ніякій силі в цілм світі (Сосюра). Чи доводилось вам коли-небудь подорожувати Дніпром теплої літньої ночі. Яка ж предивна вогниста краса (Цюпа). Берег. Але чий він. Невже його прибило знову до кримських берегів. Носило по морю, носило і раптом назад. Ох, як йому важко. Що ж робити. Що. Не спи, капітане. Не спи. Вже земля близько. Там берег (Кучер). Сьогодні знаєш – завтра вмієш. Скажеш – не вернеш, напишеш – не зітреш, відрубаш – не приточиш.*

У третьому класі програма зобов'язує вчителя ознайомити учнів зі звертанням. Під час аналізу речень діти переконуються, що звертання не виступає членом речення, бо не зв'язане з іншими словами в реченні, від нього не можна поставити запитання до інших членів речення. Цим воно відрізняється від підмета, може бути поширеним і непоширеним. Учитель вчить учнів правильно інтонувати речення, у яких звертання стоїть на початку, в середині та в кінці речення, зокрема підкреслює, що розділовий знак перед звертанням всередині речення паузою не виділяється, після вигуків **о, ой** кома перед звертанням не ставиться.

Пропонуємо вправи з різними завданнями: звертання в реченнях стоять у різних частинах і, відповідно, потребують різних розділових знаків; творчого характеру – текст створити самостійно.

1. *Розгуляйся, Дніпре, з-за туману, дай мені своєї щастя-долі (Малишко). Плавай, плавай, лебедоньку, по синьому морю, рости, рости, тополенько, все вгору та вгору (Шевченко).*

*Слався, наш народе, слався в слові, фарбах і піснях! (Тичина). Мужай, прекрасна наша мо-во, серед прекрасних братніх мов! (Рильський). Розцвітай під ясным сонцем миру, наша земле молода (Масенко). О юність, ти наша надія, майбутнє належить тобі (Сосюра). Вітре буйний, вітре буйний! Ти з морем говориш (Шевченко). Думи мої, думи мої, лихо мені з вами (Шевченко).*

2. Подані іменники поставити у кличному відмінку, скласти з ними речення, пояснити розділові знаки, особливості інтонації.

*Мама, тато, Василь Іванович, друг, учитель, син, надія.*

Вивчаючи пунктуацію в складному реченні, доцільно дати дітям завдання скласти просте речення на певну тему, приміром «Весна в нашому місті (селі)», доповнити його іншим простим відповідно до визначеної теми, далі підкреслити підмети і присудки в обох частинах. Це дасть змогу другокласникам переконатися, що в кожному реченні висловлена нова думка, яка є продовженням теми, відповідно до мети частини можуть поєднуватися або ні сполучниками, кожна з них має свою граматичну основу і передає складнішу думку, ніж просте. Такі речення потребують спеціального інтонування, а також паузи, що на письмі відповідає певній пунктограмі. Якщо не навчити учнів звертати насамперед увагу на головні члени речення, то помилки в побудові складних речень будуть неминучі, а отже, і в розстановці розділових знаків. Варто зазначити, що між частинами сполучникових і безсполучникових речень переважно можна поставити крапку. У такому разі і смислове навантаження кожного речення буде дещо іншим.

У запропонованих для виконання вправах учитель ставить перед учнями завдання довести, що речення є простими чи складними за будовою, підкреслити підмет і присудок, пояснити вживання чи невживання розділових знаків, інтонаційні особливості.

1. *Осінь сонце блиснуло на мить, і тільки срібна паморозь димить (І. Гнатюк). За тополями сонце встає і зозуля кує правічна. (І. Перелов). А за стіною стогне завірюха і хилить голову засніжена сосна (Д. Фальківський). Не цвітуть квітки зимою, а дерева не шумлять*

*(О. Олесь). У лісі тихо, але часом заскрипить дерево (Копиленко). Ясніє небо, а сизі хмари летять в нерівнім каравані. Від річки чути глухі удари (Масенко). Він добре говорить, та зле робить. Прошеним конем далеко не в'їдеш, а ложкою моря не вичерпаєш (Нар. творчість).*

2. Пояснювальні диктанти. Записані речення прочитати з відповідною інтонацією, пояснити пунктограми.

1) *Знов щечече юнь і цвіте трава. Там юність ходила у росах до хати і жевріла цвітом вона (А. Малишко). Шипшина вбралась у коралове намисто, і літо бабине вплелось між намистин (Євген Гуцало). Дощ поплив, і день такий полив'яний. А Прометей приніс вогню людині, і багато що змінилося на світі (В. Бровченко). Щастя має ноги, а біда має роги (Нар. тв.).*

2) *Рання осінь бродить полями. Шелестить пожовкла кукурудза, ніжитья під вересневим сонцем врунстими сходами озимина. Дорога пролягає через степи, збігає з долини сірою стрічкою, здіймається на пагорби. Часом вона заходить у село. Тоді з-за тинів і парканів віє на нас осіннім квітом жоржин, золотистими качанами кукурудзи, стиглими яблуками і сивим терном (За І. Цюпою).*

3) *Осінь... Хазяйнує Жовтень скрізь. Убрав золотом сади, ліси, парки і струшує додолю жовте листячко... Ну навіщо ж ти, Жовтню, розбираєш дерева? Залишив би їм це вбрання, воно ж таке гарне... Та не слухає Жовтень нікого, знай своє діло робить. І коли тільки він спочиває? Прокидаються люди рано. Жовтень цілу ніч працював. Припорошив сріблястим інеем дахи, вкрив памороззю землю, навіть маленькі калюжки сховав під тонкими скельцями льоду і сидить тепер десь, милується на свою роботу. Та підіймається сонечко вище і вище, і вже сліду від паморозі не зосталося (Ю. Старостенко).*

3. У наведених реченнях сполучник **а** замінити іншими (**але, проте, однак**), підкреслити підмет і присудок, пояснити розділові знаки, визначити смислові відношення між частинами.

*Можна без хліба у світі прожити, а без Вітчизни згіркне життя (Д. Луценко). Герої*

живуть славно, а боягузи довго (В. Куземко). Така непримітна сіра пташка, а здатна оновити світ своїми піснями (Є. Гуцало). Крізь білий цвіт виднілось синє небо, а на траві гра-лось весняне сонце (М. Коцюбинський). Повний місяць стояв над степом, через нього перепливали легкі хмарки (Ю. Яновський). Тихесенько вітер віє, степи, лани мріють (Т. Шевченко). Сонце гріє, вітер віє з поля на долину (Т. Шевченко). Тече вода в синє море, та не витікає (Т. Шевченко). Хай річка невеличка, береги ламає (Нар. творчість). Наука вчить багато, а життя ще більше (Нар. творчість).

4. Утворити складне речення, поширивши подані. Пояснити розділові знаки, смисло-ві відношення, особливості інтонації.

*Пригріло весняне сонечко...*

*Скригнули двері...*

*Пообіч колосилися жита...*

*Війнув вітер понад ставом...*

*З неба лине жайворонкова пісня...*

Речення з однорідними членами учні нерідко сплутують зі складними. Уникненню таких помилок сприятиме синтаксичний розбір речення, визначення насамперед граматичної основи.

Наводимо вправи, у яких однорідні члени речення знаходяться в різних місцях речення, а засобами зв'язку виступають інтонація та сполучники.

1. *Спочиває степ, набирається прохолоди після денної пекучої спеки (Гончар). Густіше сніг легкий, пухнастий, волохатий, лягає, стелиться до ніг, вкриває діл, дерева пушить, дахи будівель устеля, сніжинками грайливо кружить (Гончаренко). Ранок. У Карпатах здіймався чудовий весняний ранок (Мищенко). Столики аж вгинались під вагою червоних помідорів і сизуватих слив, рожевобоких яблунь і жовтуватих груш (Цюпа). Тягнуться до сонця і квітки, і трави, віти кучеряві, гори голубі (Сосюра). Висне небо синє, синє, та не те, світить, та не гріє сонце золоте (Щоголів). Неправдою світ пройде, та назад не вернешся (Нар. творчість). Деревя не тільки п'ють воду, але й затримують її (Чабанівський).*

2. Доповнити речення однорідними членами, пояснити пунктограми, інтонацію.

*Снігами вкрилися...*

*Сліпучий промінь сонця освітив...*

*За вікном виднілися...*

*Косі промені місяця кладуть густі тіні на...*

3. Скласти речення, які слід оформити за допомогою наведених розділових знаків (! ? .) Пояснити смислову функцію знаків питання, оклику.

Вироблення вмінь правильно розставляти розділові знаки слід поєднувати з формуванням орфографічних навичок. Важливо організувати роботу не лише над помилками, а й для запобігання їм. У шкільній практиці використовують різні види вправ, однак мало уваги приділяється коментованому письму як одному з видів письмових робіт, який активізує навчальну діяльність учнів і забезпечує успішне запобігання відхиленням від правописних норм і орфографічних, і пунктуаційних.

Методика проведення коментованого письма така. Спочатку вчитель зачитує речення повністю. На початковому етапі один із заздалегідь призначених для коментування учнів, не встаючи з місця, чітко, зрозуміло й голосно промовляє слово відповідно до норм орфоєпії, а далі по складах, так, як воно має бути написано, стисло пояснює орфограми (якщо вивчено правило), пунктограми і лише після цього пише. Решта класу уважно слухають тлумачення, а далі пишуть, засвоюючи вимову й написання коментованих слів, пунктограму. У разі потреби чи допомоги коментування продовжує інший учень.

Учитель має пам'ятати, що коментовані вправи – це складна мисленнева операція, пов'язана з активною роботою думки (учень повинен побачити орфограму, далі – пунктограму, визначити її місце у слові, вид, згадати правило, стисло сформулювати його зміст), потребує (особливо на початку навчання) постійних тренувань.

Здебільшого під час коментованого читання учень, який пояснює, забуває писати, тобто не встигає виконувати дві мисленневі операції одночасно. Тому доцільно поступово переходити від усного коментування (слів, речень, текстів) до письма.

Коментоване письмо може бути повне, вибіркоче або поскладове. На повне коментоване письмо не завжди є час, тому найчастіше застосовують вибіркоче.



Вправа. Коментоване письмо. Учитель читає речення, учень коментує під час запису орфограми, а після запису – пунктограми.

*Ясною зеленою повіддю розіллялось житто. Здається, наче весь світ затопило воно, і по всій неозорій землі котяться хвилі, а зверху по них вигойдуються та хлюпочеться сонячне проміння. По цьому безмежжю дме, віє, шугає вітер. Звідки в нього береться сила для невпинного, стрімкого польоту? І я починаю думати, що довгаста хмара вгорі є насправді крилом вітру і допомагає йому в польоті. Листя злетіло з дерев. Недавно воно полум'яніло, кружляло, а зараз дерева голі (Є. Гуцало).*

Після повторення, закріплення чи узагальнення вивченого ефективним видом контролю знань будуть тести. Наводимо деякі з них.

1. Серед наведених речень знайдіть складні.

- А. Скоро вони (птахи) заворушаться, прокинуться і защебечуть (Г. Тарасюк).
- Б. Усе іде, але не все минає над берегами вічної ріки (Л. Костенко).
- В. Дороги розмиті, і чується крик журавлиний (Л. Костенко).
- Г. Висне небо синє, синє, та не те, світить, та не гріє сонце золоте (Я. Щоголів).

2. Знайдіть речення, у яких допущено пунктуаційну помилку при звертанні.

- А. Можна все на світі вибирати сину  
Вибрати не можна тільки Батьківщину (В. Симоненко).
- Б. Широкий Дніпре мій, з тобою ми в розлуці (А. Малишко).
- В. О земле рідна, скільки в тобі краси ясної і живої сили (І. Гончаренко).
- Г. Здрастуй сонце і здрастуй вітре! Здрастуй, свіжосте нив! (В. Симоненко).

3. Вкажіть речення, в яких неправильно розставлено розділові знаки.

- А. У руку взяв зерно важке, і повне і налилася силою рука... (В. Бичко).
- Б. І добре Хариті на ниві, і страшно (М. Коцюбинський).
- В. Уже на вирій відлітає літо, і звідти не повернеться ніколи (В. Лелек).
- Г. Серпень. Стигле медове літо, та над ним вже осені тінь (Н. Кащук).

4. У яких складних сполучникових реченнях неправильно вжито розділові знаки? Обґрунтуйте їх уживання в кожному окремому випадку.

- А. Ще квітнуть зорі і в діброві зозулі ще не одцвілились (Г. Світлична).
- Б. Отак би тут стоять години цілі і слухать мову птиць, лугів, дібров (К. Дрок).
- В. Прийде весна і всюди крига скресне (С. Пушик).
- Г. Людина йде з життя, а її чесна праця залишається в пам'яті інших людей (Ю. Збанацький).

5. У яких реченнях неправильно розставлено розділові знаки? Обґрунтуйте їх, визначте будову.

- А. Було ясне надвечір'я, і сонце ще не сіло за ліс (В. Малик).
- Б. Ні, ні, треба бути спокійним, на одному місці два рази те саме не відбувається (Р. Іванчук).
- В. Тихо дощ осінній розсипає бісер сірий день у людях проростає в сон (Ю. Дмитренко).
- Г. Душа втомилася від грози, і хоче свята (Г. Тарасюк).

Отже, успішному формуванню пунктуаційних умінь учнів початкової школи сприятиме розроблена система різних за змістом, формою виконання вправ, спрямованих на контроль і самоконтроль знань, дотримання принципів дидактики в навчанні, використання різних форм закріплення і перевірки знань школярів. У перспективі – дослідження методики удосконалення пунктуаційних умінь і навичок під час вивчення частин мови в четвертому класі.

#### Список використаних джерел

- 1. Григорян Л. Т. Навчання пунктуації в середній школі / Л. Т. Григорян. – М. : Педагогіка, 1982. – 119 с.
- 2. Ломізов А. Ф. Вивчення пунктуації в середній школі / А. Ф. Ломізов. – М. : Педагогіка, 1975. – 160 с.
- 3. Савченко І. С. Пунктуація сучасної української мови / І. С. Савченко. – Черкаси : Брама, 2008. – 152 с.
- 4. Стоян Л. М. Українська мова: посібн. з орфографії та пунктуації. – К. : Наук. думка, 1998. – 96 с.
- 5. Тоцька Н. І. Українська пунктуація: Практикум / Н. І. Тоцька. – К. : Вища шк., 1999. – 85 с.
- 6. Хазанова А. С. Робота з орфографії і пунктуації при вивченні синтаксису: посібн. для вчит. / А. С. Хазанова. – К. : Освіта, 1992. – 128 с.

**Stefaniia YAVORSKA**  
Kyiv

### **THE SYSTEM OF WORK ON THE FORMATION OF PUNCTUATION SKILLS AT PUPILS OF PRIMARY SCHOOL**

*In the article the peculiarities of the work in the formation of the punctuation skills and habits of the students of primary school in the Ukrainian language lessons are highlighted; the program requirements are analyzed; the functions on didactics and teaching methods are defined. The tasks are offered which are headed for the practicing and checking the students' knowledge and for increasing their literacy.*

*Key words: primary school, the Ukrainian language, syntax, punctuation, orthogramma, punctuation, the principles of didactics, a simple sentence, a composite sentence, exercises.*

**Стефанія ЯВОРСКАЯ**  
г. Киев

### **СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПУНКТУАЦИОННЫХ УМЕНИЙ В УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*В статье освещены особенности работы по формированию пунктуационных умений и навыков учащихся начальных классов на занятиях по украинскому языку, проанализировано программные требования, определены функции общедидактических и общеметодических принципов в обучении пунктуации. Предложено систему заданий, которые способствуют закреплению и проверке знаний учащихся, повышению их грамотности.*

*Ключевые слова: начальная школа, орфограмма, пунктограмма, принципы дидактики, упражнения.*

Стаття надійшла в редакцію 01.02.2016



## РОЗДІЛ 4

# ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА



УДК 373.31:504:316.62-057

**Алла КОЛИШКІНА**

м. Суми

kolyshkina\_ap@mail.ru

### **ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*Обґрунтовано комплекс спеціальних діагностичних методів (опитування, бесіди, спостереження за поведінкою школярів, розв'язання проблемних ситуацій), за допомогою яких послідовно вимірювались компоненти екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів (когнітивний; емоційно-ціннісний; вчинково-діяльнісний). Зазначено, що вимірювання компонентів екологічно доцільної поведінки здійснювалося за допомогою розроблених критеріїв (знання про поведінку в природі, прагнення до збереження об'єктів природи, уміння та навички екологічно доцільної поведінки). Відповідно до кожного критерію розроблено показники сформованості екологічної поведінки учнів початкових класів. Охарактеризовано екологічно доцільний, екологічно ситуативний, прагматичний і екологічно недоцільний рівні сформованості екологічної поведінки молодших школярів.*

*Ключові слова: екологічно доцільна поведінка (ЕДП), екологічне виховання, учні початкових класів, методи дослідження, рівні ЕДП, компоненти, критерії та показники ЕДП.*

Термін «екологічне виховання» з'явився в педагогічній науці порівняно недавно, але проблеми взаємодії людини та природи розглядалися впродовж усієї історії педагогічної науки. Ідеї екологічного виховання, які набули особливого значення в наші дні, є надбанням педагогічної думки кількох століть. Сьогодні вчені наголошують на необхідності докорінної зміни свідомості суспільства у сфері

взаємодії з природою, формування принципово нового – природоцентристського світогляду, зорієнтованого на ставлення до природи як до універсальної суспільної й особистісної цінності. Адже природа існувала задовго до появи людини, людство ж з'явилося як її складова і може перебувати тільки у цій якості. Попри це, природа є самоцінністю, складною динамічною системою, здатною до

тривалого існування, саморегуляції та саморозвитку, незалежно від того, визнає це людина чи ні.

Аналіз змісту екологічної освіти та виховання в сучасній педагогіці здійснено А. Н. Захлебним, І. Д. Зверевим, Г. П. Пустовітом, І. Т. Суравегіною, у працях яких висвітлені концептуальні засади досліджуваного та запропоновані відповідні методики. Проблема екологічного виховання школярів вивчалася в різних аспектах, зокрема: формування екологічної компетентності, екологічної культури, ціннісного ставлення до природи, екологічно мотивованої поведінки учнів (О. О. Колонькова, О. Л. Пруцакова, Н. А. Пустовіт, С. В. Скрипник, І. В. Трубнік). У розвитку теорії та практики екологічного виховання учнів початкових класів важливими є праці Г. С. Тарасенко, С. І. Жупанина, І. В. Цветкової та інших дослідників. На особливу увагу заслуговує дослідження О. В. Крюкової з формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів, оскільки означена дефініція щодо учнів цього віку була застосована вперше.

Метою цієї статті є обґрунтування компонентів, критеріїв, рівнів, показників сформованості екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів та спеціальних діагностичних методів, за допомогою яких вимірювались окремі компоненти досліджуваної якості.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дав можливість з'ясувати сутність поняття «екологічно доцільна поведінка учнів початкових класів», яке ми розглядаємо як дії та вчинки під час безпосередньої та опосередкованої взаємодії з природою, пов'язані між собою ціллю збереження природи, обумовлені характерним для учнів початкових класів непрагматичним суб'єкт-суб'єктним ставленням до об'єктів природи або зовнішньо унормовані дорослими (учителем, батьками) [2, 154]. Врахування вікових та психофізіологічних особливостей молодшого шкільного віку дозволили визначити такі компоненти сформованості екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів: когнітивний; емоційно-ціннісний; вчинково-діяльнісний. Їх вимірювання здійснювалося за допомогою розроблених критеріїв (знання про поведінку в природі, прагнення до збережен-

ня об'єктів природи, уміння та навички екологічно доцільної поведінки). Відповідно до кожного критерію розроблено показники сформованості екологічної поведінки учнів початкових класів.

Показниками критерію «знання про поведінку в природі» є: розуміння норм та правил поведінки у природі, знання учнів про природу своєї місцевості, усвідомлення зв'язків у природі та цілей екологічної поведінки.

Показники критерію «прагнення до збереження об'єктів природи»: ставлення до об'єктів природи як до суб'єктів взаємодії; переживання стосовно об'єктів природи; інтерес до об'єктів природи.

Показниками критерію «уміння та навички екологічно доцільної поведінки» є: дотримання норм та правил поведінки у природі; наявність та характер умінь і навичок екологічної поведінки.

Визначено екологічно доцільний, екологічно ситуативний, прагматичний і екологічно недоцільний рівні сформованості екологічної поведінки учнів початкових класів. Надамо коротку характеристику цим рівням. Так, екологічно доцільний рівень, характерний для учнів які мають ґрунтовні знання про об'єкти природи своєї місцевості, норми та правила поведінки в природі, усвідомлюють зв'язки в природі, розуміють цілі екологічної поведінки. Для поведінки таких учнів притаманне систематичне прагнення до збереження об'єктів природи; вони отримують задоволення від спілкування з об'єктами природи, ставляться до них як до суб'єктів взаємодії.

Представники екологічно ситуативного рівня добре знають об'єкти природи своєї місцевості, норми та правила поведінки в природі, недостатньо усвідомлюють зв'язки в природі та цілі екологічної поведінки. Учні прагнуть до збереження об'єктів природи залежно від ситуації; отримують задоволення від спілкування з об'єктами природи; ставляться до окремих із них як до суб'єктів взаємодії. Уміння та навички екологічно доцільної поведінки ситуативні: лише за поставлення допоміжних запитань учні можуть здійснити екологічно виправданий вибір; беруть безпосередню участь у збереженні природ-

них об'єктів і їх примноженні здебільшого за дорученням дорослих.

Учні, віднесені до прагматичного рівня мають фрагментарні знання про природу своєї місцевості, норми та правила поведінки в природі, недостатньо усвідомлюють зв'язки в природі та цілі екологічної поведінки. Прагнення учнів до збереження об'єктів природи має прагматичний характер (економічна вигода, особиста зацікавленість тощо); вони вибірково отримують задоволення від спілкування з об'єктами природи; ставляться до окремих із них як до суб'єктів взаємодії; об'єкти природи зрідка викликають у них позитивні емоції; виявляють нестійкий, здебільшого прагматичний інтерес до об'єктів природи.

Екологічно недоцільний рівень, мають учні з фрагментарними знаннями про природу своєї місцевості, вони не володіють знаннями щодо норм і правил поведінки в природі; у них відсутнє усвідомлення зв'язків в природі та розуміння цілей екологічної поведінки. Прагнення учнів до збереження об'єктів природи не спостерігається, вони виявляють байдужість до об'єктів природи; не цікавляться діяльністю з поліпшення довкілля.

Теоретичний аналіз засвідчив, що екологічно доцільна поведінка є складним утворенням, для дослідження якої немає універсальної методики, тому під час дослідження застосований комплекс спеціальних діагностичних методів, за допомогою яких послідовно вимірювались окремі компоненти досліджуваної якості:

- опитування учнів на виявлення знань щодо екологічної поведінки та взаємозв'язків у природі, екологічно доцільних мотивів поведінки, екологічної діяльності;
- бесіди з учнями з метою з'ясування їх ставлення до природи та окремих її об'єктів;
- спостереження за поведінкою школярів у природі в реальних умовах та умовах експерименту, які проводилися з метою фіксації елементів поведінки учнів початкових класів щодо природи;
- розв'язання учнями проблемних ситуацій взаємодії з природою, що дозволяє виявити суперечності поведінки щодо природи та розкрити поведінковий потенціал учнів початкових класів.

З метою виявлення рівня екологічних знань, екологічних мотивів, готовності до екологічно доцільних дій і вчинків у дослідженні використовувався метод опитування, який ми розглядали як засіб збору первинного матеріалу, що підлягає перевірці за допомогою інших методів. Опитування відбувалось як у письмовій (анкетування), так і в усній формі (інтерв'ю). Такий підхід обумовлений особливостями цієї вікової категорії.

Аналіз відповідей учнів на запитання першого блоку усного опитування засвідчив, що, розкриваючи сутність поняття «природа», більшість учнів зауважили, що це сукупність представників рослинного і тваринного світу (42,2 %); сприймають природу як єдність живої (рослини та тварини) та компонентів неживої природи – 36,3 % опитаних; усвідомлюють людину часткою живої природи – 9,8 %; 11,7 % учнів не змогли відповісти на це запитання. Наведені факти свідчать про те, що необхідно приділяти більше уваги з'ясуванню ролі людини в житті природи, значення живої та неживої природи в житті людини.

Проблему охорони природи учні розуміють переважно як охорону тварин і рослин (51,6 %), боротьбу зі сміттям (36,6 %), охорону природних об'єктів від вогню (20,2 %). Необхідність охороняти неживу природу відзначають лише 3,2 % учнів, 9,6 % опитаних дали абстрактну відповідь: «охороняти природу означає любити її й дбайливо до неї ставитися», не пояснивши її більш докладно.

Відповіді щодо впливу людини на природу розподілилися переважно на дві групи: 38,9 % учнів вважають, що людина впливає на природу лише позитивно («висаджує квіти, дерева», «розвішує годівниці», «годує пташок», «утримує домашніх тварин»); 39,3 % наголошують на негативному впливі людини («рвуть квіти», «ламають гілки дерев», «залишають сміття», «руйнують пташині гнізда»). Учні початкових класів недостатньо обізнані щодо того, як саме дитина може обережати природу, переважно давали такі відповіді: «я не знаю, що може зробити дитина, бо вона ще замала» (50,2 %). 26,1 % учнів дали відповіді, які пов'язані з охороною живої природи: «не ламати гілки дерев», «не ображати

тварин»; 14,4 % знають, що дитина може стежити за станом подвір'я, класної кімнати, власної оселі («не смітити», «не залишати сміття після відпочинку»); 9,3 % учнів у відповідях зазначили дії, спрямовані на охорону, економію і примноження природи («поливати квіти», «висаджувати рослини», «економити папір»).

Наведені дані засвідчують, що учням 1–2 класів бракує знань як про сутність і компоненти природи, так і про її значення в житті людини. Учні недостатньо усвідомлюють руйнівний характер життєдіяльності людини щодо природи, свою роль у збереженні природи. Негативний факт убачаємо також у тому, що значна кількість дітей не змогла дати жодної відповіді на поставлені запитання.

На наступному етапі експерименту проводилися бесіди. Вони дали можливість глибше дослідити психологічні особливості дитини, характер і рівень її знань, інтересів, мотивів і вчинків шляхом аналізу даних, що їх містили відповіді на поставлені запитання [3; 4].

Бесіда допомогла глибше зрозуміти мотиви поведінки респондентів щодо природи, з'ясувати емоційне ставлення до об'єктів природи та прояви поведінки щодо неї. Під час бесіди враховувалася реакція учня, що допомагало їй спрямовувати в необхідне русло. При цьому створювалася атмосфера довіри та відвертості для отримання більш достовірної інформації. Метод бесіди був застосований з метою одержання додаткової інформації щодо сформованості екологічно доцільної поведінки учнів за когнітивним, емоційно-ціннісним і вчинково-діяльним компонентами.

Бесіда на тему «Роль природи в моєму житті» засвідчила, що 85,6 % учнів чітко відповіли «так» на запитання «Чи впливає природа на твоє життя?». Після докладного аналізу були отримані дані, що підтверджують результати опитування за майже аналогічними запитаннями. 14,2 % дітей відчують вплив краси природи, отримують задоволення від різноманітного видового складу рослинного і тваринного світу («коли чую спів птахів, у мене покращується настрій», «природа надихає мене на творчість»). 42,2 % учнів зазначили, що природа негативно впли-

ває на людину, пов'язавши це з емоційним і валеологічним впливом: «коли йде дощ, у мене поганий настрій», «у холодну погоду можна застудитися», «на «погану» погоду в бабусі підвищується тиск»; 29,2 % пов'язують вплив природи як із позитивними емоціями, так і з негативними, доводять оздоровчу цінність природи («рослини лікують», «сонечко зігріває»).

Результати аналізу бесіди на тему «Роль природи в моєму житті» такі: екологічно доцільний рівень знань мають 11,4 % учнів; екологічно ситуативний – 31,7 %; прагматичний – 40,4 %; екологічно недоцільний – 16,5 % опитаних. Наведені результати діагностики сформованості екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів засвідчують, що готовність до екологічно доцільної поведінки продемонструвала незначна їх кількість.

Одним із найбільш широковикористовуваних методів було спостереження. Відомо, що спостереженню підлягають лише зовнішньо виражені дії, що мають рухову чи вербальну форму. Оскільки учням початкових класів важко описувати свої враження від споглядання явищ, об'єктів природи, почуття від події чи вчинку, що мають моральне або естетичне забарвлення, то великого значення ми надавали спостереженням за поведінкою учнів у природі.

Під час організації спостереження враховувалися такі вимоги:

- 1) для спостереження доступні лише зовнішні факти, які мають мовленнєві та рухові прояви;
- 2) характеристики, які реєструються, повинні бути якомога більш описовими та якомога менш пояснювальними;
- 3) для спостереження повинні бути обрані найбільш важливі моменти поведінки;
- 4) спостерігач повинен мати змогу вивчати поведінку певної особи протягом тривалого часу;
- 5) рольові стосунки між спостерігачем і спостережуваним неприпустимі;
- 6) оцінки не повинні піддаватися суб'єктивним впливам [1].

У ході спостережень фіксувалося, чи набули учні вмінь і навичок дбайливого природокористування, як ставляться до окремих видів екологічної діяльності, об'єктів природи, чи виявляють активність, творчий підхід

до справ щодо благоустрою довкілля, як співвідносяться їх вербальні дані з реальною поведінкою під час взаємодії з природою.

За результатами спостереження було виокремлено чотири групи дітей, які характеризувалися різними рівнями екологічної поведінки, – екологічно недоцільної, прагматичної, екологічно ситуативної, екологічно доцільної (табл. 1).

Таблиця 1  
Рівні екологічної поведінки учнів початкових класів за результатами спостереження, %

| Рівні сформованості екологічної поведінки | Кількість учнів |        |        |        |
|---|-----------------|--------|--------|--------|
|   | 1 клас          | 2 клас | 3 клас | 4 клас |
| Екологічно доцільний                      | 9,9             | 10,1   | 10,5   | 10,7   |
| Екологічно ситуативний                    | 27,5            | 27,7   | 28,1   | 28,3   |
| Прагматичний                              | 38,5            | 38,3   | 37,9   | 37,7   |
| Екологічно недоцільний                    | 24,1            | 23,9   | 23,5   | 23,3   |

Для з'ясування особливостей екологічної поведінки учнів у природі також створювалися уявні та реальні проблемні ситуації. Це дало змогу занурити дитину в конкретні обставини, позначені певними суперечностями, які необхідно було розв'язати. Обираючи той чи інший спосіб розв'язання проблеми, дитина виявляла своє ставлення, давала оцінки, які демонстрували рівень сформованості екологічно доцільної поведінки.

Наприклад, результати виконання завдання «Брудний ліс» засвідчили, що 15,8 % опитаних залишають сміття на місці відпочинку, 27,5 % закопують його в землю, що також не бажано, тому що частина сміття не піддається розкладанню (консервні банки, поліетиленові пакети, пластикові пляшки тощо), 46,5 % спалюють сміття на місці відпочинку і лише 10,2 % викидають його на смітник. Це свідчить, перш за все, про екологічно недоцільний рівень поведінки в сім'ї, звідки учні початкових класів і виносять її небажані зразки.

Як доводить аналіз ситуацій, в учнів початкових класів переважають екологічно ситуативний і прагматичний рівні поведінки в природі.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що пе-

реважна більшість учнів початкових класів мають екологічно ситуативний і прагматичний рівні сформованості екологічної поведінки, а група з екологічно недоцільним за чисельністю майже вдвічі перевищує групу з екологічно доцільним, і це має привернути пильну увагу як відповідних фахівців, так і громадськості.

Дослідження компонентів та рівнів сформованості екологічної поведінки молодших школярів спонукало до висновку про те, що школа і сім'я допомагають учням набутти знань про природу та її охорону. Причому, в знаннях дітей, як у дзеркалі, відбивається все те, чому їх навчають батьки й учителі. Оскільки учні початкових класів не розуміють всезагального зв'язку явищ і предметів природи, їм переважно складно обґрунтувати необхідність дотримання певного правила або норми поведінки. Крім того, навіть дотримуючись їх у житті, вони керуються не переконаннями, певною внутрішньою системою принципів, а зовнішніми чинниками – вимогами, бажанням самоствердитися тощо. Мотиви, почуття дітей щодо природи несформовані, про що свідчить недостатній розвиток емоційної сфери.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту засвідчують, що існує нагальна потреба визначення педагогічних умов, які сприяли б подоланню наявних недоліків, корегування змісту, форм і методів взаємодії школи і сім'ї, спрямованої на формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів.

#### Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Колишкіна А. П. Формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів / А. П. Колишкіна // Актуальні проблеми початкової освіти: психолого-педагогічні та методичні аспекти: [монографія] / [За заг. ред. А. А. Сбруєвої, С. М. Кондратюк]. – Суми : Видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2014. – С. 152-177.
3. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с.
4. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів : близько 3000 слів / В. О. Олефір, А. С. Куфлієвський та ін. ; за заг. ред. В. Б. Шапарь. – Харків : Прапор, 2009. – 672 с.

**Алла KOLYSHKINA**  
Sumy

### **PRIMARY SCHOOLCHILDREN ENVIRONMENTALLY EXPEDIENT BEHAVIOUR FORMATION STUDY**

*Substantiated a set of special diagnostic methods (survey, interview, observation of the behavior of students, problem solving), by which consistently measured components ecologically sound behavior of primary school pupils (cognitive, emotional and value; the activity). It is noted that the measurement of the components ecologically sound behavior was carried out with the help of the developed criteria (knowledge of the behavior of nature, the desire for conservation of nature and skills ecologically sound behavior). According to each of the criteria developed indicators of formation of ecological behavior of primary school pupils. Characterized ecologically suitable, environmentally situational, pragmatic and environmentally netsele-soobrazeny levels of formation of the ecological behavior of younger schoolchildren.*

*Key words: eco expedient behavior (EDB), environmental education, primary school pupils, methods of research, the levels of EDB, components, criteria and indicators of EDB.*

**Алла КОЛЫШКИНА**  
г. Сумы

### **ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ЦЕЛЕСООБРАЗНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*Обоснован комплекс специальных диагностических методов (опрос, беседа, наблюдение за поведением школьников, решение проблемных ситуаций), с помощью которых последовательно измерялись компоненты экологически целесообразного поведения учащихся начальных классов (когнитивный; эмоционально-ценностный; деятельностный). Отмечено, что измерения компонентов экологически целесообразного поведения осуществлялось с помощью разработанных критериев (знания о поведении в природе, стремление к сохранению объектов природы, умения и навыки экологически целесообразного поведения). Согласно каждому критерию разработаны показатели сформированности экологического поведения учащихся начальных классов. Охарактеризованы экологически целесообразный, экологически ситуативный, прагматический и экологически нецелесообразный уровни сформированности экологического поведения младших школьников.*

*Ключевые слова: экологически целесообразное поведение (ЭЦП); экологическое воспитание; ученики начальной школы; методы исследования; уровни ЭЦП; компоненты, критерии и показатели ЭЦП.*

Стаття надійшла до редколегії 30.01.2016

УДК 372

**Ірина КОРЯКІНА**  
м. Глухів  
annastupasik19@yandex.ru

### **ПЕДАГОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ 6-го РОКУ ЖИТТЯ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті представлено теоретико-методичні аспекти педагогічної реабілітації дітей 6-го року життя з особливими потребами. Одним із засобів реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями є образотворча діяльність, що є предметом представленого наукового дослідження. У статті; науково обґрунтовано систему занять із образотворчої діяльності, які включали спеціальні вправи для дрібної моторики рук, для нормалізації м'язового тону, активізації уваги і підтримки інтересу дітей до творчої діяльності. Доведені результати експериментального дослідження.*

*Ключові слова: педагогічна реабілітація, образотворча діяльність, діти-інваліди, корегувальні вправи.*

Педагогічна реабілітація – це система заходів виховного характеру, спрямована на формування особистісних якостей дитини-інваліда, значущих для її активної життєвої по-

зиції, яка сприяє інтеграції дитини до навчальних закладів для отримання необхідної освіти.

Різні аспекти педагогічної реабілітації дітей з особливими потребами розглядають



Т. Баранцова, А. Капська, О. Молчан, І. Пінчук, О. Тостоухова та інші. На їхню думку, найбільш універсальною формою педагогічної та соціально-культурної реабілітації є образотворче мистецтво, театр, гра тощо [1; 2; 4; 7].

Одним із напрямів педагогічної реабілітації вчені (І. Павлов, Н. Новіков та інші) розглядають розвиток дрібної моторики рук, яка супроводжує різні порушення моторного, мовленнєвого, психічного розвитку дитини [5; 9].

Дитячий церебральний параліч (ДЦП) – збірний термін, що поєднує групу не прогресуючих неврологічних розладів, що виникли в результаті недорозвинення або пошкодження мозку в ранньому онтогенезі [5; 8].

Фахівці різного профілю, які вивчали методи лікування і навчання дітей з церебральним паралічем, такі як К. Семенова, Е. Мاستюкова, М. Іпполітова, Р. Бабенкова, Н. Симонова, Е. Калижнюк, І. Мамайчук, В. Левченко, Р. Кузнєцова, серед інших труднощів становлення пізнавальної діяльності, вказують на труднощі формування образотворчої діяльності і графічних навичок у дітей з таким діагнозом. У роботах М. Сакуліної, Т. Комарової, В. Кузіної, Н. Сокольникової, Е. Шорохової та інших зазначається, що успішне освоєння образотворчої діяльності сприяє інтелектуальному розвитку дитини, допомагає у формуванні інших видів діяльності. Тому велике корекційне значення у житті дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату мають заняття з образотворчої діяльності і художньою працею. Відомо, що процес зображення предметів і явищ навколишнього світу складний за своєю природою і пов'язаний з розвитком особистості дитини, з формуванням її почуттів і свідомості. В процесі оволодіння дітьми образотворчою діяльністю навичок відбувається вдосконалення тонкої моторики рук.

Незважаючи на важкі рухові розлади і порушення просторового сприйняття, діти з дитячим церебральним паралічем охоче займаються образотворчою діяльністю і художньою працею, оскільки ця область відкриває перед дітьми з обмеженими можливостями дуже багато цікавого, гарного. Ця діяльність найбільш доступна для них. Різні види образотворчості показують різноманіття засобів для реалізації задуманого. Дитина одержує

можливість виразити в малюнку, поробці, аплікації свій внутрішній світ, думки, настрої, мрії. У процесі занять формуються особистісні якості дитини – посидючість, цілеспрямованість, акуратність, працьовитість, бажання якнайкраще виконати свою роботу, а паралельно з цим відбувається вдосконалення рухів кисті і пальців. Однак даних щодо вивчення особливостей формування та корекції образотворчої діяльності у дітей з церебральним паралічем в літературі обґрунтовано мало. Це перешкоджає організації корекційної роботи в пропедевтичному періоді і утрудняє подальше навчання дітей. Все вищезазначене зумовило проблему дослідження: які можливості відкриваються у заняттях образотворчої діяльності для дітей з дитячим церебральним паралічем.

Метою статті є визначення специфіки занять із образотворчої діяльності, спрямовану на розвиток дрібної моторики у дітей, які страждають дитячим церебральним паралічем.

Дитячий церебральний параліч (ДЦП) – захворювання центральної нервової системи при провідному ураженні рухових зон і рухових провідних шляхів головного мозку. У світовій літературі запропоновано більше двадцяти класифікацій ДЦП. Вони засновані на етіологічних ознаках, характеру клінічних проявів, патогенетичних особливостях [5; 9].

Заняття різними видами образотворчої діяльності активізують сенсорний розвиток дитини, просторове сприйняття, позитивно впливають на формування мови, сприяють удосконаленню комунікативних навичок, а також розвивають дрібну моторику рук. Починаючи малювати, ліпити, різати і наклеювати, дитина стикається з новою проблемою – сприйняте треба зобразити, перенести на папір, глину. В одних випадках дитина, створюючи зображення, безпосередньо впливає руками на матеріал (ліплення, обривання паперу), в інших – з допомогою предметів-знарядь (олівця, пензля, ножиць). У всіх випадках потрібно володіти певним мінімумом технічних навичок поводження як з інструментом, так і з матеріалом. Формування образотворчих рухів у процесі навчання малюванню, ліпленню, аплікації включає навчання вмінням правильно тримати ці інструменти і правильно користуватися ними; вмінням сві-

домо керувати рухами своїх рук, добиваючись потрібної якості та характеру ліній, мазків, форм [2; 3; 6; 7; 10; 11].

Розроблена Н. Дубровською система занять спрямована на формування художніх навичок і умінь, розвиток творчих здібностей дітей в області кольору, графіки і композиції на основі відображень явищ природи. Виконання дітьми творчих завдань сприяє появі асоціацій, які знаходять своє втілення в малюнку, аплікації, конструюванні. Пропонована Н. Дубровською система занять пропонує варіативні рішення, які дозволяють не тільки розвивати інтерес до мистецтва, але і формувати початкові основи світогляду [4].

Розвиток дітей з ДЦП вимагає ретельного і продуманого підходу до вибору методів, прийомів і форм роботи на заняттях із образотворчої діяльності. Зазвичай заняття займає 25–30 хвилин і будується таким чином:

1. Організаційний момент.
2. Нормалізація тонуру кистей рук, масаж пальців, пальчикова гімнастика.
3. Повідомлення теми, вступна бесіда, розповідь, пояснення.
4. Демонстрація об'єкта, пояснення послідовності роботи.
5. Самостійна практична діяльність.
6. Підведення підсумків заняття [2].

Кожне заняття має починатися з нормалізації тонуру рук. Для цієї мети використовується масаж, гімнастика. Для зниження тонуру м'язів можуть використовуватися прийоми Фелпса, засновані на принципах Шерингтона. При проведенні відповідних вправ рекомендується використовувати спокійну, повільну музику.

В останні роки для нормалізації тонуру м'язів все більшого значення набуває методика локальної гіпотермії. Холодовий вплив сприяє розслабленню спастичних м'язів, збільшення сили і об'єму рухів уражених кінцівок. Принцип дії методики заснований на тому, що від впливу низьких температур виникає реакція на вплив подразників, що супроводжується зворотними змінами основних її властивостей – збудливості та провідності (К. Семенова). Можливий вплив льодом, холодною водою, поперемінний контрастний вплив холодом і теплом.

Також корисно робити дитині масаж рук. Масаж покращує крово- і лімфообіг, прискочує

обмін речовин в тканинах, нормалізує м'язовий тонуру, рефлекторно впливає на нервову систему та внутрішні органи [9]

Дошкільникам з легкою формою ДЦП, з досить розвиненими рухами і самоконтролем можна запропонувати зробити самомасаж кистей і пальців рук. Якісний масажний ефект дає і робота з тістом. Тісто розкочується, стискається руками, можна видавлювати на ньому сліди пальців, відщипувати шматочки, ліпити. Комплекси пальчикової гімнастики широко представлені в літературі роботами С. Цвинтарного, В. Лопухіної, М. Рузіної, Н. Новотворцевої, В. Коноваленко та інших [7]. Найбільш важливою, з погляду навчання малюванню й художній праці, кисть руки, а точніше – пальці, що здійснюють дрібну моторику. Паралельно з заходами, спрямованими на активізацію рухових функцій і просторової орієнтації, повинні проходити заняття з формування графічних навичок у відповідності зі специфікою образотворчої діяльності.

У міському центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів нами була проведена дослідно-експериментальна робота з дітьми дошкільного віку, що страждають дитячим церебральним паралічем. Дослідження здійснювалося в 3 етапи: констатувальний, формувальний та контрольний, кожен з них мав свою мету та програму.

У процесі спостережень практичної діяльності (гри, роботи на заняттях, самообслуговування, господарсько-побутової праці) було зроблено висновок про фізичний стан кистей і пальців рук на основі критеріїв: вміння маніпулювати предметами, узгодженість дій рук, координація рухів, наявність вроджених патологій. У багатьох дітей розвинене елементарне долонне захоплення, вони можуть маніпулювати предметами, однак у 90% моторика обмежена і спостерігається недостатній розвиток тонкої моторики. Потрібно звернути увагу на недостатню узгодженість дій рук (в нормі тільки у 8%) і порушення координації рухів у 66%. Мимовільне тремтіння присутнє у 25%, але не є постійним явищем, а спостерігається частково, зазвичай як результат надмірної напруги або втоми рук, яку можна зняти вправами на розслаблення. Навички самообслуговування розви-

нені в різному ступені, всі діти хоча б частково себе обслуговують, уміють самостійно одягатися. Найбільша трудність у дітей виникає при застібанні гудзиків, блискавок. Практично всі пересуваються на візках, троє можуть ходити з підтримкою або опорою. Спостерігаючи за практичною діяльністю дітей на заняттях були виявлені особливості образотворчої діяльності дітей. Деякі діти не могли виконати найпростіших малюнків. Діти з мимовільними нав'язливими рухами намагаючись відтворити форму, малюють хаотично, проводять лінії за межі аркуша паперу.

На заняттях аплікацією дітям було важко не тільки нанести клей на деталь, але і перенесення цієї деталі на площину аркуша, ці вміння частково сформовані у 50% дітей. Робота з ножицями представляє особливу складність, тільки 33% дітей з працею можуть вирізати, тому на заняттях аплікацією діти наклеюють готові форми. Дітям другої групи були запропоновані ті ж завдання.

Досліджуючи рівень розвитку дрібної моторики була проведена діагностика виявлення наявних образотворчих умінь і навичок у дітей з ДЦП. Завдання, що входять до діагностики, оцінювались за трьох бальною системою: 1 – навик не сформований; 2 – частково сформований навик; 3 – сформований навик.

У діагностику були включені три групи вмінь та навичок: з малювання, ліплення та аплікації. Перевірялися елементарні графічні навички, вміння правильно тримати олівець і пензель; ступінь розвитку формоутворюючих рухів і прийомів ліплення (розкочування, витягування, з'єднання деталей). В аплікації виявлялися вміння працювати з ножицями, наносити клей на деталь і переносити деталь на площину аркуша. У діагностику також був включений такий критерій, як зорово-рухова координація, від якої залежить точність виконання завдання.

На основі отриманих даних були визначені три рівні сформованості образотворчих умінь і навичок:

- Високий рівень: від 40 до 50 балів;
- Середній рівень: від 30 до 40 балів;
- Низький рівень: від 20 до 30 балів.

Високий рівень означає, що елементарні графічні навички в цілому сформовані; серед-

ній – навички сформовані частково; низький – практично не сформовані.

На основі діагностики ми зробили висновок про рівень розвитку дрібної моторики рук у дітей, що беруть участь в експерименті. В першій групі 50% дітей вміють тримати олівець але графічні навички розвинуті слабо, провести лінію можуть 17%, у 50% вона виходить спотворено, коло не може намалювати ніхто; легше дітям дається штрихування. У ліпленні діти краще засвоїли такі прийоми, як розкочування, важче їм дається з'єднання деталей та виготовлення дрібних деталей. У 50% дітей прийоми ліплення освоєні частково, у 33% – на низькому рівні. На заняттях аплікацією особливу складність становить не тільки нанесення клею на деталь, але і перенесення цієї деталі на площину аркуша ці вміння частково сформовані у 50% дітей. Робота з ножицями представляє особливу складність, тільки 33% дітей можуть вирізати, тому на заняттях аплікацією діти наклеюють готові форми.

Дітям другої групи були запропоновані аналогічні завдання. У цієї групи краще сформовані захоплення, оскільки всі вміють тримати олівець, і 65% роблять це правильно. Відповідно, у них краще розвинені графічні навички, 35% з них повністю їх освоїли і можуть займатися самостійною образотворчою діяльністю, однак у 17% графічні навички практично не розвинуті. У ліпленні діти другої групи відчують ті ж труднощі, проте рівень сформованості образотворчих умінь значно вищий. У 50% дітей прийоми ліплення освоєні добре, у 33% – на середньому рівні. У цій групі 65% дітей частково освоїли роботу з ножицями.

На підставі аналізу отриманих даних і їх порівняння можна зробити висновок, що у дітей другої групи рівень розвитку дрібної моторики вищий, ніж у першій, висока ступінь сформованості образотворчих умінь і навичок у них становить 50%, а в першій групі 33%; показник низького рівня складає відповідно 17% і 33%.

Формувальний експеримент включав два етапи: підготовчий і основний. Мета підготовчого етапу – сформувати моторну і психологічну базу, необхідну для занять. На цьому

етапі необхідно збагатити запас знань дітей про навколишній світ, виховувати інтерес до образотворчої діяльності, розвивати загальну та дрібну моторику, зорове сприйняття, просторову орієнтацію, сформувані правильне захоплення і утримання олівця і пензля, познайомити з площиною аркуша, засвоїти найпростіші технічні прийоми зображення.

Мета основного етапу – апробувати розроблену систему занять, що включають спеціальні вправи для розвитку дрібної моторики кистей і пальців рук з дітьми експериментальної групи.

У ході експерименту використовувалися такі види діяльності:

1. Заняття образотворчим мистецтвом і художньою працею.
2. Робота гуртка.
3. Самостійна діяльність дітей. Робота проводилася в групі, в підгрупах (3–4 особи) і індивідуально.

Заняття проводилися протягом 6 місяців. Тривалість одного заняття 30 хвилин. В ході заняття обов'язково проводилися фізичні вправи для нормалізації м'язового тону, спрямовані на зняття почуття втоми, активізацію уваги. В деяких випадках робота проводилася індивідуально. Під час заняття обов'язково дотримувалися ортопедичні умови: правильна посадка, фіксація аркуша; у дітей з гіперкінезом на зап'ясті одягався браслет для часткової фіксації руки; олівці підбиралися великого діаметру.

Специфіка проведених занять полягає в наступному: кожне заняття починається з нормалізації тону і розминки для рук (пальчикова гімнастика), робиться невеликий масаж для рук, самостійно або вихователем. Це робиться в ігровій формі, спільно з вихователем, який читає віршований текст і показує рухи. Для цієї мети був підібраний комплекс доступних вправ, різноманітних за змістом і характером рухів, який записаний для зручності на картках і завжди під рукою. Потрібне вибирається співзвучно сезону, погоди і темі заняття. Потім зазвичай повідомляється тема і мета заняття, або проводиться вступна бесіда, в кінці якої задається питання: «Як ви думаєте, чим ми будемо займатися?». Після цього йде пояснення матеріалу. Зазвичай робота чітко розбивається на ета-

пи, кожен з яких пояснюється, показується, називаються прийоми роботи.

Для оцінки результатів формувального етапу експерименту був проведений контрольний зріз з дітьми експериментальної та контрольної груп.

Порівняльний аналіз отриманих результатів показав, що в обох групах простежується позитивна динаміка в розвитку дрібної моторики. Діти вільніше використовували площину аркуша паперу при малюванні та аплікації, різноманітні способи зображення, відтінки кольорів. Діти стали ініціативнішими на заняттях і в самостійній діяльності.

Процентне співвідношення дітей з високим рівнем розвитку дрібної моторики підвищилася на 17%; такий же результат у дітей із середнім рівнем; разом з тим слід зазначити, що не залишилося дітей з низьким рівнем, хоча цей показник на початку експерименту становив 33%. У контрольній групі, де діти не займалися за спеціальною системою занять, теж спостерігається позитивна динаміка: діти цієї групи продовжують освоювати роботу з ножицями, займаються вирізанням. У них простежується високий інтерес до образотворчої діяльності, діти беруть участь у виставках і відвідують заняття гуртка.

У контрольній групі у 17% дітей позитивної динаміки не спостерігалось, залишився колишній, низький рівень розвитку моторики. Це свідчить про те, що проведена система занять, яка включала як коригувальні фізичні вправи так і образотворчі завдання для розвитку дрібної моторики, виявилися ефективними і дієвими для дітей експериментальної групи, що відобразилась на якості виконання запропонованих завдань. В експериментальній групі показник рівня розвитку дрібної моторики на 60% перевищив аналогічний показник у контрольній групі. Так заняття із образотворчої діяльності сприяють розвитку дрібної моторики рук у дітей з ДЦП за таких умов: наукової обґрунтованості системи занять; наявності матеріальної бази для занять; урізноманітнення методів, прийомів і форм роботи. Перспективою подальших розвідок є здійснення порівняльного аналізу різноманітних способів педагогічної реабілітації дітей з особливими потребами.

### Список використаних джерел

1. Безруких М. М. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству / М. М. Безруких. – М. : Просвещение, 2001. – 196 с.
2. Groshenkov I. A. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе: учеб. пособие для студентов дефектологии / И. А. Грошенков ; отв. ред. И. В. Жуков. – М. : Просвещение, 1982. – 168 с.
3. Гусакова М. А. Аппликация. Учебное пособие для учащихся пед. уч-щ / М. А. Гусакова ; под ред. О. М. Кузьминой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2000. – 191 с.
4. Дубровская Н. В. Тематические занятия по формированию изобразительных навыков у детей 2–7 лет. «Природа». Вводные занятия / Н. В. Дубровская. – СПб. : Детство – пресс, 2006. – 112 с.
5. Ипполитова М. В. Воспитание детей с церебральным параличом в семье / М. В. Ипполитова, Р. Д. Бабенкова, Е. М. Мастюкова. – М. : Педагогика, 1993. – 320 с.
6. Комарова Т. С. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Т. С. Комарова, Н. П. Саккулина, Н. Б. Халезова [и др.]. – 3-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1991. – 256 с.
7. Коноваленко В. В. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика. Комплекс упражнений / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М., 2005. – 132 с.
8. Кузнецова Г. В. Основы изобразительности. Методические рекомендации к обучению изобразительности детей с ДЦП в пропедевтическом периоде / Г. В. Кузнецова. – М. : Педагогика, 1998. – 238 с.
9. Левченко И. Ю. Основные принципы и методы коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими детским церебральным параличом / И. Ю. Левченко, Г. В. Кузнецова. – М. : Просвещение, 1991. – 232 с.
10. Рогачева Е. И. Лечебная физкультура и массаж при детских церебральных параличах / Е. И. Рогачева, М. С. Лаврова. – М. : Просвещение, 2003. – 94 с.
11. Швайко Г. С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. Старшая группа. Программа, конспекты / Г. С. Швайко. – М. : Владос. – 160 с.

**Irina KORYAKINA**

Glukhov

### PEDAGOGICAL REHABILITATION OF CHILDREN 6 YEAR LIFE WITH SPECIAL NEEDS MEANS OF FINE

*The paper presents the theoretical and methodological aspects of educational rehabilitation of children 6th year of life with special needs. One means of rehabilitation of children with limited functionality is expressive activity that is the subject of the present research. In Article; Scientific sessions grounded system of representational activities, which included special exercises for fine motor skills of hands, to normalize muscle tone, enhance attention and interest of children to support creative activity. Proven results of experimental research.*

*Key words: pedagogical rehabilitation, expressive activities, children with disabilities, corrective exercises.*

**Ірина КОРЯКІНА**

г. Глухов

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ 6-ГО ГОДА ЖИЗНИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье представлены теоретико-методические аспекты педагогической реабилитации детей 6-го года жизни с особыми потребностями. Одним из средств реабилитации детей с ограниченными функциональными возможностями является изобразительная деятельность, является предметом представленного научного исследования. В статье; научно обоснована система занятий по изобразительной деятельности, которые включали специальные упражнения для мелкой моторики рук, для нормализации мышечного тонуса, активизации внимания и поддержания интереса детей к творческой деятельности. Доказанные результаты экспериментального исследования.*

*Ключевые слова: педагогическая реабилитация, изобразительная деятельность, дети-инвалиды, корректирующие упражнения.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 378

**Ірина МОЗУЛЬ**

м. Глухів

mozul.dubok@gmail.com

## ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

*Стаття присвячена феномену готовності. Зміни у змісті початкової освіти значною мірою вплинули на характер професійної підготовки вчителів початкової школи. Поняття готовності є предметом досліджень як психологів, так і педагогів. Автором здійснено аналіз дефініції «готовність до педагогічної діяльності», обґрунтовано сутність поняття «готовність майбутніх вчителів до професійної діяльності». Зазначаються умови, необхідні для формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності.*

*Ключові слова: вчитель початкової школи, підготовка майбутніх учителів, готовність до педагогічної діяльності, професійна готовність, початкова освіта.*

Сьогодні Україна переживає складний період радикальних перетворень у галузі освіти, намагаючись вийти на рівень світових стандартів. Стратегія співпраці України з Європейським Союзом передбачає поступове впровадження європейських норм і освітніх стандартів, інтеграцію національної системи вищої освіти в Європейський освітній простір для підготовки професійно-компетентних фахівців. Українські вищі педагогічні навчальні заклади мають значний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи, однак зміни у змісті початкової освіти значною мірою вплинули на характер професійної підготовки вчителів початкової школи. За останні роки проведено багато досліджень з проблем формування готовності до різних видів діяльності.

У педагогіці та психології вищої школи досліджується професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів як компетентного, здатного до саморозвитку: підготовка майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти (Н. Бібік, О. Савченко), загальні принципи організації педагогічного процесу та основні напрями конструювання змісту психолого-педагогічної підготовки, що забезпечують формування вчителя-дослідника, який перебуває у постійному пошуку ефективних і раціональних методів навчання і виховання (Л. Хомич), формування творчої особистості майбутнього вчителя (Н. Кічук, С. Сисоєва), організація

професійного самовиховання майбутніх вчителів початкових класів (О. Кучерявий), формування етичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів (Л. Хоружа) та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що поняття готовності є предметом досліджень як психологів, так і педагогів. Проблему готовності досліджували В. Бондар, А. Капська, О. Ярошенко та інші. Готовність до професійно-педагогічної діяльності вивчали О. Кучерявий, А. Линенко, С. Максименко, О. Пелех, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін. Шляхи, засоби, методи формування готовності до різних видів педагогічної діяльності виділяли у своїх працях Л. Арчажникова, Т. Садчикова, А. Немировська та ін. Учені розглядають готовність як установку (Д. Узнадзе), особливий психічний стан (Ухтомський, М. Левітов), наявність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), якість, властивість особистості (В. Бондар, К. Платонов), складне особистісне утворення (С. Васильєва, М. Дьяченко, Л. Кандилович, Л. Кондрашова, А. Линенко). При цьому єдиного підходу щодо визначення поняття готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності немає.

Мета статті – розкрити сутність готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності, дати визначення дефініції «готовність до педагогічної діяльності».

Явище готовності становить предмет вивчення як педагогів, так і психологів. Перші акцентують увагу на виявленні факторів і

умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком готовності. Психологи орієнтуються на встановленні характеру зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності.

У тлумачному словнику В. І. Даля поняття «готовність» трактується як «стан або властивість готового» [1, 388]. У психологічному словнику готовність до дії визначається як стан мобілізації усіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективність виконання певних дій [8, 21]. У «Енциклопедії освіти» готовність до діяльності розглядається як стан мобілізації психологічних та психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [4, 137–138].

М. Дьяченко і Л. Кандилович вважають готовність психологічною передумовою ефективності діяльності, називають її цілеспрямованим вираженням особистості, яке включає її переконання, погляди, взаємовідносини, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки, налаштованість на певну поведінку [3, 14]

Готовність до діяльності розглядається науковцями у широкому та вузькому значенні. У широкому значенні поняття «готовність до діяльності» трактується як готовність до життєвої практики в цілому, до входження в нову сферу, до самореалізації у творчій діяльності, до перенесення знань і способів діяльності з однієї сфери в іншу, до діяльності в нових умовах, що постійно змінюються, до адекватної самооцінки. У вузькому значенні «готовність до педагогічної діяльності» – сукупність властивостей і якостей особистості учителя, що адекватно відображає структуру його педагогічної діяльності як вирішальну умову швидкої адаптації випускника вищого навчального закладу до специфічних умов педагогічної праці, як можливість до подальшого професійного вдосконалення [6, 95].

У роботах учених (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, О. Волошенко, Л. Гапоненко, М. Дьяченко, І. Зязюн, Н. Кічук, О. Кіяшко, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Ліненко, О. Мороз, С. Нікітчина, В. Сластьонін, С. Сисоєва, С. Смирнов, Л. Хомич, В. Чайка, І. Шапошнікова, О. Ярошенко та ін.) переконливо доведено, що саме

стан готовності особистості до виконання професійно-педагогічної діяльності забезпечує не тільки її ефективність, але й можливість подальшого самовдосконалення. Названими вченими виділені такі прояви готовності, як позитивне ставлення до праці вчителя, певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, вміннями і навичками, самостійність у розв'язанні педагогічних завдань, розвиток педагогічних здібностей, сформованість моральних рис і т. ін.; розроблені критерії та показники готовності, на основі яких встановлені рівні підготовки випускників до педагогічної діяльності [5, 100].

Питання професійної готовності досліджувалося у працях психологів (М. Дьяченко, Л. Кандиловича, Л. С. Нерсесян, В. М. Пушкіна, Є. В. Співака та ін.). Окремі аспекти готовності до діяльності частково розглядалися науковцями на рівні дисертаційних досліджень (А. Войченко – готовність до педагогічної діяльності, М. Левченко – психологічні особливості готовності до навчання в педагогічному вузі, Р. Пенькова – проблеми готовності випускників педвузу до педагогічної діяльності, Л. Разборова – готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема, Г. Троцько – теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах та ін.).

Дослідження (А. І. Костецької, Н. К. Краснодарського, П. С. Купалова, С. М. Рубінштейна та ін.) показали, що стан професійної готовності являє собою складний цілісний прояв особистості, виступає як загальна умова, яка впливає на динаміку комплексу психологічних процесів. Професійну готовність до педагогічної діяльності розглядають як: цілісну характеристику психологічної активності; стан відносно стійкий в певний період часу; стан, що являє собою єдність емоцій і психічної активності; стан, який залежить від певної об'єктивної ситуації. [2, 55].

Готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності трактується вченими (А. Капська, А. Линенко, О. Пехота та ін.) як особистісне утворення, що забезпечує внутрішні мотиви діяльності, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності, знання, вміння та навички, здатність до інтегрування знань,

професійно значущі якості особистості. Воно включає особистісну складову (педагогічної самосвідомості, інтересу до діяльності, потреби в ній, мотивів діяльності) та процесуальну (педагогічні здібності, знання про предмет і способи діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості) і мобілізує особистість на включення у професійну діяльність [7].

Узагальнюючи підходи вчених до готовності як до результату професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, можна стверджувати, що готовність є цілісним стійким утворенням і має ряд позитивних якостей: ґрунтується на досвіді, легко актуалізується; є стійкою, не потребує постійно нового формування у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією; є динамічною, піддається розвитку і може досягати більш високих рівнів.

Певний інтерес для дослідження нашої проблеми представляють наукові погляди М. А. Манукової, яка розглядає готовність як психологічне новоутворення особистості, а також як найважливішу мету діяльності вищого навчального закладу і один з кінцевих результатів даної діяльності. Аргументовано і послідовно автор розкриває розуміння готовності як новоутворення особистості студента, що характеризує його суб'єктивне ставлення до педагогічної діяльності, ідейну і практичну готовність до її здійснення, внутрішньо підкріплюється професійно значущими моральними мотивами.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дає підставу зробити певні узагальнення щодо поняття готовності майбутнього вчителя початкової школи до педагогічного процесу. Готовність до педагогічного процесу – це розкриття майбутнім учителем своїх потенційних можливостей і гармонізація стосунків суб'єктів педагогічного процесу та бажання використати їх у професійній діяльності.

Професійна готовність майбутніх учителів є складним структурним утворенням, ядро якого складають позитивне ставлення студентів до учительської професії, достатньо стійкі й далекі мотиви педагогічної діяльності, наявність професійно значущих якостей особистості, певну сукупність професій-

но-педагогічних знань, навичок та умінь, а також певний досвід їх використання на практиці [2, 55].

Процес формування професійної готовності детермінований деякими спеціально організованими заходами, педагогічними умовами. Серед них важливими є: управління мотивацією вибору учительської професії та спеціальності; професійна ідентифікація, самовизначення і адаптація студентів; моделювання і реалізація дидактичних і організаційно-педагогічних засобів, які забезпечують студентів методологією, теорією, методикою і початковим досвідом професійної діяльності вчителя; творча співдружність і професійно-педагогічна спрямованість спільної діяльності вищої і загальноосвітньої школи, а перш за все професійна обізнаність студентів про педагогічну діяльність.

Процес формування професійної готовності студентів до педагогічної діяльності включає такі основні етапи як професійна орієнтація, професійний відбір, професійне навчання і виховання на рівні вищого навчального закладу.

Професійна готовність майбутнього вчителя – це сформований активно дієвий стан його особистості, який забезпечує швидку адаптацію, ефективну актуалізацію і використання у процесі практичної роботи набутих в університеті знань, умінь і навичок: ці особистісні новоутворення виступають як специфічні, інтегративні якості [2, 55]. Зміст професійної готовності являє собою єдність прагнень активно, творчо і самостійно виконувати професійні завдання, почуття відповідальності за свою поведінку як учителя і налаштування на повне використання на початку практичної роботи якостей, знань, умінь і навичок, набутих у вищому навчальному закладі.

Під професійною готовністю студентів до педагогічної діяльності розуміється проявлення активності в підготовці до праці вчителя. На сучасному етапі відсутній науково-педагогічний підхід до проблеми професійної готовності студентів до діяльності педагога, і тому вона знаходиться під впливом різних концепцій та теорій. Комплексний підхід до проблеми професійної готовності передбачає



гармонійно розвинену особистість майбутнього вчителя. У процесі діяльності особистість включається у систему об'єктивних відносин, які формують її поведінку, спонукають до розвитку певних якостей. Саме в діяльності складається вся система спілкування людей, їх взаємодія, обмін досвідом, набуття знань, створюється кооперація зусиль, які стимулюють активність людей, пробуджують у них ентузіазм, суспільний характер якого здійснює виховний вплив на людину, слугує стимулом його особистого розвитку і самовдосконалення. Діяльність є умовою, яка формує особистість.

Професійна готовність до педагогічної діяльності характеризується упевненістю студентів у своїх знаннях і вміннях, бажанням активно вирішувати професійні завдання, оптимальним рівнем емоційного збудження, здібністю невимушено управляти своїми діями, почуттями, думками, поведінкою у напруженій атмосфері педагогічної діяльності.

Професійна готовність, тобто готовність до конкретної професійної діяльності, визначається сутністю властивостей і станів особистості; це не сума певних якостей особистості, а інтегративна характеристика, де особистісні якості знаходяться в динамічній взаємодії один з одним і психічними станами.

Під системою складних ознак професійної готовності розуміємо: 1) підсистему професійно значущих потреб, позитивну мотивацію до педагогічної діяльності; 2) рівень знань про сутність професійної ролі учителя, про структуру педагогічної діяльності; 3) відчуття відповідальності за результати педагогічної діяльності; 4) стан мобілізації, актуалізації знань, умінь, навичок, досвіду і професійно значущих якостей особистості, а також час адаптації до вимог професійної ролі учителя і умов педагогічної діяльності; 5) позитивне, соціально-професійне налаштування і стабільність професійних інтересів [2, 56].

Аналіз теоретико-методологічних досліджень показує, що відповідно до сучасних вимог підготовка майбутніх учителів початкової школи повинна мати в своїй основі здійснення взаємозв'язку педагогічної, психологічної та предметної підготовки. Вирі-

шення цієї проблеми можливе, якщо спиратися на глибоке вивчення фундаментальних основ предмета, вироблення умінь і навичок самостійної роботи. Саме у вищому педагогічному навчальному закладі у студентської молоді формуються основи педагогічної майстерності, закладаються основи майбутньої педагогічної діяльності.

Отже, готовність до педагогічної діяльності – складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії. У цю готовність входять також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань. Готовність до педагогічної діяльності у студентів формується в процесі навчання у ВНЗ, а тому система психолого-педагогічної підготовки у педагогічних вузах повинна бути спрямована на формування комплексу професійно значущих якостей особистості, які забезпечують високий рівень професіоналізму майбутніх учителів початкових класів.

#### Список використаних джерел

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. / В. И. Даль. – М. : Терра, 1995. – Т. 1. – 800 с.
2. Дурай-Новакова К. М. Проблемы и задачи спецкурса «Профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности» в системе подготовки учителя / К. М. Дурай-Новакова // Теория и практика высшего педагогического образования. – М. : МГПИ, 1984. – С. 51-59.
3. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти: Монографія / О. А. Комар. – Умань : РВЦ «Софія», 2008. – 332 с.
6. Лесик В. В. Формування у студентів психолого-педагогічної готовності до майбутньої професійно-трудової діяльності / В. В. Лесик // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди: зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – Вип. 22. – С. 93-96.
7. Линенко А. Ф. Теория і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 44 с.
8. Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, В. Ф. Ломова и др.] ; Науч.-исслед. инстит. общей и пед. психол. АПН СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

**Iryna MOZUL**  
Hlukhiv

### **THE CONTENT AND STRUCTURE OF FUTURE TEACHERS' READINESS FOR THE PROFESSION IN THE MODERNIZATION OF ELEMENTARY EDUCATION CONTENT**

*The article is devoted to the phenomenon of readiness. Changes in the content of primary education largely influenced the nature of training primary school teachers. The concept of readiness is the subject of research of psychologists and educators. The author analyzes the definitions of «readiness for pedagogical activity», the essence of term «readiness of future teachers to the profession.» The conditions are indicated, which are necessary for the formation of future teachers to the profession.*

*Key words: primary school teacher, training of future teachers, readiness for pedagogical activity, professional readiness, primary education.*

**Ирина МОЗУЛЬ**  
г. Глухов

### **ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Статья посвящена феномену готовности. Изменения в содержании начального образования в значительной мере повлияли на характер профессиональной подготовки учителей начальной школы. Понятие готовности является предметом исследований как психологов, так и педагогов. Автором проанализировано дефиницию «готовность к педагогической деятельности», обосновано сущность понятия «готовность будущих учителей к профессиональной деятельности».*

*Ключевые слова: учитель начальной школы, подготовка будущих учителей, готовность к педагогической деятельности, профессиональная готовность, начальное образование.*

Стаття надійшла до редколегії 29.01.2016

УДК 371.134:78(07)

**Олеся ОЛІЙНИК**  
м. Чернівці  
Olesia-Oliynuk@yandex.ua

### **СУЧАСНІ ПІДХОДИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*У статті розглядаються різноманітні сучасні підходи до проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів. Досліджується професійна підготовка майбутнього учителя початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів з точки зору компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, технологічного підходів. Окреслюються методологічні орієнтири проблеми підготовки майбутнього учителя початкової школи до професійної діяльності.*

*Ключові слова: підходи, професійна підготовка, учитель початкової школи, компетенції, конструктивні уміння.*

Орієнтуючись на сучасний розвиток суспільства, глобальні соціальні, технологічні та інформаційні зміни, до пріоритетів сьогодення освіта відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби цього суспільства, готують молодь до нових ролей в ньому. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюва-

тися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці; оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Велика роль при цьому відводиться формуванню конструктивних умінь учнів на заняттях із різних предметів початкової школи.

Орієнтація на вимоги суспільства та стандарти сучасної освіти передбачає нові підхо-

ди у підготовці вчителів початкових класів до формування конструктивних умінь молодших школярів.

Відповідно, сучасні методологічні підходи до підготовки педагогічних кадрів, які мають на меті перебудувати навчальний процес згідно з вимогами суспільства, потребують глибокого та змістовного аналізу.

Проблемам підготовки педагогічних кадрів присвячено чимало досліджень. Це праці О. Абдуліної, Ю. Азарова, К. Ахіярова, В. Безпалька, І. Беха, А. Глузмана, А. Капської, В. Кременя, Н. Ничкало, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, О. Кучерявого, О. Мороза, О. Пехоти, О. Савченко, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, О. Щербакі та ін.

Проблеми підготовки вчителя початкової школи, включаючи аспекти формування змісту, форм та методів професійної підготовки, розвитку провідних якостей та компетенцій майбутнього фахівця, досліджували такі вчені, як Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, М. Вашуленко, І. Казанжи, Н. Кичук, Л. Коваль, О. Комар, А. Крамаренко, О. Кучерявий, С. Мартиненко, О. Матвієнко, І. Осадченко, Л. Петухова, О. Савченко, С. Скворцова, Л. Хомич, Л. Хоружа, О. Ярошинська та ін.

У сучасній науково-педагогічній та методичній літературі проблема підготовки майбутніх учителів до формування конструктивних умінь молодших школярів частково висвітлюється в дослідженнях І. Глінської, Л. Масол, М. Кириченко, С. Коновець, Н. Колесник, В. Кузіна, О. Морев, Б. Неменського, Т. Носаченко, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Тарасенко, В. Тименка, О. Шевнюк та ін.

Метою статті є обґрунтування сучасних підходів у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів.

Підготовку майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів ми розглядаємо як підсистему загальної системи професійно-педагогічної підготовки, у ході якої у студентів формуються фундаментальні знання, професійні вміння організації процесу формування конструктивних умінь, прагнення постійно оновлювати методи своєї праці на основі інтеграції прогресивних педагогічних ідей сучасності, передового педагогічного й особистого досвіду.

Враховуючи специфіку роботи вчителя початкової школи, виокремлено основні підходи (компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, технологічний) у підготовці студентів до формування конструктивних умінь молодших школярів. Розглянемо їх детальніше.

Останнім часом в освіті все більшого поширення набуває *компетентнісний підхід*. Його особливість полягає в тому, що, як зазначають вчені, зміст навчання формується на основі спрямованості навчального процесу на досягнення результатів навчання – формування у студентів набору компетентностей, необхідних для повноцінного життя та професійної діяльності у сучасному інформаційному суспільстві.

Компетенція (з лат. – *competentia*, від *competere* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) – коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, у яких ця особа має певні повноваження, знання, досвід [3, 241]. Тлумачний словник визначає компетенцію як загальну здібність особистості, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах і набувається у процесі навчання [5, 536].

Компетенції поділяють на загальні, які є спільними для всіх ступенів і напрямів навчання, та спеціальні, що залежать від предметної галузі підготовки.

У контексті нашого дослідження під компетенціями розуміємо «знання у дії», тобто взаємозв'язок і взаємозалежність процесів засвоєння знань, перетворення їх в уміння та навички на основі індивідуальних здібностей та якостей майбутнього учителя діяльність якого спрямована на формування конструктивних умінь молодших школярів.

Сьогодні професійна компетентність вчителя початкових класів в умовах особистісно-орієнтованого навчання – це не тільки володіння знаннями, вміннями та досвідом з предмету, але й уміння сформувати внутрішню мотивацію пізнавальної діяльності, чітко, логічно і доступно викласти свої думки, під час уроку організувати співробітництво, знайти шляхи оптимального спілкування, вміти розкрити творчий потенціал, розвивати мислення учнів молодшого шкільного віку [2, 51].

Відповідний змістовому компоненту змістово-компетентнісний підхід до підготовки вчителя початкових класів передбачає набуття студентами достатніх знань у галузі формування конструктивних умінь молодших школярів, тобто набуття компетентності та оволодіння змістом навчання, що відображається у таких завданнях:

- розуміння поняття «конструктивні уміння»;
- володіння вчителем конструктивними уміннями;
- вміння сформувати конструктивні уміння молодших школярів у процесі навчально-пізнавальної діяльності за допомогою відповідних форм та методів.

Формування професійних компетентностей майбутнього учителя передбачає набуття ним компетентностей у галузі дисциплін початкової школи, методик навчання та дидактики, психологічних і педагогічних основ здійснення навчально-виховного процесу, дослідницької діяльності та педагогічного спілкування, що визначає якість його професійної діяльності [3, 8].

За такого підходу підготовка майбутнього учителя початкової школи орієнтована на усвідомлення студентами особистісних потягів до діяльності, потреб та інтересів; прагнень і ціннісних орієнтацій; мотивів діяльності; уявлень про свої соціальні ролі; самооцінку особистісних властивостей і якостей, професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей; регулювання свого професійного становлення. І проявляється у сучасних творчих формах виконання видів професійної діяльності, глибоких науково-теоретичних знаннях про предмет діяльності і вимагає вияву фізичних, психічних, інтелектуальних, духовних якостей і властивостей особистості [4, 157].

Актуальним є й *особистісно орієнтований підхід* у освіті – визнання студента головною діючою фігурою всього освітнього процесу, створення таких умов, у яких він знаходився б не в ролі виконавця або спостерігача, а був би повноправним автором своєї «життєвої позиції», відповідальним за власні вчинки.

*Особистісно-орієнтований підхід* надає педагогу пріоритетного значення в ефективності педагогічної діяльності як самостійній цінності педагогічної взаємодії. Зокрема, цін-

ність особистості вчителя розглядається як сукупність його індивідуальних та особистісних властивостей і якостей, через які переломлюються наукові закони та закономірності педагогічної науки в повному об'ємі реалізуються на практиці виховання та навчання [2, 30]. Це забезпечує формування у майбутнього вчителя готовності до роботи на основі знання сучасних педагогічних технологій, розуміння ним своєї індивідуальної сутності та вироблення особистісної педагогічної концепції [6, 3]. Зокрема, всебічний розвиток особистості кожного студента, коли одночасно підтримуються індивідуальні особливості й забезпечується формування у тих, хто навчається, здатності жити в соціумі, вмінь ефективного співробітництва з оточуючими й відповідних професійних здібностей; культивування в особистості цінності іншої людини; утвердження майбутнім педагогом позитивної особистісної сутності його вихованців; впровадження особистісно орієнтованого змісту та технологій навчання, максимальна індивідуалізація та суб'єктна орієнтація навчального процесу, створення умов для самоосвіти і саморозвитку, осмисленого визначення студентами своїх можливостей і життєвих цінностей.

За такого підходу, підготовка майбутнього учителя початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів орієнтується на набуття ним нетипових для традиційної освіти умінь: активізувати процес засвоєння школярами умінь використовувати одержані знання в різних життєвих ситуаціях, самостійно одержувати необхідні знання, грамотно працювати з інформацією; розкривати учням уміння бачити проблеми, які виникають, і знаходити правильне їх вирішення, уміння вести дискусію, спокійно й доказово відстоювати свою позицію, здійснювати діалогічне спілкування, імпровізувати, бути драматургом, режисером і учасником тих чи інших життєвих ситуацій.

*Діяльнісний підхід* до означеної проблеми, орієнтується на цілісному уявленні про педагогічну діяльність, її функції, навчальні завдання, стосунки і способи спілкування і є головним у формуванні змісту і структури професійної підготовки майбутнього вчителя [4, 11]. Важливими характеристиками діяль-

нісного підходу, дослідники визначають наступні: завдання, які доводиться розв'язувати фахівцеві в професійній діяльності; типи діяльності, функції; шляхи вирішення виділених проблем або завдань; знання, якими оперує в своїй діяльності фахівець; уміння та навички; якості особистості; ціннісні орієнтації та установки. Зокрема, у сфері інтелектуально-пізнавального пошуку, емоційно-особистісних проявів; у процесі комунікативно-діалогічної, художньо-естетичної та творчої діяльності.

Таким чином, діяльнісний підхід передбачає оволодіння студентами системою професійних педагогічних знань, умінь і навичок виконання різноманітних функцій, видів педагогічної діяльності (проектувальної, конструктивної, гностичної, комунікативної, організаційно-управлінської та ін.).

У своєму дослідженні також виокремлюємо особистісно-діяльнісний підхід, який у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів полягає в забезпеченні розвитку і саморозвитку особистості студента на основі виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Викладач, здійснюючи особистісно-діяльнісний підхід в предметно-методичній підготовці студента, водночас навчає його технологіям особистісно-орієнтованого навчання, формуючи таким чином спрямованість майбутнього вчителя на особистісно-орієнтовану професійно-педагогічну діяльність.

Під час реалізації особистісно-діяльнісного підходу в предметно-методичній підготовці учителя початкових класів до формування конструктивних умінь молодших школярів варто взяти за основу наступні положення:

1. Щоб навчальний предмет став інструментом формування конструктивних умінь учня, він повинен бути опанований на належному рівні. Для реалізації інструментально-педагогічної функції недостатньо орієнтуватися в предметі на пояснювально-репродуктивному або навіть узагальнюючо-проблемному рівнях. Особистісний підхід здатний реалізувати лише вчитель, який сам оволодів предметом на особистісному рівні, що виявляється у вільному володінні науковою інформацією з предмета, умінні виділяти суб'єктивний контекст

історії науки (діяльність і особистість дослідника), бачити її ціннісно-світосприймальницькі і соціально-прогностичні висновки, обирати спосіб викладення матеріалу, найбільш цінного з боку педагогіки.

2. Пріоритет педагогічних цінностей у свідомості майбутнього вчителя повинен виявлятися в його прагненні не лише засвоїти зміст шкільного предмета, який спрямований на формування конструктивних умінь учня, але й залучити інших людей до його розуміння, співпереживання, спільного осмислення зробити матеріал предметом спілкування, діалогу.
3. Студента необхідно спрямувати на пошук перетворення логічних структур науки в форми спільної діяльності, дослідницьких задач – у навчальні проблеми.

У технологічному підході до професійної підготовки майбутнього учителя «системотвірним елементом є технологія, за допомогою якої здійснюється взаємодія педагога і учнів» [6, 82], організація праці вчителя, підвищення педагогічної майстерності. Зокрема, рефлексивна складова цього підходу незначна, спостерігається запозичення методологічних уявлень про системні й інформаційні технології. Щодо професійної підготовки, то його можливості обмежені лише процесом навчання студентів. За такого підходу підготовка майбутнього фахівця потребує конструювання специфічних педагогічних ситуацій, які б актуалізували у навчально-виховному процесі потребу самовираження. Саме це, допомагає людині якомога повніше розкрити свій потенціал, таланти, здібності, сприяє актуалізації.

Визначаючи своє бачення підготовки учителів, дослідники звертають увагу на те, що школі сьогодні потрібні не просто хороші вчителі, а «вчитель-технолог, учитель-майстер, учитель-новатор». Це має бути людина з «інноваційним мисленням, здатна усвідомлено взяти на себе відповідальність як за особистість іншої людини, що постійно розвивається, так і школи як системи, що теж перебуває у розвитку».

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів зумовлюється такими сучасними тенденціями розвитку освіти та цивілізації, як: глобалізація, регіоналізація, індивідуалізація, професіоналізація, інтеграція.

Зазначені підходи щодо професійної підготовки майбутнього учителя початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів реалізуються в площині наступних принципів:

- неперервності і цілісності розвитку особистості, гармонізації педагогічної діяльності, інтеграції всіх її аспектів;
- особистісної зорієнтованості;
- професійно-практичної спрямованості (варіативність змісту занять у зоні актуальних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів і запитів педагогічної практики);
- альтернативності, свободи вибору (спільне планування, диференційовані завдання тощо);
- усвідомленості професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії (рефлексія, корекція власної діяльності);
- творчого самовираження, співпраці та співтворчості.

Таким чином, охарактеризовані підходи є методологічними орієнтирами дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів і дають можливість всебічно та системно вивчити

структуру, зміст та технології підготовки, формування і функціонування її основних компонентів.

Отримані дані не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальші наші дослідження будуть спрямовані на розкриття компонентів підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів.

#### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: 13.00.04 / Петриченко Лариса Олексіївна. – Харків, 2007. – 237 с.
3. Семотюк О. П. Сучасний словник іншомовних слів / О. П. Семотюк. – Харків : Веста ; Ранок, 2007. – 464 с.
4. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / НАПН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН ; Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. – К. : Видавничий дім «ЕКМО», 2010. – 362 с.
5. Сучасний тлумачний словник української мови : 100 000 слів / [за заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : Школа, 2008. – 1008 с.
6. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В. І. Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с.

**Olesia OLIJNYK**  
Chernivtsi

#### MODERN APPROACHES IN TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO FORM CONSTRUCTIVE SKILLS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

*The article deals with a variety of modern approaches to training of primary school teachers to form constructive skills of younger students. We study the training of primary school teachers to form constructive abilities primary school children in terms of competence, personality oriented, active, technological approaches. Methodological guidance outlines the problem of training of primary school teachers to the profession.*

*Key words: approaches, training, primary school teachers, competence, design skills.*

**Олеся ОЛЕЙНИК**  
г. Черновцы

#### СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*В статье рассматриваются различные современные подходы к проблеме профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы к формированию конструктивных умений младших школьников. Исследуется профессиональная подготовка будущего учителя начальной школы к формированию конструктивных умений младших школьников с точки зрения компетентностного, личностно ориентированного, деятельностного, технологического подходов. Очерчиваются методологические ориентиры проблемы подготовки будущего учителя начальной школы к профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова: подходы, профессиональная подготовка, учитель начальной школы, компетенции, конструктивные умения.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 376.34-07

**Олена ПРОСКУРНЯК**

м. Харків

## **РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЛЕГКИМ ТА ПОМІРНИМ СТУПЕНЕМ РОЗУМОВОЇ ВІДСТАЛОСТІ**

*Аналізуються прояви комунікативності дітей дошкільного віку з легким та помірним ступенем розумової відсталості, визначаються особливості розвитку мовлення, формування активного та пасивного словникового запасу, особливості комунікативних якостей та їх оцінки. Ґрунтуючись на дослідженнях відомих дефектологів визначено особливості розвитку комунікативності означеної категорії дітей: уповільненість розвитку, стереотипність, мовлення, труднощі підтримання діалогу, збіднений словниковий запас та інше. Перспективою подальшого дослідження є створення комплексної програми розвитку комунікативності дітей дошкільного віку у процесу їх психолого-педагогічного супроводу.*

*Ключові слова: комунікативність, діти дошкільного віку, розумово відсталі діти, мовлення, комунікативні уміння, корекція.*

Вимоги сьогодення корегують завдання розвитку і виховання дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту. Значну актуальність набуває питання розвитку комунікативності тієї категорії дітей, у вирішенні якої центральною ланкою є спеціальних дошкільний заклад.

Проблемам вивчення різних аспектів розвитку та корекції мовлення, яке є складником комунікативного репертуару, мовленнєвих порушень у розумово відсталих дітей приділялась увага у значній кількості досліджень: Е. Альбрехт, В. Бондар, І. Бгажнокова, Т. Вісковатова, С. Геращенко, Н. Гончарук, С. Горбенко, Л. Даргевичене, Т. Дегтяренко, І. Дмитрієва, Г. Дульнев, Л. Занков, О. Інденбаум, С. Конопляста, Н. Кравець, В. Певзнер, В. Петрова, В. Печерський, Т. Сак, О. Хохліна, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.

Метою статті є вивчення особливостей розвитку комунікативності дітей дошкільного віку з легким та помірним ступенем розумової відсталості.

З іншого боку, навчання, виховання і розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається або вдома, або в умовах спеціального дошкільного закладу, що спричиняє певне звуження кола спілкування, зменшення часу контакту з сім'єю. Водночас, однопіткоти зі збереженим інтелектом мають більш широкий соціум в якому може здійснюватись комунікативна діяльність. Іншими словами, розумово відстала дитина виявляється в порівнянні з нормою онтогенезу у зву-

женому колі контактів з однолітками, що стримує формування міжособистісних стосунків, соціалізаційних навичок та набуття досвіду взаємостосунків між дітьми, розвиток соціального потенціалу, удосконалення можливостей кожної особистості (їх здібностей, знань, навичок, потреб, мотивів). Окрім вітальних потреб, які безпосередньо позначаються на поведінці дітей спеціального дошкільного закладу, виникають потреби, пов'язані з соціалізаційними навичками і соціальним досвідом, які у подальшому регулюють поведінку і взаємини з оточуючими.

Специфічна ситуація соціального розвитку, низький рівень самоусвідомлення, саморегуляції визначають напрямок впливу на розвиток комунікативності розумово відсталих дітей.

Як відомо, розумова відсталість не виступає окремим діагнозом, ізольованим від психічних процесів, а, навпаки, позначається на ступені розвитку особистості в цілому. До причин відносять комплекс факторів екзогенного та ендогенного походження. Розумова відсталість навіть легкого ступеня спричиняє появу порушень у становленні емоційно-вольової сфери, мовлення, моторики [1].

Л. Виготський, стосовно аномального розвитку, зауважував, що кожний наступний етап знаходиться в прямій залежності від попереднього, а власне спосіб реагування пов'язаний з тим, що саме було набуто раніше дитиною, чи здатна вона до культурного розвитку. Саме тому, відповідно поглядам Л. Ви-

готського, комунікативну діяльність розумово відсталих підлітків слід розглядати в безпосередній єдності з соціально-культурним оточенням, яка формується під впливом даного оточення.

Вивчення мовленнєвої діяльності дітей різних вікових періодів є одним із важливих напрямів досліджень у сучасній психології. Згідно психологічним дослідженням у нормі онтогенезу перший рік життя дитини розглядається як передумова до опанування мовленням [6]. У кінці першого – на початку другого року життя дитина починає сама проголошувати звукокомплекси, які є подібними до слів. Найбільш швидким темпом розвивається мовлення у дітей на другому-третьому роках життя. У цей період не тільки збільшується словниковий запас, розширюється діапазон слів, значення яких розуміється дитиною, хоч активно і не використовується, у дітей формується граматична будова мови [6].

Вивчення розвитку мовлення розумово відсталих дітей постійно спирається на відповідні дані вікової та педагогічної психології. У спеціальній психологічній літературі достатньо досліджені питання, які висвітлюють особливості мовлення розумово відсталих учнів. Втім є ще немало аспектів, які потребують подальшого вивчення. Так, В. Петрова свого часу зауважувала, що бракувало досліджень стосовно своєрідності спілкування розумово відсталих дітей. У письмовому мовленні більш вивченим є процес засвоєння грамоти, а у проблемі взаємовідношень мови та діяльності на достатньому рівні вивчена мовленнєва регуляція діяльності розумово відсталих школярів [5].

Були виявлені складнощі у засвоєнні синтаксичних норм розумово відсталими дітьми, опанування ними і використання простих та складних речень (Н. Гончарук, Л. Савчук), порушення становлення діалогічного та монологічного мовлення розумово відсталих учнів (О. Гордієнко, Р. Лалаєва, Ж. Намазбаєва, В. Петрова, В. Печерський, С. Степанюк та ін.).

В. Петров, М. Певзнер, С. Рубінштейн визначали, що активний словниковий запас розумово відсталих дітей значно менший, ніж у однолітків без відхилень у розвитку. Діти з розумовою відсталістю значно менше у розмові використовують займенники, прийменники.

О. Інденбаум, В. Петрова, М. Певзнер, С. Рубінштейнта та ін. зауважують, що навіть той словниковий запас, що вже є засвоєним учнями, не завжди використовується відповідно до значень слів, тому що використані дитиною слова не співпадали з ситуацією.

В. Петрова [5], аналізуючи граматичний склад мови в розумово відсталих дітей зауважувала, що навіть у дітей молодшого шкільного віку відзначається недосконаленістю, фрази є дуже простими, діти майже не використовують складносурядні, складнопідрядні речення, їм дуже важко дібрати слова, щоб передати думку. Тобто, навіть у молодшому шкільному віці, при систематичному корекційному впливі у розумово відсталих учнів зберігаються такі форми мовлення, які і є характерними для дітей трьох років норми онтогенезу (ситуативне мовлення, яке не розкриває зміст думок є зрозумілою лише для близьких).

У дітей з інтелектуальними порушеннями, мовлення характеризується своїми особливостями, які пов'язані з певними чинниками [5]. Так, затримка інтелектуального розвитку обмежує виникнення у таких дітей потреб і бажання до ігрової, навчальної, трудової діяльності [5]. Також пізнавальна діяльність розумово відсталих дітей характеризується низкою особливостей. Сприймання у них уповільнене, неповне і нерозчленоване, діти погано пристосовуються до умов, які змінюються. У перші роки навчання діти майже не запам'ятовують як прочитане так і почуте. Мовлення у таких дітей починає розвиватися пізніше, ніж у дітей без порушень у розвитку, часто ушкоджене мовлення, пасивний і активний словник обмежені, граматичні конструкції характеризуються бідністю і одноманітністю. Внаслідок цього розмовне діалогічне мовлення недостатньо розвинене. Через недоліки мислення страждає послідовність описово-розповідного мовлення. Звернене до таких дітей мовлення у вигляді інструкцій, вказівок, пояснень не регулює і не спрямовує їхню практичну діяльність [5].

Значна частина досліджень, присвячених вивченню особливостей мовленнєвого розвитку дітей та підлітків з порушеннями інтелекту, стосується питань логіко-змістової



складової усного та писемного мовлення (Р. Гладушкіна, О. Гордієнко, О. Дмитрієва, І. Коробейников, Р. Лалаєва, В. Петрова); виявлення та формування лексичної сторони мовлення (Г. Дульнев, Р. Лалаєва); визначення шляхів корекції граматичної складової мовлення (І. Мартиненко, В. Тарасун, С. Чаплинська); методик удосконалення усного та писемного мовлення (Н. Кравець та ін.).

У психологічних дослідженнях встановлено, що тоді як у дошкільному віці у дітей із нормальним інтелектом продовжується швидке збільшення активного словникового запасу, у розумово відсталих дітей такого збільшення не зафіксовано, а, навпаки, виявлені показники, що вказують на уповільнення у формуванні словникового запасу [1, 4, 5].

Як зазначала свого часу С. Рубінштейн, неповноцінний розвиток аналізаторів при олігофренії, як правило, викликає недорозвинення мислення. У зв'язку з цим перші окремі слова з'являються у 2–3 роки, а перші короткі фрази є аграматичними і з'являються з великим запізненням – у шестирічному віці. На момент шкільного навчання у дітей з розумовою відсталістю є значний недорозвиток мовленнєвої діяльності [7].

У розумово відсталих дітей розвиток мовлення є більш залежним їхнім життєвим досвідом та спілкуванням з оточуючими, ніж в нормі розвитку, але внаслідок недорозвинення психічних процесів зазначений процес відбувається уповільнено. Практична та пізнавальна діяльності, які розвиваються на видозмінній основі у подальшому не слугують достатнім підґрунтям для швидкого накопичення більшої кількості уявлень і не сприяють проявам у розумово відсталих дітей нових потреб та інтересів. Тому розумово відсталі діти менше, ніж нормальні однолітки відчують потребу в мовленнєвій взаємодії з оточуючими та менше спілкуються, є пасивними у комунікативній діяльності (В. Петрова, Ж. Шиф). В цілому, комунікативна діяльність розумово відсталих дітей формується із запізненням та характеризується порушеннями пов'язаними із затримкою у формуванні мовлення [5].

І надалі спонтанне формування є тривалим, тому діти з розумовою відсталістю пот-

ребують спеціального корекційного психологічного впливу.

У процесі формування зв'язних висловлювань розумово відсталим школярам потрібна постійна стимуляція з боку дорослого, яка виявляється у вигляді підказок, додаткових питань та ін. Особливі складнощі такі діти відчують у мовленні, яке потребує виділення значення на основі врахування і орієнтації на контекст. Разом з тим, ситуативне мовлення, що базується на наочних ситуаціях, засвоюється ними краще [3].

Зниження аналітико-синтетичного мислення призводить до труднощів у засвоєнні узагальнень [5].

Одним з показників затримки формування зв'язного мовлення у дітей з розумовим недорозвиненням є низька мовленнєва активність, але її прояви не є постійними. Це пов'язано з порушеннями у формуванні емоційно-вольової сфери, які гальмують як загальний розвиток таких дітей, так і мовленнєву активність [1].

Порушення мовлення у дітей з розумовою відсталістю характеризуються складністю патогенезу та симптоматики. Вони можуть зумовлюватися як недорозвиненням пізнавальної діяльності так і іншими факторами (слух, моторика, артикуляційний апарат) [1].

Специфіка порушень мовленнєвого розвитку та його корекція у розумово відсталих дітей та підлітків визначаються складною взаємодією біологічних та соціальних факторів.

У цих дітей знижена регулятивна функція мовлення, яка при нормальному розвитку вже на перших роках онтогенезу починає відігравати провідну роль у їхній поведінці. В процесі опанування знаннями та навичками, розумово відсталі діти більше орієнтуються на наочний матеріал, тому що не розуміють мовленнєву, словесну інструкцію (Г. Дульнев, Л. Лалаєва [3], М. Певзнер, В. Петрова та ін.).

Характерна для дітей з легкою розумовою відсталістю мовленнєва замкненість, а намагання на цьому тлі ухилитися від спілкування значно ускладнюють процес розвитку та корекції їхнього зв'язного мовлення.

Однією з причин, що ускладнює ці прояви є інтелектуальні порушення, недостатня мотивація мовлення, зафіксовані факти орієн-

тації дитини на знайомі їм мовленнєві ситуації. Так, якщо діти відчують сенс і потребу розповісти про щось, відповісти на запитання, попросити про послугу, пояснити свої бажання, якщо вони зайняті активною практичною діяльністю, а діяльність і висловлювання за своїм змістом близькі до повсякденного побуту, мотиви до застосування усного мовлення виникають легше, ніж в умовах словесних вправ [1]. Позитивні емоції, нові враження сприяють появі висловлювань у розумово відсталих дітей [1].

Доведено, що створення мовного середовища, спеціальна організація мовленнєвих ситуацій у спеціальному дошкільному закладі є запорукою ефективності розвитку та корекції зв'язного мовлення (С. Кузенко, М. Певзнер, В. Петрова).

Отже, складний взаємозв'язок існуючих різних відхилень у розвитку стосовно анатомо-фізіологічних, психологічних та соціальних факторів визначають особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними вадами, обумовлюють значну кількість порушень у мовленні розумово відсталих дітей [5].

Корекція вимови, правильна диференціація звуків на слух сприяє правильності вимовляння, яке допомагає оптимальному розрізненню звуків на слух. Патологія коркової діяльності і повільне утворення міжаналізаторних зв'язків гальмує якість вимовляння [4].

Дефекти мовлення перешкоджають появі правильної комунікативної взаємодії з оточуючими. Відсутність повноцінних контактів з оточуючими позначається на емоційному розвитку дітей та підлітків, а негативні емоції стимулюють агресивність у комунікативній діяльності розумово відсталих дітей [1].

Отже, недоліки мовлення негативно впливають також на загальний розвиток особистості. У розумово відсталих дітей з'являється замкненість, невпевненість у своїх комунікативних можливостях, що також знижує інтерес до оточуючої дійсності.

До характерних для дітей з інтелектуальними порушеннями можна віднести слабкість мотивації щодо комунікативної діяльності, порушення процесу програмування мовленнєвої діяльності, створення програм мовленнєвих дій. Р. Лалаєва зауважувала, що

внаслідок низки причин у дітей цієї категорії порушується реалізація мовленнєвої програми та контроль за мовленням, порушується також співвідношення отриманого результату з попереднім задумом, з мотивом та метою мовленнєвої діяльності [3, 30].

Також необхідно зазначити, що емоційні мовленнєві реакції при олігофренії є викривленими і обумовлені патологічними процесами. В одних випадках мовлення є патологічно прискореним з проковтуванням складів, що пояснюються слабкістю процесів гальмування та контролю за мовленням. В інших випадках мовлення характеризується патологічним уповільненням

Навіть після проведення корекційної роботи з удосконалення та розвитку мовлення, розумово відсталі діти часто у активному мовленні не використовують набутих мовленнєвих умінь, що пояснюється інертністю нервових процесів, порушеннями у переносі набутих умінь в інші життєві, суспільні, комунікативні ситуації [5].

В умовах спеціальної організації навчання розумово відсталі діти старшого дошкільного віку за умови корекційного впливу спеціальних дошкільних закладів розширюють словниковий запас [5].

Тривалість часу необхідна для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями є значно більшою і потребує спеціальних психологічно вивірених корекційних заходів (Віт. Бондар, В. Кузьміна, Ж. Намабаєва, Л. Ханзерук).

Отже, психологічний аналіз комунікативних якостей, мовлення дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості у дослідженнях здійснювався через такі показники: словниковий запас, граматичний склад, адекватність слів, що використовуються, потреба у мовленні як у засобі комунікативної діяльності та мислення.

Так, зокрема, оцінка словникового запасу проводилась по різному: пасивний словниковий запас у дітей старшого дошкільного віку виявлявся через показ дітям певної кількості предметів або об'єктів, які вони називали, потім враховувався процент правильних висловлювань [1, 2].

Активний словниковий запас, на думку дослідників, виявити складніше. Для цього з

дітьми проводили бесіди на визначені завчасно теми, а потім підраховували кількість слів, які діти використовували [1].

Аналіз граматичної будови мови вивчався через надання зразків висловлювань та проводився на матеріалі дослідження записів висловлювань дітей. Враховувались, зокрема, особливості мовлення у конкретній ситуації, складність висловлювань, їх правильність (Р. Лалаєва [3], В. Петрова [5]).

Зверталась увага на активність учнів у бесідах: чи намагалися вони ставити запитання, чи лише відповідали на них: чи давали прості, чи розгорнуті відповіді. Прості відповіді, на думку фахівців, не завжди свідчать про недорозвинення мовлення дітей, іноді вони можуть виступати ознакою поганого настрою або негативного ставлення до співрозмовника [5].

Спостерігається диспропорція в розвитку експресивного та імпресивного мовлення. Виявлено, що розумово відсталі діти вже у старшому дошкільному віці можуть без явних зусиль повторити за педагогом певне слово, при цьому не розуміючи його зміст [1].

На основі теоретичного та експериментального дослідження визначено особливості розвитку комунікативності розумово відсталих дітей:

- комунікативні знання не завжди використовуються дитиною у повному обсязі та відповідно до ситуації;
- комунікативні уміння та навички актуалізуються і проявляються лише при наявності зовнішніх стимулів;
- комунікативні уміння та навички певною мірою використовуються у повсякденних, повторюваних соціально- побутових ситуаціях, але у дітей виникають

труднощі в орієнтуванні в зовнішніх змінах, що відбуваються;

- у діалогічній комунікативній взаємодії мають яскраво виражені труднощі у підтримці діалогу;
- мовлення є стереотипним, недостатній обсяг активного словникового запасу не задовольняє вимоги щодо здійснення комунікативної діяльності;
- не вистачає навичок передачі інформації;
- міміка і жести не завжди адекватні висловлюванням, зафіксована низька експресивна грамотність.

Перспективою подальшого дослідження є створення комплексної програми розвитку комунікативності дітей дошкільного віку у процесу їх психолого-педагогічного супроводу.

### Список використаних джерел

1. Гаврилов О. В. Організація роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю на сучасному етапі / О. В. Гаврилов // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту. Корекц. педагогіка і психологія. – 2008. – Вип. 1. – С. 46–57.
2. Дмитриева Е. Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития : автореф. дис. на получение науч. степени д-ра психол. наук : спец. 10.00.10 / Е. Е. Дмитриева. – Н. Новгород, 2005. – 53 с.
3. Лалаева Р. И. Особенности речевого развития умственно отсталых детей / Р. И. Лалаева // Дефектология. – 2003. – № 3. – С. 29–33.
4. Певзнер М. С. Динамика развития детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 222 с.
5. Петрова В. Г. Развитие речи и познавательная деятельность умственно отсталых школьников : автореф. дис. на получение науч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.08 / В. Г. Петрова. – 1975. – 36 с.
6. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка : монография / Т. А. Пироженко. – К. : Нора-принт, 2002. – 308 с.
7. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1986. – 190 с.

**Olena PROSKURNYAK**

Kharkov

### THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVENESS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MILD AND MEDIUM MENTAL RETARDATION

*The manifestations of communicativeness of preschool children with mild and medium retardation are analysed. The peculiarities of speech development as well as the formation of active and passive vocabulary and the peculiarities of communication qualities and their assessment are defined. Relying on the research works of famous speech pathologists the peculiarities of speech development among the children of the defined category are identified. These are slow development, speech fixedness, difficulty in keeping a dialog open, poor vocabulary etc. The creation of a complex program for development of preschool children's communicativeness in the process of their psychological and pedagogical follow-up is considered to be prospects of further research.*

*Key words: communicativeness, preschool children, children with mental retardation, speech, communication skills, correction.*

**Елена ПРОСКУРНЯК**

г. Харьков

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ И УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

*Анализируются проявления коммуникативности детей дошкольного возраста с легкой и умеренной степенью умственной отсталости, определяются особенности развития общения, формирования активного и пассивного словарного запаса, особенности коммуникативных качеств и их оценки. Основываясь на исследованиях известных дефектологов определены особенности развития коммуникативности данной категории детей: замедленность развития, стереотипность, общение, трудности поддержания диалога, обеднен словарный запас и другое. Перспективой дальнейшего исследования является создание комплексной программы развития коммуникативности детей дошкольного возраста в процессе их психолого-педагогического сопровождения.*

*Ключевые слова: коммуникативность, дети дошкольного возраста, умственно отсталые дети, общение, коммуникативные умения, коррекция.*

Стаття надійшла до редколегії 31.01.2016

УДК 372.36-056.26:376.2

**Тамара РОМЕНСЬКА**

м. Миколаїв

rav117@yandex.ru

**ТЕРМІНОСИСТЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ**

*У статті теоретично обґрунтовано у формі терміносистеми понятійно-категоріальний та термінологічний апарат досліджуваної проблеми формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Виділено та визначено групи термінів, що характеризують теоретико-методологічні аспекти формування соціально-побутових навичок та розкрито сутність конструктів соціально-побутових навичок. Окреслено технологічні аспекти формування соціально-побутових навичок. Розглянуто використання сучасної особистісно-орієнтованої парадигми освіти в формуванні соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем; розкрито положення про реалізацію засадничих ідей таких наукових підходів: міждисциплінарного, системного, діяльнісного, компетентнісного та суб'єктного. Окреслено основні положення освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти у формуванні соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Представлено структуру таксономії соціально-побутових навичок.*

*Ключові слова: дитячий церебральний параліч, дошкільники, соціально-побутові навички, парадигма, таксономія, терміносистема.*

Актуальність педагогічної систематики термінів із питання формування соціально-побутових навичок та наявність педагогічних класифікацій усередині кожної предметної галузі навчання та реабілітації є надійною основою фахової побудови спеціальних дидактичних стратегій із формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем (далі ДЦП).

При створенні єдиного «термінологічного поля» щодо формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП ми керувалися низкою науково-методологічних пошуків, а саме: вибудовування методології системного застосування категорії

«парадигма» (В. Безрукова, О. Вербицький, В. Гершунський, А. Пінський, Г. Щедровицький та ін.), системною розробкою парадигмальності в освіті Н. Агапової, працями дослідників (Г. Зборовський, О. Кошелева, Г. Корнетов, І. Колеснікова, В. Пилиповський, В. Пуляев, Ю. Фокін, Є. Ямбург). При здійсненні системного дослідження, об'єктом якого є процес формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП, а предметом – методичне забезпечення формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП ми скористалися виділеними І. Блаубергом і Е. Юдіним особливостями системного об'єкта. Системний підхід у

межах дослідження соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП повинен бути відображеним через з'ясування їх компонентного складу та динаміки розвитку, а на етапі формувального експерименту покликаний реалізувати ідею системності (О. Алексєєв, Б. Ананьєв, П. Анохін, Л. Виготський, В. Зінченко, В. Коркунов, Б. Ломов, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.) в межах розробленої технології формування соціально-побутових навичок.

Відтак, метою нашої статті є представлення у формі терміносистеми понятійно-категоріального та термінологічного апарату досліджуваної проблеми формування соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП. У цьому контексті окреслена нами мета вимагає вирішення наступних завдань: по-перше, визначити три групи термінів та розкрити в межах публікації зміст двох груп термінів, що окреслюють теоретико-методологічні основи дослідження та характеризують сутність конструктів соціально-побутових навичок; по-друге, проаналізувати таксономію соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП.

Корекційній педагогіці, як будь-якій іншій науці, притаманна власна система взаємопов'язаних ідей, принципів і понять. Очевидно, що цілісність такого поняття, як «соціально-побутові навички», може бути розкрита лише на основі змістового та методологічного потенціалу категорій, завдяки яким в сучасній педагогічній науці стає можливим аналіз терміносистеми формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП.

У цьому контексті вважаємо за необхідне виділити та визначити три групи термінів: перша група – терміни, що характеризують теоретико-методологічні аспекти формування соціально-побутових навичок; друга група – терміни, що розкривають сутність конструктів соціально-побутових навичок; третя група – терміни, що окреслюють технологічні аспекти формування соціально-побутових навичок.

До першої групи термінів ми включили поняття: парадигма, парадигма освіти: особистісно зорієнтована парадигма; науковий підхід, поліпідхідність: міждисциплінарний (інтердисциплінарний), системний, діяльніс-

ний, компетентнісний, суб'єктний наукові підходи. До другої групи термінів ми залучили поняття: соціально-побутова навичка, таксономія видів соціально-побутових навичок, таксони (соціальні навички, побутові навички і спільний макроклас – соціально-побутові навички).

До третьої групи термінів ми ввели поняття: технологічний підхід, технологія, технологія формування соціально-побутових навичок; методи та організаційні форми формування соціально-побутових навичок; спеціально створене корекційно-розвивальне середовище.

Корекційна педагогіка почала формувати новий концептуальний і категорійно-понятійний базис, який піднімає її на рівень викликів ХХІ століття в освітологічному та антропоцентричному аспектах. Позаяк, саме тому особливої уваги заслуговує розгляд категорії «парадигма».

В науковому світі наукознавчу категорію «парадигма» наділяють вищим методологічним статусом. Парадигма (від грецьк. *paradeigma* – приклад, модель, зразок) – це, по-перше, поняття, що використовується в античній і середньовічній філософії для характеристики взаємозв'язку духовного і реального світу; по-друге, теорія (або модель постановки проблем), прийнята в якості зразка для розв'язання дослідницьких завдань [9, 445].

Завдяки працям дослідників (А. Вербицький, Г. Зборовський, О. Кошелева, Г. Корнетов, І. Колеснікова, В. Пилиповський, В. Пуляєв, Ю. Фокін, Є. Ямбург) парадигма отримала статус наукової категорії, що дозволяє визначити генезис багатьох педагогічних явищ і процесів, виявляти тенденції, напрямки прирощення і концептуалізації педагогічного знання, обирати форму постановки та вирішення проблем виховання і навчання дітей.

Виходячи з вище зазначеного, у руслі нашого наукового пошуку вважаємо закономірним застосування положень особистісно зорієнтованої освітньої парадигми як концептуальної основи формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП.

Одним із ключових напрямів корекційно-реабілітаційної роботи в умовах центрів соціальної реабілітації, які відвідують дошкільники із ДЦП, є формування соціально-побутових навичок. Керуючись системною роз-

робкою парадигмальності в освіті Н. Агапової, спробуємо намітити основні положення використання даної методології у формуванні соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із ДЦП: не існує якоїсь єдиної визначеної парадигми освіти – одночасне співіснування ряду парадигм і моделей являється характерною ознакою сучасної освіти, складовою якої є процес формування соціально-побутових навичок.

Таким чином, у руслі однієї парадигми можуть співіснувати та розвиватися різноманітні моделі формування соціально-побутових навичок в єдиному освітньому просторі [1, 312].

Сучасна парадигма освіти – особистісно-зорієнтована, має бути доповнена міждисциплінарним, системним, діяльнісним, компетентнісним та суб'єктним науковими підходами, вона стає гнучкою системою, яка може переналаштовуватися та включає різноманітність моделей, що формуються (проектуються) на основі компетенцій і потенцій суб'єкта.

Дати орієнтир у реалізації завдань формування соціально-побутових навичок у дошкільників покликаний Базовий компонент дошкільної освіти (далі БКДО), який орієнтує вихователя й вчителя-реабілітолога в підготовці дитини з ДЦП до життя в суспільстві. БКДО розроблений у руслі сучасних освітніх тенденцій (особистісно-орієнтованої парадигми та компетентнісного підходу) і покликаний сприяти повноцінній реалізації особистості дитини-дошкільника. Завдання з формування соціально-побутових навичок у змісті БКДО представлені в межах двох освітніх ліній: «Дитина в соціумі», що репрезентована соціально-комунікативною компетенцією, і освітньої лінії «Дитина у світі культури», що висвітлюється через набуття дитиною предметно-практичної компетенції [4]. Центр соціальної реабілітації не можна уявити, на наш погляд, без реалізації в ньому особистісно-орієнтованої парадигми. Сьогодні акцент при проектуванні дошкільних стандартів зміщується на забезпечення особистісного розвитку, який досягається у ході діяльності. В якості одного із таких особистісних результатів виступає формування соціально-побутових навичок як цільової установки особистості.

Особистісно-орієнтований підхід – це підхід до дитини як цілісної особистості з урахуванням всієї складності її діагнозу та індиві-

дуальних особливостей. У процесі формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП ми враховуємо не якусь окрему функцію або ізольоване психічне явище в дитини, а особистість у цілому. Як показує практика, цей підхід, на жаль, не завжди враховується у процесі групових занять. При використанні різноманітних прийомів корекційного впливу на дошкільника з ДЦП учитель-реабілітолог не повинен оперувати такими поняттями, як узагальнена вікова норма.

З огляду на основи в гуманістичній психології (Ф. Беррон, Ш. Бюлер, С. Джулард, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл та ін.) педагогічні принципи індивідуального і диференційованого підходів (Б. Ананьєв, О. Бердникович, О. Глухоедова, В. Мерлін та ін.) особистісно зорієнтована парадигма пов'язана з утвердженням формування соціально-побутових навичок, націлених на створення умов для розвитку гармонійної, морально досконалої дитини через активізацію її внутрішніх резервів та шляхом саморозвитку особистості.

Особистісний компонент цієї парадигми означає, що формування соціально-побутових навичок відбувається з урахуванням досвіду та особистісних властивостей дитини в суб'єкт-суб'єктній взаємодії, з максимальним урахуванням соціокультурних, статевовікових, індивідуально-психологічних, статусних особливостей.

Виходячи з вище окресленого, вважаємо за необхідне застосовувати положення особистісно зорієнтованої парадигми освіти та ідею компетентнісного підходу, оскільки вони нерозривно пов'язані.

У межах дослідження з формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із ДЦП ми плануємо реалізувати засадничі ідеї таких наукових підходів – *міждисциплінарного, системного, діяльнісного, компетентнісного та суб'єктного*.

Корекційно-розвивальна робота щодо формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із ДЦП здійснюється на основі *міждисциплінарного підходу*. Основу окресленого підходу становить синтез знань у галузі дошкільної, соціальної та корекційної педагогіки, спеціальної, вікової психології, реабілітології. Дослідження щодо формування соціально-побутових навичок ґрунтуються на науково-практичних даних про про-

цеси формування діяльності осіб з церебральним паралічем в умовах організованої та групової корекційної роботи з використанням спеціальних методів, засобів і прийомів виховання дітей дошкільного віку із ДЦП.

Проведений аналіз змісту поняття «соціально-побутові навички» в інтердисциплінарному дискурсі засвідчив важливість кожної з них: логічної і комбінаторної семантики, соціології й культурології, психології й педагогіки, реабілітології.

Ідеї *системного підходу* мають стати предметом спеціального теоретичного аналізу, оскільки сучасна наука звертається до вивчення все більш складних систем. В якості загальнонаукової методології пізнання системний підхід виділився в середині ХХ століття на основі загальної теорії систем Людвіга фон Берталанфі. Так з'явилися варіанти загальної теорії систем Дж. Кліра, М. Месаровича, У. Росс Ешбі, А. Уймова, Ю. Урманцева та низки інших авторів у нашій країні і за кордоном.

Суттєвий вплив на розвиток системного підходу здійснили дослідження учених, серед яких можна назвати Б. Ананьєва, П. Анохіна, В. Барабанщикова, І. Блауберга, Д. Гвішлані, В. Зінченка, В. Кузьміна, Б. Ломова, Л. Виготського, О. Лурію, С. Рубінштейна, В. Садовського, Е. Юдіна.

На сучасному рівні розвитку наукової думки система визначається як «сукупність елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним (тобто взаємодіють) і утворюють сповна відповідну цілісність» [2, 9].

Для дослідження питання формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП ми використовуємо одну з головних тез системного підходу, а саме усвідомлення не тільки множинності зв'язків об'єкта, який вивчається, але і різноманітність типів цих зв'язків.

Здійснюючи системне дослідження, об'єктом якого є процес формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП, а предметом – методичне забезпечення формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП, будемо виходити з того, що об'єкт дослідження являє собою систему і його системні характеристики будуть виражатися в результатах дослідження.

При цьому, визначаючи процес формування соціально-побутових навичок у дош-

кільників із ДЦП, скористаємося виділеними І. Блаубергом і Е. Юдіним [5] особливостями системного об'єкта.

У відповідності з поглядами Е. Юдіна, системний підхід являє собою методологічну орієнтацію дослідження, яка ґрунтується на розгляді об'єктів вивчення у вигляді систем, тобто сукупностей елементів, що пов'язані взаємодією і виступають як єдине ціле по відношенню до навколишнього середовища. Таким чином, системний підхід – одна із форм методологічного знання, пов'язаного з дослідженням, проектуванням і конструюванням об'єктів як систем. У нашому випадку – процесом дослідження і формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП.

Відтак, системний підхід у межах дослідження соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП повинен бути відображеним через з'ясування їх компонентного складу та динаміки розвитку; на етапі формувального експерименту покликаний реалізувати ідею системності (О. Алексеев, Б. Ананьєв, П. Анохін, Л. Виготський, В. Зінченко, В. Коркунов, Б. Ломов, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.) в межах розробленої технології формування соціально-побутових навичок. Розробка ефективної педагогічної технології формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП можлива в процесі реалізації системного підходу, спрямованого на виявлення індивідуальних особливостей, здібностей і можливостей дитини з ДЦП, їх використання в роботі педагогів-реабілітологів і батьків.

Застосування системного підходу в педагогіці передбачає обов'язкове розрізнення системного складноорганізованого педагогічного об'єкта і системне дослідження такого об'єкта. В основу технології формування соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП покладений спеціальний принцип системності профілактичних, корекційних та розвивальних завдань. Особистісний розвиток дошкільника передбачає дотримання такого принципу організації педагогічної діяльності як системність (процес особистісного розвитку зумовлюється збалансованим поєднанням його взаємопов'язаних складників). Фрагментарність, односторонність, переоцінка значення однієї сторони за рахунок нехтування іншими,

розвиток «за частинами» гальмує процес становлення дошкільника з ДЦП як особистості.

*Діяльнісний підхід* (В. Давидов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.) забезпечує ознайомлення дітей із ДЦП з істотними властивостями об'єктів довкілля (побуту), трансформованими в узагальнені процесуальні уявлення, з якими в подальшому реабілітаційному процесі будуть пов'язуватися дії дитини, які перетворюються в соціально-побутову навичку. Якби в основі структурування змісту дошкільної освіти лежали види діяльності, це засвідчило б пріоритет діяльнісного, а не особистісно орієнтованого підходу. Згідно з концепцією БКДО (А. Богуш, Н. Баглаєва, Е. Белкіна, Н. Гавриш, Н. Глухова, А. Гончаренко, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, Т. Піроженко, Т. Поніманська) точкою відліку в освітній роботі є дитина, а діяльність є контекстом, умовою її розвитку [7, 46]. Особистість проявляє себе та формується в процесі діяльності. Корекційно-розвивальна робота з формування соціально-побутових навичок повинна будуватися не як просте тренування умінь дитини, не як окремі вправи з вдосконалення навичок, а як цілісна осмислена діяльність, яка органічно вписується в систему повсякденних життєвих відносин дитини в соціумі. Процес формування соціально-побутових навичок має здійснюватися з урахуванням провідного виду діяльності. Оскільки йдеться про дитину дошкільного віку з ДЦП – то в контексті ігрової діяльності. Варто орієнтуватися не тільки на провідний вид діяльності дитини, але і на той, який є особистісно-значущим для неї [10].

*Компетентнісний підхід* (А. Богуш, А. Гончаренко, О. Кононко, В. Кузьменко та ін.) передбачає використання дітьми здобутих знань для розв'язання практичних завдань. Якщо за діяльнісного підходу практична діяльність, під час якої формуються соціально-побутові навички, є засобом формування знань і уявлень, то за компетентнісного – навпаки – здобуті знання стають засобом досягнення практичної мети, тобто зміни навколишньої дійсності. Інтеграція підходів дозволяє об'єднати здобуті знання в цілісну картину. Коли йдеться про компетентність, маємо на увазі не тільки знання дитини, а й досвід у цілому – суб'єктивні уявлення особистості про життя не пізнавального, а побутового

характеру, її емоційні переживання, практичні враження, звички, прояви тих чи інших відчуттів [7, 163].

Головна ідея компетентнісного підходу полягає в тому, що «потрібно не стільки володіти знаннями як такими, скільки володіти особистісними характеристиками і вміти в будь-який момент знайти і відібрати потрібні знання в створених людством сховищах інформації» [3, 20].

Компетентність – 1) поглиблене знання; 2) стан адекватного виконання завдання; 3) здатність до актуального виконання діяльності тощо [9, 107].

Компетентність можна визначити як рівень досягнень індивіда у сфері певної компетенції, у нашому випадку формування соціально-побутових навичок. Під компетенцією розуміють сферу діяльності, яка має значення для ефективного формування соціально-побутових навичок загалом, де індивід має виявити певні знання, уміння, поведінкові навички, здібності й інші важливі якості. Компетенція – це сфера відповідальності. У термінах тестології «компетенцію» інтерпретують як назву шкали, а «компетентність» – як рівень на шкалі. Тому достатньо часто зустрічаються визначення компетентності за належністю до сфер вияву (комунікативна, емоційна, соціально-психологічна), за рівнем усвідомленості (усвідомлена, неусвідомлена).

Головний акцент у БКДО зроблено на найважливішому – безпосередньо на предметно-практичній діяльності. Сучасна дитина успішно розвиватиметься, якщо оперуватиме предметами, активно вестиме предметно-практичну діяльність, ознайомлюватиметься з діяльністю дорослих, а також набуде елементарних побутових умінь та буде здатною орієнтуватися в економічному просторі.

Будь-яке самостійно виконане дитиною практичне завдання є першим випробуванням сил, що мотивується значенням його результату як для самої дитини, так і для її найближчого і більш віддаленого соціального оточення (рідних, друзів, сусідів тощо), і дає усвідомлення взаємин відповідальної взаємозалежності.

Цим зумовлено й використання в сучасній педагогічній лексичі термінів предметно-практична діяльність, предметно-практична компетенція / компетентність як більш адек-



ватних для характеристики дошкільного віку, а тому про трудову діяльність, працю, трудове виховання говоримо із значною часткою умовності [6, 23].

А. Гончаренко, О. Кононко, В. Кузьменко описують показники компетентності дошкільника по кожній із трьох субсфер («Я – фізичне», «Я – психічне» та «Я – соціальне»), з яких складається цілісне уявлення про компетентність дошкільника у сфері життєдіяльності «Я – сам» та загальної життєвої компетентності, зокрема предметно-практичної. Адже формування соціально-побутових навичок неможливе без вирішення навчально-виховних проблем, пов'язаних із тілом дитини («Я – фізичне»), проблемами її душевного розвитку («Я – психічне»), оберненості дошкільника назустріч іншим («Я – соціальне»).

Досвід дитини із ДЦП варто збагачувати, пропонуючи їй для розв'язання різні творчі та проблемні завдання, ставлячи в ситуацію, коли виникає необхідність прийняття рішення. Індивідуальний досвід необхідно брати до уваги, рахуватися з ним, співвідносячи з ним навчально-методичний матеріал, який пропонується в освітньому процесі.

Суб'єктність дитини виявляється в здатності поводитися незалежно, ініціативно, зі знанням справи, свідомо, відповідально. Втрата дитиною властивості суб'єкта позбавляє її сенсу буття, адже потреба виявити, показати себе, самоствердитися, реалізувати свій потенціал – одна з провідних людських потреб, що обов'язково має задовольнятися. Звідси важливість *суб'єктного підходу*.

Розвиток дитини як особистості означає становлення впродовж дошкільного дитинства особливої форми цілісності – «єдиноможинності», яка включає чотири форми суб'єктивності: дошкільник як суб'єкт вітального ставлення; дошкільник як суб'єкт предметного ставлення; дошкільник як суб'єкт спілкування; дошкільник як суб'єкт самосвідомості [7].

Розвиваючись як особистість, дошкільник функціонує як носій фізичного і душевно-духовного начал; як активний суб'єкт поведінки та діяльності; як зацікавлений партнер спілкування; як носій самосвідомості, індивідуальної основи.

Отже, дошкільник із ДЦП формує і розвиває свою власну природу, привласнює та

створює предмети культури, «обростає» колом значущих для нього людей, проявляє себе перед ними та самим собою. Виходячи з вищезазначеного, можна прослідкувати поєднання положень всіх підходів у формуванні соціально-побутових навичок, що забезпечують розвиток у дитини самоактивності; самопокладання; відповідальності; здатності самовизначатися у життєвому просторі відповідно до вікових можливостей; ціннісно ставитися до природи, рукотворного світу, людей і до самої себе.

Виходячи з теоретичного аналізу сучасних парадигм та наукових підходів, можна констатувати, що фактично жодна парадигма не може бути ілюмінована із освітнього процесу, адже кожна має базові позиції, які варто враховувати в процесі формування соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП.

До другої групи термінів ми включили поняття: соціально-побутова навичка, таксономія видів соціально-побутових навичок. Соціально-побутові навички у нашому дослідженні будуть розглядатись як автоматизовані вміння, які полягають у швидкому та безпомилковому виконанні відповідних дій, що стосуються побуту, в поєднанні з умінням управляти своїми рухами і дотриманням системи взаємодії дошкільників із ДЦП із дорослими та однолітками, що передбачає їх готовність до самопідтримки.

Таксономія (від грец. – побудова, порядок, розміщення і закон) – сукупність принципів і правил класифікації лінгвістичних об'єктів (мов і мовних одиниць), а також сама ця класифікація. Поняття таксономія запозичене із біології, де таксономія розглядається (із середини ХХ ст.) як розділ систематики; в лінгвістиці поки нема окресленого розмежування таксономії і систематики, і остання звичайно включається у зміст поняття таксономія і на тій основі, що систематизація досліджуваних об'єктів – онтологічний результат таксономії. В визначеному змісті таксономія передбачає класифікацію, що відтворює ієрархічну організацію системи об'єктів.

У структурі самої таксономії це виражається в ієрархії таксономічних рангів (категорій), пов'язаних відношенням послідовного включення від нижчого рангу до вищого; кожному рангу в таксономії відповідає клас об'єктів (таксон), що характеризується відпо-

відним ступенем узагальненості. Наприклад, за традиційною класифікацією, гігієнічні навички з дотримання чистоти тіла, навички культури харчування, навички охайної та бережної поведінки з речами особистого користування, навички підтримання порядку в навколишньому середовищі, навички культурної поведінки та позитивних взаємовідносин складають об'єм змісту побутових навичок у дошкільному дитинстві, які, в свою чергу, включається в об'єднаний клас соціальних навичок. А останній входить в макроклас соціально-побутових. Це приклад ієрархічної таксономії.

Використання локальних ознак дає іншу таксономію (незалежність цих приватних таксономій термінологічно підкреслюється). Наприклад, в систематиці, де основні таксони модальної таксономії названі серіями, а локальної, тобто за місцем утворення, таксономії названі групами. Лінгвістична систематика будується як на перетині декількох таксономій, тобто як багатомірна класифікація. Представлена структура таксономії соціально-побутових навичок запропонована нами на рис. 1.

*Таксон побутові навички:* практичні навички в доступних видах діяльності; навички пов'язані з секретами кухні (самостійне сервірування столу, купівля продуктів та прикрашання страв та ін.); навички економного ведення домашнього господарства; культурно-гігієнічні навички, здорового способу життя, загальногігієнічні навички; навички безпечного користування предметами побуту (посуд, побутова техніка, інструменти); навички поводження дитини з різними речо-

винами, у тому числі з лікарськими препаратами, миючими засобами, а також із дрібними предметами, які за невмілого використання становлять загрозу для життя дитини; формування навичок користування предметами, речами, вміння правильно взаємодіяти зі світом речей, предметів, матеріалів, серед яких зустрічаються і небезпечні (досвід безпечної взаємодії з довкіллям).

*Таксон спільний клас соціальних навичок:* формування навичок культури поведінки в побуті; культури людських бажань (засвоюють правила запрошення гостей, їх зустрічі, поведінки за столом); навички поведінки з незнайомими людьми, в різних побутових ситуаціях; здобуття навичок соціокультурної взаємодії один з одним, формування соціальних відносин і різноманітних форм і засобів спілкування; необхідні навички соціальної взаємодії з однолітками та дорослими (уміння співпрацювати; готовність спілкуватись з однолітками та іншими дітьми, дорослими; уміння адаптуватись у новій групі, колективі, в незнайомих умовах; навички культури праці (секція – культура оселі); навички української побутової культури; формування навичок адекватної соціальної поведінки, розвиток осмислення дітьми різних правил, обмежень, приписів, неписаних законів у різних ситуаціях соціальної взаємодії і поведінки в означених ситуаціях; розвиток широкого кола соціальних навичок, необхідних для життя в міському середовищі (здійснення нескладних покупок у супермаркеті, в продуктовій палатці або невеликому магазині; ситуація коли необхідно запитати дорогу до потрібного місця у незнайомої людини; ситу-

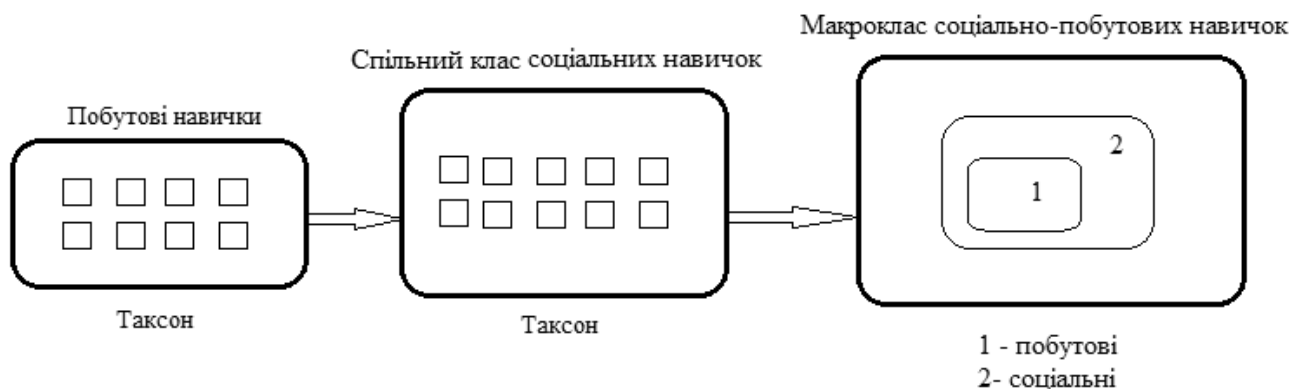


Рис. 1. Структура таксономії соціально-побутових навичок (ієрархія таксономічних рангів (категорій))

ація, коли потрібно вийти із заповненого людьми автобуса або вагона метро нікого не штовхаючи, а запитуючи дозволу); уявлення про соціальні події та навички пов'язані з ними – у сфері традиційно-побутової культури; навички пов'язані із соціальними стосунками осіб чоловічої і жіночої статі; прищеплення навичок розумної споживацької поведінки.

*Макроклас соціально-побутові навички.*

На цьому рівні обидві групи навичок не просто механічно поєднуються в єдине ціле, а взаємодіють між собою, взаємодетермінують і доповнюють одна одну.

Підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що в представленій статті ми надали у формі терміносистеми понятійно-категоріальний та термінологічний апарат досліджуваної проблеми формування соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП. Досліджувана нами терміносистема формування соціально-побутових навичок володіє всіма ознаками системного об'єкта, а саме: вона є цілісною, володіє інтегративними якостями, є відкритою, ієрархічною. Зауважимо, що в наданій терміносистемі присутні і загальнонаукові терміни, і терміни з психології та педагогіки. Отже, виділені та визначені нами групи термінів і проведений аналіз таксономії соціально-побутових навичок не вичерпує усіх аспектів дослідження. Саме тому перспективу подальших наукових пошуків ми вбачаємо у висвітленні передумов формування соці-

ально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП.

### Список використаних джерел

1. Агапова Н. Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография / Н. Г. Агапова ; Ряз. гос. ун-т. им. С. А. Есенина. – Рязань, 2008. – 364 с.
2. Алексеев О. Л. Системный подход как методологическая основа научного познания / О. Л. Алексеев, В. В. Коркунов // Специальное образование. – 2002. – № 1. – С. 6–17.
3. Андреев А. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
4. Базовий компонент дошкільної освіти / А. М. Богущ, Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, Н. В. Гавриш. – К., 2012. – 26 с.
5. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
6. Долинна О. Праця як засіб формування предметно-практичної компетенції дітей / О. Долинна, О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2012. – № 9. – С. 22–27.
7. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
8. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К.: Центр учбової літератури, 2008 – 336 с.
9. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.
10. Шипицына Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 368 с.: ил.

**Tamara ROMENSKA**

Mykolaiv

### TERM SYSTEM FOR FORMATION OF SOCIAL AND LIVING SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN SUFFERING FROM INFANTILE CEREBRAL PARALYSIS

*The conceptual categorical terminological apparatus of the researched problems of formation of social and living skills of preschool children suffering from infantile cerebral paralysis is theoretically grounded in form of term system in the article. Groups of terms characterizing theoretical and methodological aspects of formation of social and living skills of preschool children suffering from infantile cerebral paralysis are marked out and defined; the essence of constructs of social and living skills are revealed. Technological aspects of formation of social and living skills are outlined. The use of modern personality-centered educational paradigm in formation of social and living skills of preschool children suffering from infantile cerebral paralysis is considered in the article; points concerning realization of fundamental ideas of the following scientific approaches are revealed: interdisciplinary, system, activity, competence and subject approaches. Main points of educational lines of the Basic component of preschool education in formation of social and living skills of preschool children suffering from infantile cerebral paralysis are outlined: «Child in society» (represented with social communicative competency) and educational line «Child in the world of culture» (covered through acquiring of subject and practical competence by the child). Structure of taxonomy of social and living skills is represented (taxon – living skills, taxon – general class of social skills, macroclass – social and living skills).*

*Key words: infantile cerebral paralysis, preschool children, social and living skills, paradigm, taxonomy, term system.*

**Тамара РОМЕНСКАЯ**  
г. Николаев

## **ТЕРМИНОСИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧЕМ**

*В статье теоретически обосновано в форме терминосистемы понятийно-категориальный и терминологический аппарат исследуемой проблемы формирования социально-бытовых навыков у дошкольников с детским церебральным параличом. Выделено и определено группы терминов, которые характеризуют теоретико-методологические аспекты формирования социально-бытовых навыков, и раскрыто сущность конструкторов социально-бытовых навыков. Очерчено технологические аспекты формирования социально-бытовых навыков. Рассмотрено использование современной личностно-ориентированной парадигмы образования в формировании социально-бытовых навыков у дошкольников с детским церебральным параличом; раскрыто положение о реализации фундаментальных идей таких научных подходов: междисциплинарного, системного, деятельностного, компетентностного и субъектного. Очерчено основные положения образовательных линий Базового компонента дошкольного образования в формировании социально-бытовых навыков у дошкольников с детским церебральным параличом; представлено структуру таксономии социально-бытовых навыков.*

*Ключевые слова: детский церебральный паралич, дошкольники, социально-бытовые навыки, парадигма, таксономия, терминосистема.*

Стаття надійшла до редколегії 24.01.2016

УДК 371.134

**Альона ШУЛЬГА**

м. Чернівці

shulga.alna@rambler.ru

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*У статті розглядається проблема підготовки вчителя початкових класів до роботи з батьками молодших школярів через призму понять: готовність, підготовленість, професійна підготовка, підготовка вчителя до роботи з сім'єю школяра. Також розкриваються: етапи в історії становлення і розвитку професійної підготовки вчителя, чинники нових підходів щодо підготовки вчителя, напрями щодо удосконалення процесу загальнопедагогічної підготовки. функцій учителя, реалізація яких є головною метою у підготовці студентів до роботи з сім'ями школярів.*

*Ключові слова: готовність, підготовленість, готовність до дії, готовність до діяльності, підготовка, робота з батьками, підготовка до роботи з батьками.*

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками молодших школярів на сучасному етапі в умовах суспільно-економічних змін стає актуальною у зв'язку з низкою суперечностей: між потребою суспільства у підвищенні професійної підготовки вчителя і недостатністю її реалізації в педагогічному процесі; між важливістю надання кваліфікованої допомоги батькам у навчально-виховних проблемах та неготовністю значного числа випускників-педагогів до роботи з батьками; недостатність теоретичних знань і методичного забезпечення учителя початкових класів для реалізації ефективної роботи з батьками молодших школярів.

Проблема професійної підготовки вчителя початкових класів не є новою, тому знаходимо різні аспекти підготовки в педагогічній теорії.

Дослідженням професійної підготовки займалися Т. М. Байбара, Н. М. Бібік, О. А. Біда, М. С. Вашуленко, С. А. Литвиненко, І. І. Осадченко, О. Я. Савченко, Л. О. Хомич та ін.; формування готовності до професійної діяльності: О. А. Абдуліна, А. М. Бистрюкова, О. М. Борейко, Л. В. Долинська, Ю. Г. Долинська, О. Ю. Коржова, В. А. Крутецький, Н. В. Кузьміна, Л. М. Мітіна, С. М. Некрасова, О. І. Мешко, Ф. Д. Ніколенко, В. О. Сластьонін та ін.

Окремі аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до ро-

боти з батьками учнів розглядають у своїх дослідженнях О. В. Баранова, М. І. Болдирєв, Л. С. Бондар Н. А. Бугаєць, Т. В. Волікова, І. В. Гребенніков, Т. Ю. Гуціна, Р. М. Капралова, С. М. Корищенко, С. М. Корнієнко, Т. В. Кравченко, С. Є. Мостової, О. Я. Савченко, І. М. Трубавіна О. М. Урбанська, Н. А. Усманова Т. І. Шанскова та інші.

Оскільки бачимо, що дана проблема залишається актуальною, визначаємо, що метою даної статті є розкриття особливостей професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками молодших школярів до діяльності через призму понять професійна підготовка та готовність.

Проблема професійної підготовки вчителя є актуальною не тільки на сучасному етапі, вона піднімалась вченими протягом багатьох років, а основи даної проблеми заклалися ще в давнину. Так, Л. О. Хомич виділяє наступні етапи в історії становлення і розвитку професійної підготовки вчителя: 1) донауковий (період стародавнього світу, коли нагромаджується емпіричний досвід виховання і навчання, а в трактатах філософів античного світу – витоки сучасної теоретичної педагогічної думки); 2) просвітницький (період Середньовіччя, коли зароджується класична педагогіка та формуються теоретичні концепції виховання і навчання); 3) науково-методичний (періоду нового часу: зароджується система спеціальної підготовки вчителя початкової школи, приділяється увага вдосконаленню науково-методичної підготовки вчителя, оволодінню ним психолого-педагогічними знаннями); 4) професійної підготовки (період новітньої історії, в кінці якого почали виявлятися обриси нової цивілізації; створюються системні концепції діяльності людини, а на їх основі – теорії професійно-педагогічної підготовки вчителя) [7, 30]

Аналізуючи проблему професійної підготовки в психолого-педагогічній літературі, ми помітили, що поряд з поняттям «професійна підготовка» вживаються такі поняття як готовність та підготовленість. Розглянемо ці поняття.

Готовність до певного виду діяльності М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибович розглядають як «цілеспрямований вияв особистісних влас-

тливостей людини, зокрема і переконань, поглядів, мотивів, почуттів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, вмінь, установок; така готовність є результатом ідейної, морально-політичної, психологічної професійної та фізичної підготовки» [4, 17].

Під готовністю педагога до професійного спілкування з батьками дітей Г. В. Алфьорова розуміє якісну характеристику особистості майбутнього фахівця, до складу якого входять наступні компоненти: система діючих науково-теоретичних знань, у тому числі спеціальних знань в області теорії спілкування й сімейної педагогіки; володіння технікою спілкування на оптимальному рівні; наявність стійкої потреби в спілкуванні й здатності адекватно оцінювати мету, результат і процес діяльності. Серед рівнів даної готовності виділяє: низький, достатній, середній, високий.

Категорія «професійна підготовленість» як результат професійної підготовки до педагогічної діяльності розглядається С. Вершловським, О. Дубасенюк, Л. Лесохіною. Вона включає теоретичну та практичну підготовленість, що свідчить про рівень володіння професійними знаннями, вміннями, навичками. Практична підготовленість виступає як сформованість у майбутнього вчителя готовності діяти у педагогічній ситуації, застосовувати засоби, методи, способи діяльності [6, 83].

Узагальнюючи досвід вчених щодо визначення понять готовність та підготовленість, І. М. Чорна готовність розглядає як цілісний прояв особистості, що поєднує у собі психічні (функціональні) стани – тимчасова (ситуативна) готовність, та підготовленість (особистісні характеристики) – довготривала (загальна); які перебувають в єдності та взаємозалежності [8, 49].

Готовність майбутнього вчителя до взаємодії з неповною сім'єю школяра Т. Ю. Гуціна розглядає в системі професійно-педагогічної культури и визначає її як якісну характеристику професійно-педагогічної культури майбутнього учителя, обумовлену взаємовпливом наступних компонентів: ціннісного, технологічного, емоційно-вольового і рефлексивного. Серед критеріїв і показників рівня го-

товності виділяє: відношення до роботи з сім'єю, практична готовність до даної роботи, досягнення цілей взаємодії, оцінка власної діяльності і самого себе як суб'єкта. Відповідно зазначених критеріїв виокремлено чотири рівні сформованості досліджуваної готовності: низький, середній, достатній, високий. При чому, на момент закінчення навчання готовність випускника повинна бути не нижче достатнього, який характеризується стійкими навиками роботи з батьками, розвинутими технологічними навиками та сформованою педагогічною рефлексією [4, 166].

Для розкриття сутності поняття «професійна підготовка» звертаємось до енциклопедій. Так, в енциклопедії професійної освіти поняття професійна підготовка розглядається як сукупність трактується як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань й умінь» [9, 1169]. Дещо інше визначення подає Велика сучасна енциклопедія з педагогіки (Є. С. Рапацевича) професійна підготовка розглядається як «процес оволодіння знаннями, уміннями і навичками, що дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності» і зокрема, в професійній діяльності вчителя «специфіка якої полягає у психолого-педагогічному впливові на учнів з урахуванням їх вікових й індивідуальних особливостей, запитів, інтересів, захоплень, духовного світу і разом з тим в цілеспрямованому управлінні процесом учіння і розвитку особистості» [5, 481–482].

Досліджуючи проблему професійної підготовки студентів до майбутньої спортивно-педагогічної діяльності, О. П. Федик виділяє рівні підготовки: мікрорівень (рівень психологічної готовності студента до здійснення майбутньої діяльності; рівень психофізіологічної готовності; рівень самооцінки студента; соціальна установка особистості студента на задоволення своїх потреб у майбутній діяльності; особистісні характеристики студента, його якості, спеціальні здібності, внутрішній світ, спрямованість інтересів, ціннісні орієнтації) і макрорівень (відображає особливості стосунків з іншими людьми, соціокультур-

не середовище, об'єктивні умови соціалізації, інститути і методи виховання) [8, 52].

Що до змісту психолого-педагогічної підготовки майбутнього спеціаліста важлива думка Л. О. Хомич, яка розглядає його як комплексне новоутворення, в основі якого знаходиться програмно-цільовий метод планування і управління процесом навчання, і повинен: бути спрямований на досягнення головної мети навчання; становити органічну цілісну систему; утверджувати людину як найвищу соціальну цінність; забезпечувати ґрунтовний загальнокультурний розвиток особистості вчителя.

На думку вченої, даний зміст підготовки майбутніх вчителів початкових класів створює сприятливі умови для розвитку особистості педагога і направлений на теоретико-методологічну підготовку (формування узагальнених знань, творчого мислення, загальної культури, педагогічної свідомості, поведінки і дії на високому рівні), професійну підготовку (оволодіння психолого-педагогічними знаннями, уміннями і навичками організації навчально-виховного процесу з учнями) та розвиток індивідуальності вчителя на основі цілісного і міждисциплінарного підходів [7, 21].

Серед чинників нових підходів що до підготовки вчителя Л. О. Хомич виділяє: 1) соціально-економічні, пов'язані із змінами в суспільній свідомості і появою нових цінностей в освіті, тобто переваги саморозвитку самовиховання, самоосвіти над передачею знань, умінь і навичок; 2) практичні, що виникли внаслідок соціально-економічних перетворень у нашій країні, появи нових типів навчально-виховних закладів, окрім загальноосвітньої школи; для них потрібний новий учитель з цілісним уявленням про професійну діяльність; 3) теоретичні, зумовлені як соціально-економічними, так і практичними змінами в розвитку народної освіти.

Для ефективного функціонування, досягнення цілісності та системності загальнопедагогічної підготовки студентів, на думку О. А. Абдуліної, необхідна реалізація наступних напрямів: вдосконалення навчальних планів, програм, навчальних посібників з педагогічних дисциплін, інтенсифікація на-

вчально-виховного процесу, змісту, методів і засобів навчання, здійснення взаємозв'язку педагогічних дисциплін з суспільно-політичними, з психологією, вікової фізіологією і шкільної гігієною, приватними методиками, розробку навчально-методичних комплексів з педагогіки та педпрактики. Потрібна значна робота по підвищенню авторитету кафедр педагогіки в інститутах, встановленню більш тісної взаємодії кафедрального і інститутського ланок керівництва процесом загальнопедагогічної підготовки вчителя [1, 47].

У дослідженні Н. А. Бугаєць професійно-педагогічна підготовка вчителя до роботи з сім'єю учня визначається як підсистема професійної підготовки вчителя в навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу, яка складається із взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів, що забезпечують готовність студента до роботи з батьками учнів. Вважаючи, головною метою підготовки студента для роботи з сім'єю учня – забезпечення його готовності до реалізації функцій учителя у взаємодії з сім'єю: виховної, розвивальної, мобілізаційної, прогностичної, організаторської, комунікативної, профілактичної, контрольної, захисної, корекційної (соціально-терапевтичної). Серед умов успішного використання особистісно-орієнтованої технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня: спеціальна підготовка викладачів до варіативного навчання, забезпечення студентів відповідно до програми підготовки посібниками, методичними і роздатковими матеріалами, спеціальна підготовка студентів до підсумкового контролю [2, 163–164].

У дослідженні О. А. Буздуган розглядає такі поняття як професійна підготовка педагогів, підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів, а також визначає педагогічні умови щодо підготовки майбутніх вчителів у даному напрямку. Так, професійну підготовку майбутніх педагогів розуміє як багатокомпонентний особистісно та професійно значимий процес, що сприяє формуванню стійкого інтересу до обраної професійної діяльності, професійної компетентності педагога, індиві-

дуального стилю професійної діяльності, прагнення до самостійного освоєння нових педагогічних теорій і методик, схильності до самовдосконалення [3, 37].

Під поняттям підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів розуміє цілісний процес формування позитивної гуманістичної спрямованості професійної діяльності, накопичення спеціальних знань, умінь і навичок, а також оволодіння практичним досвідом роботи в напрямку взаємодії з батьками учнів [3, 72].

Вчена визначає наступні педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів: забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів; інтегрування навчальних дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками учнів; використання потенціалу педагогічної практики, навчальної і самостійної роботи студентів у педагогічній взаємодії з батьками учнів [3, 172].

На основі проведеного аналізу, вважаємо, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи з батьками молодших школярів являє собою цілісний, складний багатокомпонентний процес оволодіння студентами спеціальних знань, умінь, навичок, практичного досвіду що до роботи з батьками молодших школярів.

Відзначаємо, що вченими наголошується важливість перебудови професійної підготовки педагога, зокрема, підготовка майбутніх учителів до роботи з батьками молодших школярів. Адже сучасна система підготовки таких фахівців не дає достатніх теоретичних знань та практичних вмінь в даному напрямку.

#### Список використаних джерел

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – С. 40–141.*
2. Бугаєць Н. А. *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Анатоліївна Бугаєць ; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2002.*
3. Буздуган О. А. *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з*

- батьками учнів : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Анатолівна Буздуган ; Держ. заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». – Одеса, 2013.
4. Гущина Т. Ю. Формирование готовности будущего учителя к взаимодействию с неполной семьей школьника: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гущина Татьяна Юрьевна. – Белгород, 1997. – 261 с.
  5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современ. слово, 2005. – 720 с.
  6. Садова І. Проблеми удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічній теорії / Ірина Садова // Молодь і ринок. – 2012. – №1 (84). – С. 80–84.
  7. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Хомич ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1999. – 38 с. – укр. – рус.
  8. Чорна І. М. Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи у школі: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Чорна Ірина Михайлівна. – Тернопіль, 2003. – 348 с.
  9. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х томах / Под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1998.

**Alyona SHULGA**  
Chernivtsy

### PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS TO WORK WITH THE PARENTS OF YOUNGER SCHOOLBOYS

*In the article the problem of training teachers of elementary school to the parents of primary school children through the prism of concepts: readiness, preparedness, training, training teachers to work with the family of the student. Also disclosed: stages in the history of the formation and training of teachers, factors that new approaches to teacher training, directions udoskolennya that the process of general training, teacher functions whose implementation is the main purpose of preparing students to work with the families of students.*

*Key words: readiness, preparedness, readiness for action, willingness to work, training, work with parents, training to work with parents.*

**Алена ШУЛЬГА**  
г. Черновцы

### ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*В статье рассматривается проблема подготовки учителя начальных классов к работе с родителями младших школьников через призму понятий: готовность, подготовленность, профессиональная подготовка, подготовка учителя к работе с семьей школьника. Также раскрываются: этапы в истории становления и развития профессиональной подготовки учителя, факторы новых подходов по подготовке учителя, направления по усовершенствованию процесса общепедагогической подготовки, функций учителя, реализация которых является главной целью в подготовке студентов к работе с семьями школьников.*

*Ключевые слова: готовность, подготовленность, готовность к действию, готовность к деятельности, подготовка, работа с родителями, подготовка к работе с родителями.*

Стаття надійшла до редколегії 31.01.2016





## РОЗДІЛ 5

# ТЕХНОЛОГІЇ ТА МОВНА ОСВІТА



УДК 37.016:81'243:004

**Олена БЕСКОРСА**

м. Слов'янськ

beskorsy@inbox.ru

### ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ ЗАСІБ ПОКРАЩЕННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ

*Стаття присвячена проблемі використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення іноземної мови з метою підвищення рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Зазначено, що використання інформаційно-комунікаційних технологій відповідає інтересам студентів та позитивно впливає на підвищення мотивації вивчення іноземної мови. Представлено аналіз електронних видань з точки зору користувачів та розробників. Наведена детальна класифікація інформатичних продуктів, описані основні можливості та перспективи їх упровадження для формування комунікативної компетентності тих, хто навчається.*

*Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, комунікативна компетентність, інформатичний продукт, освітнє електронне видання.*

Інноваційні процеси, що відбуваються у сучасному суспільстві, вимагають оновлення змісту освіти на всіх рівнях. Культурна, соціальна та економічна глобалізація веде до перегляду існуючих підходів до вивчення іноземних мов та організації процесу навчання. Інтеграція України до Європейського освітнього простору вплинула на підвищення ролі іноземної мови як засобу спілкування.

Навчання іншомовного спілкування передбачає формування певного рівня комуні-

кативної компетентності, яка реалізується за допомогою мовленнєвих умінь, розвинених на основі мовних, лінгвокраїнознавчих і країнознавчих знань та навичок мовлення [1]. Будь-яка людина, починаючи вивчати іноземну мову, головною метою свого навчання вбачає в спілкуванні з носіями відповідної мови. Відсутність природного мовного середовища, брак реальних мовних контактів в умовах навчання долається за допомогою моделювання ситуацій мовлення. Усе це змушує пе-

дагогів шукати інновації та впроваджувати їх у навчання. Тому, щоб створити мовне середовище, в якому учні будуть здійснювати спілкування, і максимально наблизити його до умов реальної комунікації, широкого застосування набули інформаційно-комунікаційні технології.

Теоретичну основу статті становлять праці В. Андрущенко, Ю. Машбиць, Л. Морської, С. Ніколаєвої, С. Новікової, які переконливо свідчать про те, що використання інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання іноземних мов має такі суттєві переваги: наближення до культурно-мовного середовища, візуалізація навчальної інформації тощо. Розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій активно займаються такі дослідники, як С. Новиков, Є. Полат, Т. Полілова, Л. Цветкова та ін. Вітчизняні науковці досліджують можливість та перспективи ефективного впровадження ІКТ у навчання іноземної мови (Р. Гуревич, В. Жульківська, І. Клименко, П. Таланчук).

Незважаючи на наявність цілої низки досліджень з проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому просторі України, увагою науковців оминається визначення ролі ІКТ як пріоритетного засобу покращення мовної освіти.

Метою статті є виявлення шляхів використання інформаційно-комунікаційних технологій як перспективного засобу покращення мовної освіти.

Упровадження інноваційних технологій не є вимогою майбутнього, воно є потребою сьогодення. Однією з особливостей розвитку освітньої системи загалом та мовної освіти зокрема є поява нових вимог до професорсько-викладацького складу, пов'язаних із необхідністю досконалого володіння інформаційно-комунікаційними технологіями. Широко відомим загалом є той факт, що від професіоналізму педагогів ВНЗ залежить якість підготовки студентів. Інформатизація, як провідна тенденція сучасного суспільства, вимагає від викладача використання широкого спектру сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Молодь набагато швидше опановує цей комп'ютерний світ і є активними учасниками Інтернет спільноти, розуміючи, що без цього дуже складно жити та конкурувати в суспільстві. Щоб подолати цей розрив між студентом і викладачем, останній має посісти

найвищий рівень у сфері застосування ІКТ. Особливо це стосується викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, які здійснюють методичну підготовку майбутніх учителів щодо впровадження ІКТ у свою професійну діяльність. Однак, вони можуть виконувати роль не лише користувачів, але й тих хто створює та навчає користуватися цими технологіями.

Передусім розглянемо використання ІКТ з точки зору користувачів. Так, ІКТ навчання – це педагогічна технологія, що спрямована на підвищення результативності навчання за умов використання інформативного продукту педагогічного призначення у навчально-виховному процесі [4, 102].

Інформатичні продукти поділяються на кілька груп:

- інформатичні продукти, які використовуються без участі комп'ютера (тест);
- інформатичні продукти, що використовуються за участі комп'ютера (мультимедійні презентації, електронні посібники та підручники, аудіо та відеоматеріали);
- професійні комп'ютерні продукти (прикладне програмне забезпечення, електронні тренажери);
- інформатичні продукти, що ґрунтуються на застосуванні Інтернет ресурсів.

Застосування саме Інтернет технологій для моделювання реальних ситуацій спілкування дуже імпонує студентам, перетворюючи зазвичай малопривабливий вид мовленнєвої діяльності у джерело розваги та задоволення. Це справляє дуже важливий мотиваційний вплив на подальше навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, а також прискорює формування комунікативних умінь та навичок. Це обумовлено тим, що «гра» з мовними засобами у мережі Інтернет забезпечує потрібний комунікативний ефект, формує авторське ставлення до мови та її використання у комунікативній реальності [2, 36]. Інтернет надає можливість студентам постійного живого спілкування з носіями мови країн, мова яких вивчається. Таке спілкування може здійснюватися через електронну пошту (e-mail), блог (blog), вікі (wiki), подкаст (podcast), вебквест (webquest), чат (chat) тощо [5].

Як вже зазначалося раніше, головною метою вивчення будь-якої іноземної мови є опанування нею як засобом спілкування у

чотирьох видах мовленнєвої діяльності (говорінні, читанні, письмі, аудіюванні). Для успішного навчання цих видів мовленнєвої діяльності розроблено досить широкий спектр освітніх електронних видань (ОЕВ), які можна класифікувати як:

- навчальні ОЕВ, які сприяють формуванню комунікативної та лінгвістичної компетентності, створюючи відповідні ситуації мовлення та надаючи можливість випробувати набуті знання та уміння на практиці; вдалим прикладом таких продуктів є англomовний мультимедійний курс «Reward Inter N@tive» (заснований на курсі оксфордського видання Macmillan English Language Teaching Reward), який розраховано як на учнів шкільного віку, так і дорослу аудиторію; повний курс має чотири рівні, кожен рівень містить 12–15 екранних сторінок, 8 відеоуроків, 8 контрольних робіт;
- тренажери, які задовольняють потребу у багаторазовому відтворенні навчальних дій з метою удосконалення слуховимовних, граматичних, лексичних навичок;
- контрольні (інтерактивні тренінги, онлайн тестування тощо) виконують функцію контролю та самоконтролю;
- інформаційно-довідкові, що слугують для повідомлення інформації, удосконалюють навички систематизації інформації, серед англomовних прикладів можна відзначити «Словник Collins», «Britannica 2006. Encyclopaedia»;
- навчально-ігрові, що дуже широко використовуються особливо під час навчання дітей молодшого шкільного віку, у яких провідною є навчально-ігрова діяльність.

Однак, використання таких ОЕВ не завжди відповідає навчальним програмам і спрямоване здебільшого на індивідуальне виконання завдань, що обмежує коло групових та колективних форм роботи. Тому, оптимальними для застосування є ті ОЕВ, які укладено викладачами і є адаптованими до конкретних навчальних програм на певному ступені навчання. У такому випадку викладач є не користувачем, а розробником ІКТ-продуктів. Створення таких продуктів вимагає певного рівня сформованості інформаційної компетентності викладачів.

Розглядаючи інформаційну компетентність як інтегроване утворення та спираю-

чись на дослідження Л. Морської, можна стверджувати, що складові інформаційної компетентності містять не лише знання та вміння працювати з потоками інформації, але й передбачають необхідну обізнаність в сфері дидактики та методики викладання іноземної мови. Тому, на нашу думку, у структурі інформаційної діяльності найсуттєвішими компонентами є інформаційно-особистісна та інформаційно-методична. До складу інформаційно-особистісного компоненту належать креативність мислення, здатність аналізувати, потреба в самовдосконаленні, що поєднують в собі інтеграцію теоретичних знань та практичних умінь [2; 3].

З точки зору створення ІКТ – це самостійна науково-прикладна дисципліна, яка є сплавом наукових знань, технічних рішень, спрямованих на розробку нових методів і технологій обробки даних та знань [4, 102].

Найуживанішим електронним продуктом для навчання іноземної мови є мультимедійна презентація, до переваг якої належить:

- можливість використання аудіо та відеонаочності;
- упровадження презентацій як інтерактивної дошки, що створює умови для формування комунікативних умінь та навичок;
- удосконалення комп'ютерної мультимедійної компетентності викладача та формування інформаційної компетентності тих, хто навчається.

Студенти залучаються до створення власних проектів-презентацій. Робота над підготовкою проекту здійснюється в позааудиторний час, а презентація безпосередньо на контактних заняттях. У підготовці таких проектів студенти активно застосовують Інтернет ресурси, які забезпечують їх сучасною й автентичною інформацією. Викладач має допомогти студенту у виборі Інтернет ресурсів, оцінити відповідність мережевих матеріалів рівню сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності студентів. Важливо, щоб мультимедійна презентація створювалася не для викладача з метою продемонструвати свої знання та отримати оцінку, а для партнерів-однолітків з метою передачі цікавої інформації чи обговорення актуальної проблеми. Під час презентації проекту студенти залучаються до формулювання власних монологіч-

них висловлювань. Студенти обмірковують, які мовні засоби використати, щоб досягти своїх комунікативних намірів. Так, О. Тарнопольський стверджує, що вибір мовних засобів залежить не лише від проблемності мовленнєвої ситуації, а й від мотивації мовця. Чим вищий рівень мотивації, тим детальніше студент буде обмірковувати, що та як сказати. Рівень мотивації значно зростає, коли мовлення сприяє задоволенню емоційних потреб через комунікацію іноземною мовою. Відомо, що використання Інтернет ресурсів та мультимедійних технологій створює більше можливостей для особистісного самовираження студентів, зокрема засобами іноземної мови, що вивчається.

Модернізація комп'ютерних та інформаційних технологій мають значний потенціал для підвищення рівня мовної освіти. Виконуючи роль користувачів ІКТ, викладачі імплементують у навчальний процес значну кількість електронних продуктів (тести, електронні тренажери, посібники, підручники), що підвищує результативність навчального процесу. Використання Інтернет ресурсів дозволяє вийти за просторові межі та організувати спілкування з носіями мови. Освітні електронні продукти допомагають формувати на-

вички читання, письма, говоріння і аудіювання. З точки зору створення таких інформативних продуктів викладачі найчастіше застосовують мультимедійні презентації, що можуть використовуватися як інтерактивні дошки, містити аудіо та відео матеріал. Мультимедійні технології передбачають побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації та сприяють підвищенню загального рівня володіння мовою.

#### Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов / Л. І. Морська. – Тернопіль : Астон, 2008. – 256 с.
3. Роганина Е. О. Развитие информационной компетенции студентов в профессиональной подготовке будущего лингвиста-преподавателя: автореферат диссертации. на соискание научной степени канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. А. Роганина. – Самара, 2012. – 24 с.
4. Тихонова Т.В. Інформаційно-комунікаційні технології професійної діяльності педагога і сутність поняття / Т. В. Тихонова // Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – Вип. 1.33. – С. 101-105.
5. Richardson W. Blogs, Wikis, Postcards and Other Powerful Web Tools for Classrooms / Will Richardson. – Corwin : A Sage Company, 2010. – 185 p.

**Olena BESKORSA**  
Sloviansk

#### INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A FOREGROUND MEAN OF IMPROVING LANGUAGE EDUCATION

*The article is devoted to the problem of using information and communication technologies in the process of foreign language learning, aiming at increasing the language level. The analysis of electronic products from the users' and creators' point of view is represented. The detailed classification of information products is made; the opportunities and perspectives of their implementation for forming students' communicative competence are introduced.*

*Key words: information and communication technologies, communicative competence, information product, electronic product.*

**Елена БЕСКОРСАЯ**  
г. Славянск

#### ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ СРЕДСТВО УЛУЧШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Статья посвящена проблеме использования информационно-коммуникационных технологий в процессе изучения иностранного языка с целью повышения уровня владения языком. Представлен анализ электронных изданий с точки зрения пользователей и разработчиков. Приведена детальная классификация информационных продуктов, изложены возможности и перспективы их внедрения для формирования коммуникативной компетентности обучаемых.*

*Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, коммуникативная компетентность, информационный продукт, образовательное электронное издание.*

Стаття надійшла до редколегії 22.01.2016

УДК 378:[37.011.3-051:78]:316.77

**Анжеліка БОНДАРЕНКО**

м. Кривий Ріг

## ІНТОНАЦІЙНА ВИРАЗНІСТЬ МОВЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

*У статті розкриваються шляхи розвитку інтонаційної виразності мовлення майбутнього вчителя музики, а також розглядається проблема культури професійного спілкування. Автор відзначає, що студенти, які навчаються у вищих педагогічних навчальних закладах освіти під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін, повинні оволодіти інтонаційною виразністю мовлення для здійснення в подальшому педагогічної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл, а саме: транслювання школярам знань, емоційного розкриття змісту музичного твору, розвитку їх інтересу до музичного мистецтва. Зроблена спроба аналізу шляхів формування культури професійного спілкування у майбутніх учителів музики.*

*Ключові слова:* культура професійного спілкування, мовлення, педагогічне мовлення, майбутній учитель музики.

Із процесом пізнання дитиною творів мистецтва нині пов'язується її гармонійний розвиток, майбутнє людини і соціуму. Від рівня підготовки дитини за допомогою слова до сприйняття твору мистецтва залежить не лише вироблення її особистого відношення до цього твору, але й формування бажання творчо виявляти себе в навчальному процесі.

Молоді спеціалісти, які щорічно вливаються в педагогічні колективи шкіл повинні володіти інтонаційно оформленим мовленням, що є показником їх культури професійного спілкування. Об'єктивне існування такого аспекту культури, як культура професійного спілкування передбачає, насамперед, створення умов для розвитку у майбутніх учителів музики цієї культури, основу якої становить високий рівень їх загального та професійного розвитку. Тому, важливо виявити педагогічно значимі резерви у підготовці вчителя музичного мистецтва, задати інтенцію розвитку його мовлення.

Мета статті – розкрити сутність інтонаційної виразності мовлення, як засобу розвитку культури професійного спілкування майбутніх учителів музики.

Теоретичні основи мовленнєвої діяльності розроблені Ф. Гोनоболіним, І. Зимньою, М. Коганом, Л. Коваль, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном та іншими та вбирають розгляд поняття «мовлення». «Мовлення – функціонування мови в процесах вираження та обміну думок, конкретна форма існування мови як особливого виду суспільної діяльності» [2,

213]. Завдяки мові, як системі дискретних звукових сигналів (знаків) разом з їхніми значеннями здійснюється мовлення [6].

Дослідження Н. Вербової, В. Кан-Каліка, Т. Ладигенської, З. Савкової та ін. присвячено розгляду питання виразності мовлення. Проблему інтонаційної виразності мовлення розглянуто у працях І. Камінського, В. Кан-Каліка, Г. Сагач, К. Станіславського. Так, К. Станіславський процес спілкування розглядає «у чистому вигляді, з душі – у душу, з очей – в очі, з кінчиків пальців, з тіла, без фізичних дій, які можна б було побачити» [8, 576].

М. Вашуленко, розглядаючи поняття «мовленнєва особистість», спирається на наукові дослідження з психології, психолінгвістики, лінгводидактики зазначає, що «це людина, яку розглядаємо з точки зору її готовності виконувати мовленнєві дії, та яка привласнює, для якої мова є мовленням. Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, а й тим, як вона може її використовувати. Готовність до мовлення дуже важлива і людина психічно формується одночасно з формуванням цієї готовності. Готовність суб'єкта використовувати мову в своїй діяльності можна називати мовленнєвою здібністю» [1, 11].

Досліджуючи питання формування комунікативної культури такі науковці, як Н. Березіна, Л. Березницька, М. Васильєва, О. Ветихова, Н. Волкова, В. Грехнева, В. Кан-Калік, І. Комарова, В. Морозов, А. Мудрик, С. Мусатов, С. Ольховецький, Л. Паламар, М. Пенти-

люк, Л. Петровська, В. Полторацька, С. Рябушко, Г. Сагач, Л. Успенський, Є. Цуканова, Л. Шепеленко вказують на комунікативну взаємодію, психологічні аспекти комунікативної підготовки студентів, педагогічні умови формування як окремих комунікативних умінь і навичок, так і комунікативної компетентності. Так, С. Амеліна розглядає фахове навчання в тому сенсі, що «фахові знання й уміння зумовлюють відповідну мовленнєву, та соціальну діяльність, адже мова професії пов'язана, з одного боку, зі спілкуванням, типовим для багатьох сфер професійної діяльності людини, а з іншого – зі специфічним фаховим спілкуванням» [7, 15]. Водночас існує потреба у дослідженні проблеми інтонаційної виразності мовлення, як засобу розвитку культури професійного спілкування майбутніх учителів музики під час фахового навчання у ВНЗ.

У музичному довіднику поняття «голос» тлумачиться від: «голос (італ. voce) – звуки, що утворюються голосовим апаратом людини і забезпечують спілкування людей та передачу думок звуковим шляхом. Залежно від характеру функціонування механізмів голосоутворення людський голос поділяється на мовлення, спів і шепіт» [11, 115]. Спираючись на це зазначимо, що під час фахового навчання необхідно залучити майбутнього вчителя музики до діалогічного спілкування, оскільки мовлення особистості є показником її фахового розвитку. Особливої уваги потребує оволодіння студентом усним монологічним мовленням – навчанням висловлення власної думки, оскільки у процесі самостійного зв'язного висловлювання віддзеркалюється система набутих знань, уявлень і вражень, а також рівень сформованості готовності до фахової діяльності. Вплив на розвиток інтонаційного мовлення майбутніх учителів музики, на нашу думку, передбачає вироблення у них активної позиції під час навчальної роботи над хорovým твором, що супроводжується виявленням зацікавленості та позитивного ставлення. Для емоційного наповнення індивідуальних занять із хорového диригування нами використовувались такі прийоми: емоційність атмосфери в індивідуальному класі, яка підтримує доброзичливе ставлення учасників навчального процесу; прояв небайдужості викладача до інтересу студента щодо

улюблених музичних виконавців, виконавських колективів, музичних творів; надання емоційного забарвлення прочитанню літературного тексту хорového твору. Важливим також є пробудження потреби в інтелектуальній взаємодії з викладачем під час діалогу. Така форма навчання передбачає виявлення викладачем таких недоліків мовлення як нечітка вимова, плутанина в музичних термінах, великі паузи між фразами, які мають наслідком повну приреченість до невдачі у подальшій фаховій діяльності. До типових помилок студентів у цьому процесі постає недооцінка значення правильної побудови мелодики речення, тобто інтонації. Останнє, як ритміко-мелодичний стрій мовлення, залежить від підвищення та зниження тону під час вимови. За допомогою інтонації вчитель музики під час фахової діяльності має змогу виразити емоції для того, щоб надати висловлюваному визначений характер, особистісне ставлення до музичного твору. Студент повинен усвідомити, що в подальшому використана ним інтонація під час трансляції знань допоможе учням розрізняти завершеність речень і фраз, а також більш чітко розуміти його вимоги.

Оскільки фахове навчання майбутніх учителів музики у ВНЗ передбачає їх підготовку до педагогічної діяльності зі школярами загальноосвітніх шкіл, тому важливим постає оволодіння студентами образною мовою, що є інтонаційно виразною, змістовно насиченою. На думку Г. Падалки, образна мова вчителя музичного мистецтва є одним із засобів емоційного впливу на школярів під час музично-естетичного розвитку на уроках музичного мистецтва за допомогою голосу. Вчитель музичного мистецтва використовує можливості свого голосу для того, щоб учні не просто фіксували зовнішню інформацію, але й звертали увагу до змісту кожного слова. «Яскравою характеристикою, влучним словом можна привернути увагу до музики, підкреслити головне, спрямувати переживання дітей в потрібне русло» [4, 30].

Оскільки інтонаційній виразності мовлення вчителя музичного мистецтва сприяє оволодіння ним фразовим, логічним наголосом, психологічною і логічною паузою, тому для розвитку інтонаційно виразного мовлен-

ня майбутнього вчителя музики корисним постане залучення його до виконання творчих завдань під час навчальної роботи над хоровим твором. Наприклад, використання рольових ігор у процесі навчання дозволяє студентам вирішувати навчальні проблеми. Ці вирішення досягаються студентом завдяки використанню власного досвіду творчої роботи над музичним твором, а також через спонукання викладача до використання шляху спроб і помилок. На нашу думку, розвитку інтонаційно виразного мовлення майбутнього вчителя музики сприяє залучення його до:

- 1) коментування власних навчальних дій під час виконання диригентсько-технічних вправ;
- 2) застосування інтелектуальних умінь під час навчальної роботи над історико-стилістичним розділом анотації хорового твору;
- 3) спостереження відеоматеріалу, що містить фрагменти концертних виступів хорових колективів.

Відомо, що під час творчої роботи вчителя музики з хоровим колективом, кожен учень прагне не просто його сприймати як керівника, а пізнати як музиканта, зрозуміти логіку диригентських дій і поведінки, а також зрозуміти його наміри. Безперечно, влучне слово диригента під час репетицій є цінним. Водночас, таке слово підкріплене вірним диригентським жестом є більш впливовим. Такий показ спрямовано до вдосконалення співацьких дій хористів, а також має на меті допомогти їм поглиблювати особистий вокально-хоровий досвід виконання хорового твору. «Мова, як вербальна основа будь-якого навчального процесу, в класі хорового диригування є засобом теоретичного озброєння студента, набуття диригентського досвіду, ядром встановлення творчих стосунків між викладачем і студентом. Етика навчального процесу створює позитивну психологічну установку на сприймання студентом навчальної інформації, взаєморозуміння, взаємоповагу, толерантні стосунки, допомагає студенту усвідомити й опанувати загальнолюдські культурні цінності, сформувані високу духовність, музично-художні смаки високого ґатунку, субординації і поваги до вчителя» [9, 63].

Оскільки на шляху передачі даних від диригента хору до співаків можуть виникати

перепони, через багатозначність слів мови (полісемія), тому диригент має право використовувати пояснення під час роботи над хоровим твором. Однак, під час таких пояснень диригент хору повинен уникати надмірного захоплення словесними формами та марнослів'ям, що визначається дослідниками як вербалізм. С. Гончаренко зазначає, що таке захоплення виникає через прагнення особистості приховати убогість думки чи збідненість почуттів [2].

До того ж, під час вербального впливу керівника хорового колективу на співаків можуть виникати труднощі через деякий збіднений словниковий запас музичних термінів і значень, а також часткове незнання музичних законів і закономірностей. Е. Печерська наполягає на необхідності усунення цих недоліків під час фахового навчання і пропонує майбутньому вчителю музики навчитись під час роботи над навчальним хоровим твором застосовувати яскраві епітети, метафори, образні порівняння, що в подальшому будуть сприяти ефективному впливу на вокально-хорову діяльність співаків. Тому, під час навчальної роботи студента над хоровим твором, викладач залучає його до здійснення аналізу поетичного тексту. Завдяки зверненню до зразків народної музики уможливується поглиблення знань студента про музику свого народу, робота над культурою професійного спілкування. О. Поляков зазначає про істотну роль художньо-мовленнєвого вміння керівника хору під час репетиційної роботи. «Використання відповідних зауважень істотно впливає на рівень сприйняття музичного твору виконавців, полегшуючи диференціацію суттєвого від несуттєвого, і отже, підвищуючи рівень його правильності. Зміст зроблених диригентом вказівок, як предметних так і емоційних, впливає на якість виконання і відповідно змінює реальне звучання» [5, 22].

При цьому Л. Шаміна стверджує, що бесіда керівника хорового колективу зі співаками на визначені теми сприяє створенню доброзичливої атмосфери в цьому колективі. Для цього автор пропонує підготувати питання, що допоможуть керівнику виявити художню орієнтацію співаків, з'ясувати мотиви участі в хоровому колективі, сприяти

більш тісному контакту між співаками хору [10, 29].

Як засвідчує практика, далеко не всі студенти вміють послідовно, логічно висловлювати свої думки в процесі аналізу музичного твору, чи власних навчальних дій. У багатьох студентів мовлення характеризується уривчастістю з тривалими паузами, повтореннями. Причиною цього постає обмежений словниковий запас музичних термінів, нерозуміння змістової сутності літературного тексту хорového твору, неусвідомлення доцільності виконання диригентських дій. Це приводить до невдалого використання студентом диригентських жестів, «окам'янілої» чи недоречної міміки, а в цілому заважає студенту висловлювати художню ідею музичного твору. Тому викладач повинен спрямовувати студента до усвідомлення практичної необхідності розвитку інтонаційної виразності мовлення. У цьому процесі, на наш погляд, слід, навчити студента висловлюватись під час навчальної роботи над хорovým твором, спрямовуючи його увагу на рівень володіння українською мовою і ступінь свідомого використання мовленнєвих навичок. Т. Мішеніна вважає, що навчити студента висловлюватись означає «навчити мислити метафорично. Метафора в образному фоні поєднує в собі абстрагування і чуттєве пізнання, зумовлюючи процес інтерпретації дійсності крізь призму власних позицій, принципів, переконань» [3, 7].

Систематичне залучення майбутнього вчителя музики до такої навчальної роботи передбачає використання ним отриманих фахових знань, абстрактного мислення. Це сприяє осмисленню доцільності диригентських дій, а також сутності хорového твору, виробленню оригінальних підходів до прочитання літературного тексту цього твору. Таким чином, вміння студента висловлювати свої думки – це використання вміння мислити образами з використанням абстрактного мислення.

Отже доходимо **висновку**, що ефективність і результативність гармонійного музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітніх шкіл залежить від рівня володіння вчителем музики інтонаційно виразним мовленням, що розвивається у процесі засвоєння знань у ВНЗ. Вчитель музичного мистецтва,

чий зусилля не зводяться тільки до трансляції даних, хто постійно вдосконалюється за рахунок науково-теоретичних знань, вивчення нового інноваційного досвіду щодо використання ефективних методів музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітніх шкіл, що передбачають не тільки використання досягнень сучасної техніки, але й потужних можливостей слова, здатен на високу результативність у своїй педагогічній діяльності. Тому, головним принципом фахової підготовки майбутніх учителів музики у ВНЗ повинно стати інтонаційно виразне мовлення, що ґрунтується на гармонізації логічної та емоційної сфер під час формування їх фахових компетентностей як невід'ємної складової подальшої професійної діяльності. Подальшого дослідження потребує розвиток уміння студентів використовувати можливості сонористичних прийомів під час створення інтерпретації хорového твору.

#### Список використаних джерел

1. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. Вашуленко // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 11-14.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Мішеніна Т. М. Мовлення – як засіб формування творчої особистості // Матеріали науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні проблеми розвитку творчої особистості». – Кривий Ріг: І.В.І., 1999. – 52 с.
4. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти. – К.: Муз. Україна, 1982. – 144 с.
5. Поляков О. Язык дирижирования. – К., 1987. – 94 с.
6. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб. / Приходько Ю. О., Юрченко В. І. – К.: Каравела, 2012. – 328 с.
7. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [Амеліна С. М., Аззоліні Л. С., Беньямінова Н. Є. та ін.]. – К.: Ленвіт, 2006. – 90 с.
8. Станіславський К. С. Моя жизнь в искусстве: театральные мемуары. – М.: Искусство, 1962. – 576 с.
9. Стоянова Г. Д. Формування комунікативно-педагогічних навичок майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки / Г. Д. Стоянова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 16 (21). Частина 2. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – 253 с.
10. Шамина Л. Работа с самодеятельным хорovým коллективом. – М.: Музыка, 1985. – 176 с.
11. Юцевич Ю. Є. Музика: словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.



**Anzhelika BONDARENKO**  
Kryvyi Rih

### **INTONATIONAL EXPRESSIVENESS OF SPEECH AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC**

*In the article the ways of expression of speech intonation future music teachers, as well as the problem of the culture of professional communication. The author notes that students enrolled in higher educational establishments of education during the study cycle conducting and choral disciplines must master the intonation expressiveness of speech to make further educational work with students of secondary schools, namely broadcasting students knowledge of emotional disclosure of the contents of music work, develop their interest in music. The attempt to analyze ways of creating a culture of professional communication.*

*Key words: professional communication of culture, speech, teaching it, the future teacher of music.*

**Анжеліка БОНДАРЕНКО**  
г. Кривой Рог

### **ИНТОНАЦИОННАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

*В статье раскрываются пути развития интонационной выразительности речи будущего учителя музыки, а также рассматривается проблема культуры профессионального общения. Автор отмечает, что студенты, которые учатся в высших педагогических учебных заведениях при изучении цикла дирижерско-хоровых дисциплин, должны овладеть интонационной выразительностью речи для осуществления в дальнейшем педагогической работы с учащимися общеобразовательных школ, а именно: трансляция школьникам знаний, эмоционального раскрытия содержания музыкального произведения, развития их интереса к музыкальному искусству. Сделана попытка анализа путей формирования культуры профессионального общения у будущих учителей музыки.*

*Ключевые слова: культура профессионального общения, речь, педагогическая речь, будущий учитель музыки.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 395.6

**Лілія ДМИТРУК**

м. Вінниця  
buchenko1@rambler.ru

### **ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ**

*У статті розглянуто поняття «етикет», «мовлений етикет», «український мовленнєвий етикет»; проаналізовано найуживаніші формули мовленнєвого етикету українців (звертання, привітання, прощання, подяка), правила їх використання; зроблено історичний коментар щодо виникнення та функціонування окремих формул мовленнєвого етикету.*

*Ключові слова: етикет, український мовленнєвий етикет, звертання, привітання, прощання, подяка.*

Сучасна прогресивна українська еліта на етапі розвитку держави прагне зробити усе можливе, щоб повернутися до народного досвіду спілкування, відродити втрачене, узвичаїти призабуте, позбавитися рис, непритаманних українській культурі спілкування, силоміць нав'язане народові або бездумно перейняте чуже, брутальне. Як свідчать мовознавчі джерела, за багатовікову історію наш народ виробив і відшліфував самобутню систему мовленнєвого етикету, що є феноменом і виразником його загальної культури. Україн-

ський мовленнєвий етикет розглядається як явище загальнолюдське та суто національне, бо відображає національний характер українця, його ментальність, сприяє формуванню національно-означеної культури мовленнєвої поведінки в конкретних комунікативних ситуаціях: вітання, звертання, прощання, побажання тощо.

У науковій літературі проблеми мовленнєвого етикету та його національно-культурної специфіки знайшли своє відображення в працях багатьох лінгвістів (Н. Бабиц,

Ф. Бацевич, С. Богдан, О. Воропай, М. Стахів, М. Стельмахович, Г. Царевич та ін.). Мовознавці досліджують історичні передумови формування українського мовленнєвого етикету, шляхи відродження та оновлення на сучасному етапі; розкривають його сутність та функції; приділяють увагу невербальним компонентам спілкування.

Мета статті – проаналізувати особливості українського мовленнєвого етикету, зокрема форми привітання, прощання, побажання та подяки.

Мовленнєва етика – правила мовленнєвої поведінки, що базуються на нормах моралі, національно-культурних традиціях, психології учасників спілкування. Етикет спілкування – явище загальнолюдське, водночас йому притаманні етнічні риси, спричинені, з одного боку, специфікою природно-кліматичних умов, способами господарювання, контактами з іншими народами, впливом релігії, рівнем культурно-цивілізаційного розвитку, з другого – вдачею, темпераментом, ментальністю, національним характером народу. Зокрема мовленнєвий етикет українців свідчить про їх побожність, шану до батьків, до жінки, демократизм, емоційність, естетизм, делікатність тощо.

Мовленнєвий етикет – система стандартних, стереотипних словесних формул, уживаних у ситуаціях, що повторюються повсякденно: вітання, прощання, вибачення, запрошення, побажання тощо, які в процесі мовлення не створюються, а відтворюються в типових комунікативних ситуаціях, що полегшує спілкування [2, 261]; функціональна підсистема мови зі своїм набором знаків (слів, стереотипних фраз) і граматику (правилами поєднання цих знаків), тобто набір засобів вираження [7, 15].

В основу виокремлення мовленнєвого етикету покладено спеціалізовані функції, а саме:

- *функція ввічливості (конотативна)* – пов'язана з проявами ввічливого поведіння членів колективу один з одним;
- *регулююча функція (регулятивна)* – теж стосується усіх проявів мовленнєвого етикету, бо вибір певної форми під час установлення контакту регулює характер стосунків адресата й адресанта;

- *функція впливу (імперативна, волюнтаристивна)* – передбачає реакцію співбесідника – вербальну, жестову, діяльнісну;
- *функція звертальна (апелятивна)* – тісно пов'язана з імперативною, бо привернути увагу, означає здійснити вплив на співбесідника;
- *емоційно-експресивна (емотивна)* функція є факультативною функцією, оскільки вона властива не усім одиницям мовленнєвого етикету.

Усі функції мовленнєвого етикету існують на основі комунікативної функції мови [10]. Отже, мовленнєвий етикет – це специфічний та своєрідний живий механізм, за допомогою якого відбувається комунікація між людьми, об'єднаними в різні соціальні групи: за віком (діти, молодь, середня й старша генерації), за різновидом занять (робітник, селянин, інтелігент), за освітою, за місцем проживання та ін.

Нам імпонує думка М. Стельмаховича про те, що «український мовленнєвий етикет – це національний кодекс словесної добропристойності, правила ввічливості, що сформувалися історично в культурних верствах нашого народу й передається від покоління до покоління як еталон порядної мовленнєвої поведінки українця, виразник людської гідності та честі, української шляхетності й аристократизму духу; явище прогресивне й суто національне, бо належить рідній (материнській) мові та відображає національний характер українця, його ментальність – склад розуму, самотутній спосіб мислення й світосприймання» [8, 20].

Український мовленнєвий етикет відзначається неординарністю, бо постав на власному національному ґрунті. Він віддзеркалює лагідну вдачу українців, схильність до коректності й толерантності в людських стосунках, зневагу до брутальності. Лайливі слова, до яких інколи вдаються малосвідомі мовці, здебільшого іноземного походження. Такі етнопсихологічні риси українського народу, як лагідність, ввічливість, доброзичливість на мовному рівні знайшли вираження в етикетних формулах із морфемами **добр-**: *добрий ранок, добродію, люди добрі*; **ласк-**: *ласкаво просимо, з Вашої ласки*. Найпоширеніші формули прохання-пробачення: *даруйте, простіть, прошу пробачення, мені шкода* тощо.

Як відомо, систему мовленнєвого етикету нації складає сукупність етикетних формул звертання, привітання, прощання, вибачення, подяки, побажання, прохання тощо.

Особливого значення для початку відповідної комунікації має **звертання** – своєрідний вступний акорд подальшої розмови, який задає тональність і відповідний стиль, а для продовження та закінчення комунікативного акту певну роль відіграють особисті уподобання учасників комунікації, кожен із яких може віддати перевагу відповідним етикетним вітальним чи прощальним формулам. У фактичному спілкуванні, що передбачає не стільки обмін інформацією, скільки підтримання добрих стосунків у мовленні близьких людей, у розмовах із дітьми, звертання часто супроводжується або замінюється перифразами, епітетами із пестливими суфіксами (*Андрійко, голубонько, ластівочко* тощо).

Система етикетних звертань української мови зазнала у своєму історичному розвитку найбільше змін, що пояснюється особливою залежністю від соціальної організації суспільства. До емоційно нейтральних відносяться вигуки типу *доброго дня, добри вечір*. Для старшого покоління властиві такі формули: *здоровенькі були, ходіть здорові, доброго здоров'ячка*. Переважно чоловічим є звертання *моє шанування* [6, 29–30].

Хоч у повсякденне мовлення ввійшло багато привітань, однак люди були обачливими з ними, до кожного конкретного випадку добирали та, яке найбільш виправдане: відповідно до часу, до кількості осіб, їх віку, статі чи соціальної приналежності. Однак вітання було обов'язковим з усіма (навіть із незнайомими), оскільки несло побажання добра та злагоди, достатку та здоров'я, демонструвало ознаку вихованості та шляхетності.

Особливою силою наділені вітання, що традиційно використовуються під час великих свят: на Різдво, Паску (*Христос родився! Христос ся рождає! / Славімо його!; Христос воскрес/ Воістину воскрес та ін.*). Особлива увага надавалася вітанням на Коляду та Щедрий вечір, оскільки вони мають відтінок побажання здоров'я, достатку, щастя, миру тощо (*На щастя, на здоров'я, на довгій літа!; Добрим людям на здоров'я!*) [7, 48–50].

Сьогодні реєстр слів-звертань офіційного вжитку складають *пане (пані, панове), добродію (добродійко, добродії), друзі, товариство, колеги, громадо, громадянине (громадянку, громадяни), товаришу (товаришко, товариші)*, які супроводжують етикетні означення вельмишановний, вельмиповажний, глибокоповажний, високодостойний, шановний, дорогий, напр.: *високоповажний пане Президенте, глибокоповажні пані та панове, дорогі друзі, високоповажна святочна громадо, шановні колеги*. Вибір звертання значною мірою залежить від тональності спілкування. Офіційна величальна функція закріпилася сьогодні за звертанням *пане (пані, панове)*. В офіційному, здебільшого усному, спілкуванні послуговуються цим звертанням у поєднанні з прізвищем або назвою особи за фахом чи родом діяльності, напр.: *пане Ткачук, пане професоре, пане ректоре* [3, 78].

Слова «пан» і «пані» – давні атрибути українського національного мовленнєвого етикету, що використовуються приблизно сім століть та широко побутують в усній народній творчості, зокрема в колядках напр.: *Добрий вечір тобі, пане господарю!*. Цим словом послуговувалися князі та бояри, гетьмани, козацька старшина, міщани та селяни [7, 60].

Важливою складовою мовленнєвого етикету, як зауважують науковці, є уміння вчасного, коректного та комунікативно вдалого завершення спілкування, тобто **прощання**. Діапазон прийнятих у певній культурно-мовній спільноті усталених етикетних форм прощання широкий і варіюється ситуацією спілкування: від нейтрально ввічливого *До побачення* до інтимного *Цілую*, від офіційного *Прощавайте* до дружнього *Па*, від холоднுவатого *Будьте здорові* до жартівливого *Моє тобі з хвостиком*.

Часто прощання виступає ритуалом зі своїми усталеними формами вияву. Складовими процедури прощання стають побажання здоров'я, успіхів у роботі, щастя в сім'ї, прохання передати вітання близьким і рідним адресата, висловлювання надії про подальші зустрічі тощо [1; 2; 7].

Діловий, або службовий, мовленнєвий етикет допускає формули прощання, які лімі-

товані високою тональністю і є закритими для варіантності, напр.: *До побачення! На все добре! На жаль, я поспішаю!, До зустрічі!, Прощавайте!, Бувайте здорові!, Всього найкращого!, Вітайте своїх батьків! Дозвольте відклатися!, Передавайте мої щирі вітання!* та ін. *Прощайте!* використовується як прощальний вислів, пов'язаний із ритуалом просити пробачення перед розлукою за можливі провини.

Відповідно до правил етикету репліки-прощання проголошує той, хто йде першим. Найбільшим виявом невихованості, зверхності та зневаги до близьких вважалося не попроситися зі співрозмовником, або не відповісти на слова прощання.

**Подяка** означає висловити вдячність, бути вдячним за щось. У висловах подяки виразніше виявляється функція ввічливості, тому їх використання належить до обов'язкових етикетних настанов. Вислови подяки часто вживають як знак ввічливої згоди або відмови на будь-яку пропозицію.

Вибір репліки-відповіді на подяку залежить від того, за що дякують. Наприклад, за істівне кажуть *На здоров'я!*; за річ, одяг – *Носи на здоров'я!* і т. ін. Універсальна, найбільш поширена відповідь на подяку це *Прошу! Будь ласка!* Вибираючи формули подяки, треба враховувати значущість послуги, ситуацію. За незначну послугу можна сказати *Дякую! Спасибі!* Вважають, що вислів *Дякую!* запозичено в українську мову з німецької через посередництво польської, а вислів *Спасибі!* є східнослов'янським явищем, яке виникло після прийняття християнства [9].

В українській мові найбільш уживаними, стилістично нейтральними висловами подяки є: *дякую* і *спасибі*, які можуть мати при собі слова, що посилюють вираження вдячності: *дуже, сердечне, щиро, красно сердечно, щиро* та ін.; у Східній Україні більш поширений вислів *спасибі*, первісне значення якого «спасибіг» стерлося у свідомості тих, хто розмовляє, про що й свідчить редуковано-зрощена форма. У мовленні *спасибі* часто поєднується з *прикметниками щире, велике, сердечне*.

В офіційних ситуаціях слова подяки часто вживаються зі словами *дозвольте, прийміть, складаю (складаємо)*, напр.: *Дозвольте висло-*

*вити вам подяку! Прийміть мою найщирішу вдячність! Складаю щиро подяку!*

Етикетні вислови подяки обмежено вживають у науковому мовленні в ситуаціях усного спілкування – після закінчення наукової доповіді чи лекції, практичного чи семінарського заняття, під час захисту курсових, магістерських робіт чи дисертацій. Висловлюють вдячність за активну співпрацю, допомогу, корисні поради, напр.: *Дякую за співпрацю! Дякую за увагу! Дякую за запитання! Дякую рецензентові за слушні зауваження! Дякую керівникові за допомогу та цінні поради!* [4, 32].

Підтримуємо думку Л. Мацько про те, що на завершальному етапі розмови дуже поширеним є вираз-комплімент *користуючись нагодою*, який вказує на знак висловлення свого ставлення або ставлення організації до особи чи організації [5, 147].

Отже, відновлення національної культури українського народу неможливо уявити без ґрунтового вивчення правил мовленнєвого етикету, який є показником загального культурного рівня кожної окремої особистості та нації загалом.

### Список використаних джерел

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Надія Денисівна Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 332 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Бацевич Флорій Сергійович – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 334 с.
3. Ветрова Е. С. Звертання пане, пані, добродію, добродійко в українському мовному етикеті // Лінгвістичні студії: Зб. наук. праць. – Вип. 15. – Донецьк : ДонНУ, 2007. – С. 351–355.
4. Етика спілкування : Курс лекцій / За ред. Малахова. – К. : Либідь, 1996. – 302 с.
5. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : Навч. посіб. / Мацько Любов Іванівна, Кравець Лариса Вікторівна. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
6. Рускуліс Л. В. Українська мова (за професійним спрямуванням): навчальний посібник / Л. В. Рускуліс, Т. А. Зайцева. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 306 с.
7. Стахів М. Український комунікативний етикет: Навч.-метод. посіб. / Стахів Марія Олексіївна – К. : Знання, 2008. – 245 с.
8. Стельмахович М. Український мовленнєвий етикет // Дивослово. – 1998. – № 3. – С. 20–22.
9. Шевельов Ю. В. Внесок Галичини у формування української літературної мови / упор. О. Гузар-Львів : НТШ, 1996. – 191 с.
10. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения / Н. Формановская. – М. : Высш. школа, 1989. – 159 с.

**Liliia DMYTRUK**  
Vinnytsia

### THE FEATURES OF UKRAINIAN SPEECH ETIQUETTE

*The article discusses the concept of «etiquette», the «spoken etiquette», the «Ukrainian speech etiquette»; analyzes the most common forms of speech etiquette of Ukrainian (address, greeting, farewell), the rules of their usage; makes a historical comment regards to the origin and functioning of separate forms of speech etiquette.*

*Key words: etiquette, etiquette Ukrainian speech, address, greeting, farewell, thanks.*

**Лилия ДМИТРУК**  
г. Винница

### ОСОБЕННОСТИ УКРАИНСКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА

*В статье рассматривается понятие «этикет», «речевой этикет», «украинский речевой этикет»; проанализированы основные формы речевого этикета украинцев (обращение, приветствие, прощание), правила их использования; дан исторический комментарий относительно возникновения и функционирования отдельных форм речевого этикета.*

*Ключевые слова: этикет, украинский речевой этикет, обращение, приветствие, прощание, благодарность.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 376.36+800.6:373

**Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО**

м. Суми  
kartinka-muza@ukr.net

## ФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті висвітлено питання дослідження фізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності; обґрунтовано необхідність розгляду даної проблеми у ракурсі корекційної педагогіки. У ході викладу матеріалу статті подано аналіз наукових розвідок питань мовленнєвої діяльності з позицій фізіології, нейрофізіології, нейробіології, корекційної педагогіки; подано відомості дослідження фізіологічних аспектів у процесі онто- та дизонтогенезу мовлення. У статті розглянуто патофізіологічну структуру мовленнєвих порушень; висвітлено мультифункціональні зв'язки мовлення та мозкових систем.*

*Ключові слова: мовленнєва діяльність, фізіологічні механізми, мозкова діяльність, онтогенез, дизонтогенез, мовленнєві центри, сприймання мовлення.*

Серед причин, які призводять до порушень мовленнєвої діяльності, окремо визначаються фізіологічні. Серед них виділяють функціональну незрілість або патологію мозкових структур, внаслідок яких спостерігається недостатня сформованість або компенсаторна зміна функціональних систем (Н. Бехтерева, Ю. Мікадзе, Н. Чурсіна та ін.).

Основою спеціального корекційно-логопедичного впливу на дитину з порушеннями мовлення є корекція її вад з урахуванням нейрофізіологічних, нейробіологічних та нейропсихологічних процесів, структури дефекту, особливостей розвитку тощо. Недостатній обсяг знань про причини, механізми й основні синдроми несформованості вищих психічних функцій знижує ефективність корекційної роботи через орієнтацію, головним

чином, на усунення мовленнєвої симптоматики без урахування системного характеру проявів.

Дослідження особливостей формування вищих психічних функцій у дітей, в тому числі мовлення, входять до сфери широкого кола фахівців: лікарів, педагогів, психологів, фізіологів та ін. (Т. Ахутіна, С. Белічева, Т. Власова, Н. Заваденко, В. Ковшиков, О. Корнєв, В. Лубовський, В. Лукашук, О. Мастюкова, І. Марковська, Ю. Мікадзе, М. Певзнер, Н. Полонська, Ц. Сімерницька, Т. Фотекова, Л. Яблокова та ін.). Проблема мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в контексті нейрофізіологічних механізмів організації мовленнєвих функцій розглядається в роботах В. Єремєєва, Т. Лоскутова, В. Лукашука, А. Ольшаннікова, Є. Фат'янова, Т. Хризман та ін.

Проблемі фізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності у корекційній педагогіці присвячені дослідження В. Ковшикова, В. Лебединського, О. Мастюкової, С. Мухіна, І. Самойлової, Н. Трауготт та ін.).

Розуміння нейрофізіологічних механізмів організації мовленнєвої діяльності у дітей із мовленнєвими порушеннями є обов'язковою умовою розробки та впровадження ефективних методів логопедичної корекції.

Метою статті є висвітлення фізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності на основі аналізу наукових літературних джерел.

Мовленнєва діяльність – це процес використання людиною мови для спілкування. Не всяка діяльність, що використовує мову, є мовленнєвою діяльністю; так, за допомогою мови можна організувати запам'ятовування або вирішувати складні розумові завдання. Та й у тих випадках, коли мова використовується для спілкування, мета цього спілкування часто безпосередньо підпорядкована якійсь іншій, не мовленнєвій меті: спілкування входить в іншу діяльність на правах психологічної дії. Тут правильніше говорити не про мовленнєву діяльність, а про мовленнєві дії, що входять до складу більш складної цілісної діяльності, наприклад навчальної чи трудової. Таким чином, мова – засіб або знаряддя спілкування, а мовленнєва діяльність (мовленнєва дія) – сам процес спілкування [3, 44].

Як відомо, в основі мовлення лежить ланцюг тісно пов'язаних між собою умовних рефлексів, для аналізу яких необхідно розібрати всі ланки, починаючи від периферичних рецепторів і до кори мозку, і від кори мозку до периферичних ефektorів, тобто дихальних м'язів, м'язів гортані й артикуляційних м'язів. Знання функції одних та інших дає можливість у кожному окремому випадку безпомилково визначити місце та характер ураження мовленнєвого апарату, обрати найбільш ефективний спосіб корекції та метод відновлення мовлення [3].

Мовлення виникає у результаті координації та об'єднання окремих функцій. Більш глибоке вивчення питань, пов'язаних із патофізіологією мовлення стало можливим завдяки розвитку електроніки, електроакустики, а

також отоневрології. Нейрофізіологія та нейрохірургія – науки, які є тісно пов'язаними між собою та доповнюють одна одну; обидві ці науки займаються вивченням мовленнєвої функції за ураження певних центрів нервової системи, причому перша – шляхом штучного руйнування цих центрів під час експериментів, а друга – спостерігаючи за наслідками руйнування певних відділів центральної нервової системи болючим процесом, результатами видалення ділянок нервової системи під час операції або ж порушеннями, що виникають унаслідок розвитку рубцевих змін у ній.

Відомості, якими володіє нейрофізіологія та нейрохірургія, є основою для розвитку фоніатрії та логопедії. Однак, фоніатрія та логопедія не обмежуються лише дослідженням актуальної функції патологічно зміненого мовленнєвого апарату, а намагаються знайти способи відновлення порушеної функції.

Порівняння результатів окремих етапів лікування з метою відновлення функції в ряді випадків допомагає з'ясувати характер захворювання та його локалізацію. Якщо місце знаходження патологічного вогнища в мозку точно визначено, то обстеження хворого, аналіз порушень мовлення, дослідження звукосприймання, слухової та словесної пам'яті, загальної орієнтації, а також рухових функцій збільшує запас знань про функціональну організацію людського мозку.

Не можна представляти всяку мовленнєву діяльність як реалізацію одних і тих же фізіологічних механізмів. Насправді мовленнєва діяльність може забезпечуватися принципово різними механізмами; це залежить від конкретного змісту та цілеспрямованості певної дії.

Породження або сприймання мовлення може відбуватися за законами найпростішої рефлекторної діяльності, а мовленнєві стимули (подразники) – бути першосигнальними подразниками. Наприклад, коли людина чує голосно назване кимось своє ім'я, вона автоматично обертається [1].

Однак такого роду ситуації не типові для мовленнєвої діяльності. Набагато більш часті випадки, коли при породженні та сприйманні мовлення ми оперуємо словами як «сигналами сигналів» (І. Павлов), тобто виробляємо

несвідомий (або свідомий) вибір і ототожнення цих слів на основі їх значення. Цей складний процес здійснюється в корі великих півкуль, і, як це очевидно, для різних мовленнєвих явищ (розуміння слів, словосполучень, називання предметів тощо) повинні бути визначені якісь фізіологічні кореляти, тобто відповідні механізми мозкової діяльності.

Більше ста п'ятидесяти років тому (1861) П. Брока відкрив, що під час ураження певної ділянки кори (задня третина нижньої лобової звивини лівої півкулі) у хворих з'являються порушення мовленнєвої артикуляції (вимови). Брока зробив висновок, що ця ділянка є «центром моторних образів слів», які локалізуються саме в даній області мозку. Трохи пізніше (1874) К. Верніке, описавши випадок порушення розуміння мовлення під час ураження задньої третини верхньої скроневої звивини лівої півкулі, довів, що в цій ділянці кори локалізуються «сенсорні образи слів». Ці дослідження породили цілий ряд аналогічних робіт, в результаті яких всі психічні функції, пов'язані з мовленням, були «розподілені» між певними ділянками кори [4, 4].

Мовлення, як складна функціональна система, має динамічну локалізацію. Це свідчить про залучення до мовленнєвої діяльності різних структур мозку. У дослідженнях О. Ткаченко висвітлюється залежність мовленнєвих здібностей від мозкової організації мовленнєвої діяльності, а саме від різного типу домінування півкуль.

У науковій літературі поширеною є точка зору щодо функціональної асиметрії півкуль мозку, яка представляє важливу ознаку психіки людини. Незважаючи на те, що ліва півкуля є домінантною під час здійснення мовленнєвої функції, права півкуля при цьому також виконує деякі функції. Обсяг її участі у мовленнєвій діяльності залежить від етапу мовленнєвого онтогенезу та індивідуальних особливостей мозкової організації психіки. На ранніх етапах онтогенезу відбувається пристосування до оволодіння індивідуальними образами й символами (невербальними чуттєвими еквівалентами вербальних знаків) [1, 79].

Формування мозкової організації психічних процесів в онтогенезі відбувається від стовбурових і підкіркових утворень до кори

головного мозку (знизу вверху), від правої до лівої півкулі мозку (справа наліво), від задніх відділів мозку до передніх (ззаду наперед). Центральні нейрони й нейронні сітки утворюють підсистему. Вихідна інформація центральних систем спрямовується до різноманітних структур. У процесі мовлення всі м'язи живота, грудної клітки, гортані та шиї діють спільно та скоординовано, виконуючи при цьому складну маніпуляцію струменя повітря, що йде з легенів. Пов'язані з вокалізацією мотонейрони, утворюють смугу складної форми, яка тягнеться від середнього до нижніх грудних рівнів спинного мозку. Довільний контроль над множиною мотонейронів здійснюється за допомогою низхідних волокон кортикоспинального тракту. Вони виходять із тих зон моторної кори, які відповідають проєкціям обличчя, шиї, тулуба. Таким чином, проміжний рівень рухової ієрархії розташований у моторній корі. Найвищий рівень мовленнєвого контролю в людини включає зону Брока (Г. Шеперд) [6, 48].

Для здійснення ефективної логопедичної корекції на кожному з етапів психічного розвитку дитини необхідно враховувати потенційну готовність відповідного комплексу мозкових утворень. Дослідження процесів, які відбуваються в мозку та мовленнєвому апараті під час сприймання та продукування мовлення, дозволяють пояснити проблеми онтогенезу та дизонтогенезу мовленнєвої діяльності з позицій нейрофізіологічного та нейробіологічного підходів.

Д. Джексоном (1835–1911) висунув ідею «вертикальної» організації психічних функцій. Автор вважав, що кожна функція, здійснена нервовою системою, забезпечується не обмеженою групою клітин, а складною ієрархією рівнів фізіологічної організації нервової системи [2, 31].

На думку М. Жинкіна, перш ніж побудувати вислів, людина за допомогою особливого коду (уявлень, образів і схем) будує його смислову основу (кістяк). Потім за допомогою групи механізмів, переходить від плану (програми) до граматичної (синтаксичної) структури речення (граматичне прогнозування синтаксичної конструкції; запам'ятовування, зберігання та реалізацію граматич-

них характеристик слів; перехід від одного типу конструкції до іншого (трансформації), перетворення елементів програми в граматичні конструкції тощо). Далі забезпечує пошук потрібного слова за семантичними та звуковими ознаками, відбирає звуки мовлення та переходить від моторної програми до її «заповнення» звуками.

Спостереження у галузі неврології та нейрохірургії на думку М. Фішмана дозволяють вважати, що мовленнєва функція широко розподілена у мозку, а мовленнєві структури у значній мірі є поліфункціональними. У розподілі мовленнєвих функцій беруть участь також різні підкіркові утворення. Вся поверхня кори може розглядатися як проєкційне поле таламічного рівня (О. Батуєв). Кора великих півкуль і таламус – єдиний структурно-функціональний комплекс. Про це свідчать дані про порушення мовлення при ураженні базальних гангліїв і таламуса, а також зміни мовлення під час електричної стимуляції різних підкіркових структур (Т. Rasmussen, В. Milner; W. Penfield, L. Roberts) [4, 5].

Отже, цілком очевидно, що внутрішньотривна патологія призводить до дифузного ураження речовини мозку. Родові черепно-мозкові травми та асфіксії новонароджених викликають більш локальні порушення. При ураженні різних ділянок кори головного мозку, поруч із мовленнєвими порушеннями, у дітей відмічаються й немовленнєві порушення, які проявляються у недорозвитку як відносно елементарних, так і складних психічних процесів, пов'язаних із організацією та розвитком мовленнєвої системи [1, 71].

Проведені дослідження дозволяють пояснити мультифункціональні зв'язки мовлення та її вразливість під час порушень інших сис-

тем мозку. Інколи мовленнєві порушення проявляються під час ураження областей мозку, віддалених від відомих мовленнєвих центрів. Це пояснюється поширенням гіперперфузії та гіпометаболізму із ушкоджених областей у навколишні та зміною активності в областях, віддалених від самої ділянки ураження. Отримано відомості щодо порушення мовленнєвих функцій під час ураження домінуючої (правої) півкулі. Всі наведені факти є застереженням щодо спрощеного розуміння патогенезу мовленнєвих порушень у дітей, а тим більше пояснення їх появи внаслідок ушкодження класичних центрів мовлення [5, 4].

Отже, розуміння логопедом нейрофізіологічних, нейробіологічних процесів, які відбуваються в мозку та мовленнєвому апараті, дозволятимуть передбачати динаміку розвитку мовленнєвої діяльності та ефективність логопедичної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення.

#### Список використаних джерел

1. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т. Г. Визель. – М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
2. Савінова Н. В. Теорія і практика корекції мовленнєвої діяльності дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення [рукопис]: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Н. В. Савінова ; наук. консультант М. К. Шеремет ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2013. – 622 с.
3. Расстройства речи у детей и подростков / под ред. С. С. Ляпидевского. – М., 1969. – 288 с.
4. Фишман М. Н. Мозговые механизмы, обуславливающие отклонения в речевом развитии у детей / М. Н. Фишман // Дефектология – 2001. – № 3. – С. 3–9.
5. Харченко Е. П. Ранние этапы развития и нарушения языка / Е. П. Харченко, М. Н. Клименко // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 2. – С. 4–7.
6. Шеперд Г. Нейробиология: В 2-х т. / Г. Шеперд ; пер. с англ. – М.: Мир, 1987. – Т. 1. – 368 с.

**Kateryna ZIELINSKA-LUBCHENCO**  
Sumy

#### PHYSIOLOGICAL MECHANISMS OF SPEECH ACTIVITY

*The research of physiological mechanisms of speech activity; the necessity of consideration of this problem from the positions of correctional pedagogy are highlighted in the article. During the presentation of the material the scientific research issues of speech activity from the standpoint of physiology, neurophysiology, neuroscience, special pedagogy; the findings of the study of the physiological aspects in the process of speech onto- and dysontogenesis are analyzed in the article. The pathophysiological structure of speech disorders are described in the article; multifunctional speech communication and brain systems are illuminated.*

*Key words: speech activity, physiological mechanisms, brain activity, ontogenesis and dysontogenesis, the speech centres, speech perception.*



**Екатерина ЗЕЛИНСКАЯ-ЛЮБЧЕНКО**  
г. Сумы

### **ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье освещены вопросы исследования физиологических механизмов речевой деятельности; обоснована необходимость рассмотрения данной проблемы в ракурсе коррекционной педагогики. В ходе изложения материала статьи представлен анализ научных исследований по речевой деятельности с позиций физиологии, нейрофизиологии, нейробиологии, коррекционной педагогики; подаются сведения исследований физиологических аспектов в процессе онто- и дизонтогенеза речи. В статье рассмотрена патофизиологическая структура речевых нарушений; освещены мультифункциональные связи речи и мозговых систем.*

*Ключевые слова: речевая деятельность, физиологические механизмы, мозговая деятельность, онтогенез, дизонтогенез, речевые центры, восприятия речи.*

Стаття надійшла до редакції 29.01.2016

УДК 378:37.013

**Леся КУЗЕМКО**

м. Київ

l.kuzemko@kubg.edu.ua

## **ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ ЯК ЗАПОРУКА ЙОГО ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розкрито проблему розвитку інформаційної культури як необхідної складової професійної діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів. Висвітлено результати теоретичного дослідження сутності, структури інформаційної культури сучасних вихователів ДНЗ. Наведено результати практичного дослідження рівнів сформованості інформаційної культури вихователів ДНЗ за виділеними критеріями: мотиваційним, когнітивним, креативним, рефлексивним. Обґрунтовано педагогічні умови розвитку інформаційної культури вихователя ДНЗ та систему роботи з їхньої реалізації у вигляді взаємопов'язаних елементів: суб'єкти і об'єкти системи; фактори впливу та форми організації розвитку інформаційної культури вихователів ДНЗ.*

*Ключові слова: інформаційна культура вихователя, критерії сформованості, педагогічні умови, професійна діяльність, структура інформаційної культури.*

Епоха інформатизації висуває нові вимоги до фахівців які змушені поєднувати професійну діяльність із навчанням, спонукає до використання різних навколишніх ресурсів для освіти і самоосвіти. Тому інформаційно-комунікаційні технології найбільш відповідають потребам сучасності, адже слугують засобом швидкого пошуку, обробки, передачі знань. Кожна людина, а педагог тим паче, для реалізації себе як професіонала повинна мати сформовану інформаційну культуру, бо саме вона є важливим фактором успішної професійної діяльності та захищеності людини в суспільстві.

Дошкільна освіта сьогодні також потребує активного використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінській, навчально-виховній, фінансовій діяльності дошкільних навчальних закладів. Інформаційна культура працівників дошкільних на-

вчальних закладів (ДНЗ) сприятиме повноцінній підготовці дітей до життя в інформаційному суспільстві. Це, у свою чергу, актуалізує дослідження структури інформаційної культури педагога та умов її розвитку для ефективної професійної діяльності.

Аналіз теоретичних джерел доводить, що багатьма ученими розкривався педагогічний потенціал інформаційних технологій (Б. Гершунський, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, Г. Селевко, В. Хуторський та ін.), досліджувалась проблема формування інформаційної культури особистості (Ю. Вобленко, Н. Джинчарадзе, О. Матвієнко, А. Ясінський та ін.). Проблема формування інформаційної культури педагогів розкривалася в дослідженнях О. Значенко [5], Н. Волкової [2], І. Смірної [8], А. Столяревської [9] та ін. Разом із тим, аналіз освітнього процесу в ДНЗ свідчить про недостатню обізнаність педагогів із сучасними мож-

ливостями інформаційних технологій, має місце недооцінка інформаційно-комунікаційних засобів у професійній діяльності. Проблема розвитку інформаційної культури педагогів досить широко розкрита у наукових джерелах. Однак дослідження педагогічних умов формування і розвитку інформаційної культури вихователів дошкільних навчальних закладів носять частковий характер і обґрунтовані недостатньо.

Мета статті – розкрити структуру, критерії сформованості та педагогічні умови розвитку інформаційної культури вихователів дошкільних навчальних закладів, що сприятимуть ефективній професійній діяльності.

Розвиток цивілізації у цілому характеризується сьогодні суперечливими тенденціями. Комісія Європейського Союзу офіційно проголосила поступ Європи до інформаційного суспільства – суспільства, в якому діяльність людей здійснюється на основі використання послуг, що надаються за допомогою інформаційних технологій і технологій зв'язку [4]. Сучасна освітня практика в Україні спрямована на застосування інформаційних технологій педагогами задля удосконалення змісту освіти та модифікацію організаційних форм і методів навчання. Нормативні документи у галузі дошкільної освіти, дослідження науковців засвідчують про необхідність розроблення і впровадження в освітній процес дошкільних навчальних закладів нових педагогічних технологій, у тому числі з використанням комп'ютерної техніки.

Комп'ютер є ефективним засобом навчання, що полегшує засвоєння знань про різні предмети, об'єкти та явища навколишньої дійсності, робить процес навчання живим і цікавим. Здатність комп'ютера відтворювати інформацію у вигляді тексту, графічного зображення, звуків мови, відео та з великою швидкістю обробляти результати дозволяє спеціалістам створювати для дітей нові засоби діяльності, які принципово відрізняються від усіх теперішніх ігор та іграшок. Також з'ясовано, що інформаційні технології даватимуть вагомий результат у навчанні лише тоді, коли педагоги володіють комп'ютерною технікою, знають методику її використання в роботі з дітьми дошкільного віку, мають високий рівень інформаційної культури.

Термін «інформаційна культура» в науковій літературі з'явився в 1971 р. у монографії Г. Воробйова «Информационная культура в управленческом труде». Однією з перших робіт, в якій використано цю категорію, була стаття бібліографів К. Войханської та Б. Смирнкової «Библиотекари и читатели об информационной культуре». У 1982 р. вийшла публікація А. Єршова «Информация: от компьютерной грамотности учащихся к информационной культуре», в якій висвітлено досвід застосування персональних ЕОМ для навчання, розкрито поняття «інформаційної культури» крізь призму так званого «програмного стилю мислення» [1, 66]. Наприкінці 1980-х років питаннями інформаційної культури, поряд з бібліографознавцями, бібліотекознавцями, зацікавилися суспільствознавці, педагоги, філософи, фахівці в галузі інформатики. Що стосується України, то першими, хто звернувся до питань сутності та формування інформаційної культури, були академік Української академії інформатики професор Є. Семенюк і доцент Харківської державної академії культури Є. Медведєва.

Наголосимо, що дефініція «інформаційна культура» є багатоаспектною і різноплановою. Теоретичний аналіз літературних джерел дозволив з'ясувати сутність терміну «інформаційна культура». Інформаційна культура (від лат. cultura – освіта, розвиток та informatio – роз'яснення) Інформаційною культурою людини науковці називають сукупність якостей, що відображають її знання й представлення про інформаційні процеси в навколишньому світі, володіння інформаційними засобами, освоєння системи морально-етнічних і юридичних норм, цінностей, установок, пов'язаних з інформаційними технологіями (ІТ), а також володіння комп'ютерною грамотністю [7]. Отже, інформаційна культура – одна із складових загальної культури людини; сукупність інформаційного світогляду, системи знань та вмінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність за оптимальним задоволенням індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій [8]. Р. Гуревич наголошує, що рівень інформаційної культури людини визна-

чається не лише засвоєними нею знаннями та набутими вміннями у галузі інформаційних процесів і комп'ютерних дисциплін, а також здатністю існувати в інформаційному суспільстві, якому зокрема притаманні новизна, швидкоплинність [3, 355]

Впровадження засобів ІТ певним чином змінює структуру діяльності педагога та помітно оновлює її. Від сучасного вихователя вимагається не лише вміння працювати з комп'ютерною технікою, але й творчо застосовувати її для вирішення своїх фахових повсякденних потреб. Організація професійної діяльності вихователів з використанням засобів ІТ розглядаємо у таких аспектах: 1) організація професійної діяльності на етапах підготовки та проведення занять з дітьми дошкільного віку з використанням ІТ (підбір наочності, комп'ютерних ігор; створення дидактичних матеріалів, комп'ютерних вправ та ін.); створення методичних матеріалів та організаційних документів; 2) організація професійної діяльності педагогів дошкільної освіти з використанням засобів ІТ для підвищення кваліфікації (використання мережі Інтернет, послуг електронної пошти, електронних блогів, сайтів, чатів для спілкування, дистанційне навчання) [6, 112–123].

На основі аналізу сутності поняття «інформаційна культура» та складових інформаційної культури педагога, що виділили Л. Лукашук і О. Значенко [5, 20], нами розроблена структура інформаційної культури вихователя ДНЗ (рис. 1).

Важливими складовими інформаційної культури є:

- інформаційні знання і вміння користувача щодо використання персонального комп'ютера, периферійних пристроїв; володіння навичками роботи з програмним забезпеченням, використання програм-додатків для пошуку, обробки і передачі інформації;
- інформаційні знання і вміння педагога, що передбачають знання санітарних умов і режимів безпечного використання комп'ютерів у навчальному процесі; сформованість професійних умінь з розробки та реалізації навчально-методичних матеріалів; оволодіння програмними засобами навчального призначення; здатність до освіти та самоосвіти.

На основі досліджень науковців: О. Значенко (складові інформаційної культури педагога), та дослідження Н. Волкової (формування інформаційної культури студентів індустріально-педагогічних факультетів у процесі професійної підготовки), виділено критерії сформованості інформаційної культури вихователів ДНЗ (мотиваційний, когнітивний, креативний та рефлексивний) та їхні показники. А саме:

- мотиваційна складова засвідчує наявність пізнавального інтересу до інформаційних технологій та особистісно-значущого смислу їхнього застосування задля поліпшення освітнього процесу дошкільного навчального закладу;
- когнітивна складова передбачає сформованість знань та умінь щодо застосування інформаційних технологій задля

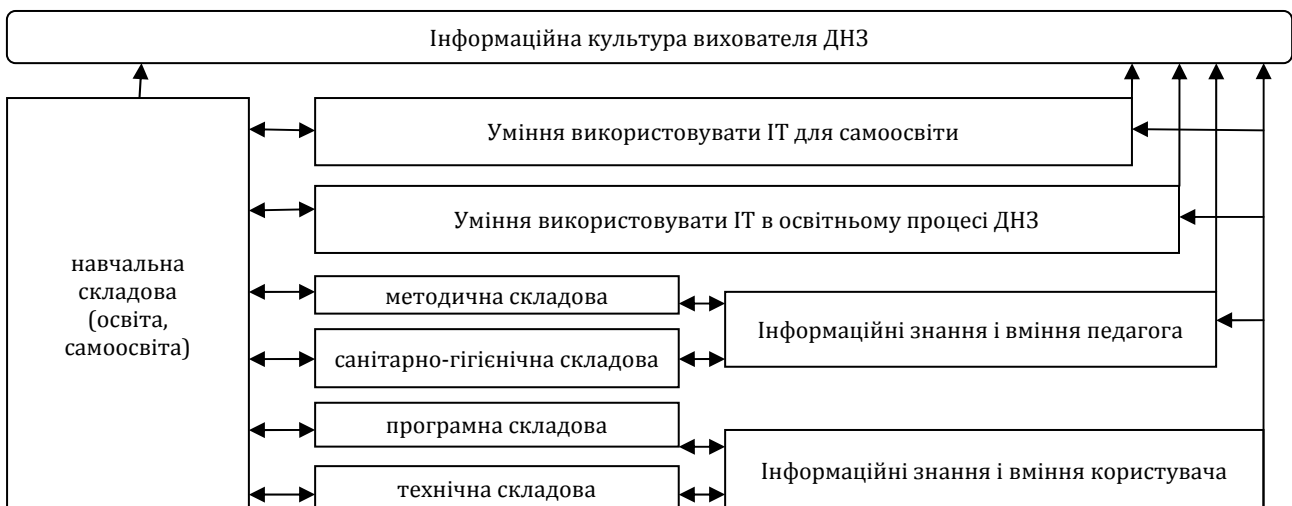


Рис. 1. Структура інформаційної культури вихователя ДНЗ

оновлення педагогічної, методичної бази дошкільних навчальних закладів, підвищення власного професійного рівня та популяризації педагогічного досвіду;

- креативна складова – відкритість і готовність до інноваційної педагогічної діяльності, що виявляється через творче застосування можливостей інформаційних технологій в освітньому процесі ДНЗ, гнучкість, критичність мислення;
- рефлексивна складова передбачає сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки вихователем себе як суб'єкта інформаційної діяльності).

Для з'ясування рівнів сформованості інформаційної культури вихователів ДНЗ за кожним критерієм виокремлено достатній і недостатній рівні. Розроблено питання анкети, інтерв'ю, спостереження для вивчення стану сформованості інформаційної культури вихователів (у дослідженні прийняли участь 32 вихователі ДНЗ м. Києва).

З'ясовано, що переважна більшість вихователів (84%) умотивована щодо потреби застосування інформаційних технологій у власній професійній діяльності. Також визначено, що на достатньому рівні сформованості інформаційної культури вихователів за когнітивним критерієм знаходиться лише 47% вихователів. Вивчення рівнів сформованості креативної та рефлексивної складових інформаційної культури вихователів доводить про їхній недостатній рівень, адже лише 37% знаходиться на достатньому рівні.

Отримані результати доводять, що переважна більшість вихователів, які приймали участь у дослідженні, мають бажання більш широко застосовувати інформаційні технології у професійній діяльності та власного розвитку, однак їм не вистачає знань та сформованих умінь.

Результати проведеного теоретичного і практичного дослідження дають підстави для висновку, що для успішного впровадження інформаційних технологій в освітній процес дошкільного навчального закладу потрібне чітке обґрунтування педагогічних умов розвитку інформаційної культури вихователів, розробки системи роботи для їхньої реалізації. Виокремлено основні педагогічні умови розвитку інформаційної культури вихова-

телів, а саме: внутрішня впевненість у корисності та стійка мотивація до творчого впровадження інформаційних технологій в освітній процес дошкільного навчального закладу; наявність комп'ютерної техніки і підключення її до всевітньої мережі; наявність базової підготовки в користуванні комп'ютером та програмним забезпеченням; знання та вміння щодо застосування інформаційних технологій в освітньому процесі дошкільного навчального закладу (як в роботі з дітьми дошкільного віку так і для створення дидактичних, інформаційних ресурсів, спілкування з батьками вихованців та колегами); можливість постійного підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти, самоосвіта; єдність зусиль адміністрації та педагогів – спрямування зусиль всіх суб'єктів освітнього процесу на підвищення інформаційної культури.

Розроблено систему роботи щодо реалізації педагогічних умов розвитку інформаційної культури сучасного вихователя ДНЗ у вигляді взаємопов'язаних елементів: суб'єкти системи (органи управління освітою ДНЗ, керівник ДНЗ, вихователь-методист, педагогічна рада ДНЗ, психолог, науковці які співпрацюють з ДНЗ); об'єкти системи (фінансові ресурси, кадрові ресурси, традиційні та нестандартні форми і методи методичної роботи, сприятливе оточуюче середовище тощо); фактори впливу на процес розвитку інформаційної культури вихователів ДНЗ (матеріальний фактор, психологічні особливості вихователя, управлінська підтримка тощо); форми організації процесу розвитку інформаційної культури вихователів ДНЗ.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку інформаційної культури вихователів дошкільних навчальних закладів. Перспективу подальших наукових розробок убачаємо в теоретичному обґрунтуванні методичних і технологічних засад інформаційно-педагогічного забезпечення освітнього процесу дошкільного навчального закладу.

#### Список використаних джерел

1. Винарик Л. С. Информационная культура в современном обществе : Учеб. пособие / Винарик Л. С., Берсуцкий Я. Г., Щедрин А. Н. / НАН Украины Ин-т экономики пром-сти ; Донец. ин-т экономики и хоз. права. – Донецк, 2003. – 322 с.

2. Волкова Н. В. Формування інформаційної культури студентів індустріально-педагогічних факультетів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Валентинівна Волкова ; Респ. ВНЗ «Кримський гуманітарний університет». – Ялта, 2009. – 20 с.
3. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця / Роман Семенович Гуревич // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – Київ, 2003. – С. 354–360.
4. Європа на шляху до інформаційного суспільства // Матеріали Європейської Комісії 1994–1995 рр. – К. : Держкомзв'язку та інформатизації України, 2000. – С. 3.
5. Значенко О. П. Формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. П. Значенко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.
6. Куземко Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до проектування комп'ютерних дидактичних ігор для дошкільників / Л. В. Куземко, І. В. Кузавка, // Молодий вчений : наукове видання. – 2015. – № 5. – С. 112–123.
7. Куземко Л. В. Педагогічні умови розвитку інформаційної культури вихователів дошкільних навчальних закладів [Електронний ресурс] / Л. В. Куземко, С. В. Турбаєвська // Вісник психології і педагогіки. – Випуск 18. – 2015. – Режим доступу : [http://www.psyh.kiev.ua/Збірник\\_наук\\_праць](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук_праць).
8. Смірнова І. М. Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Смірнова ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2004. – 20 с.
9. Столярєвська А. Л. Формування інформаційної культури студентів педагогічних вузів при вивченні курсу інформатики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / А. Л. Столярєвська ; Харк.держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 1998. – 16 с.

**Lesya KUZEMKO**

Kyiv

### INFORMATION CULTURE OF PRESCHOOL TEACHERS AS A GUARANTEE OF ITS EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITIES

*In this article revealed the problem of development information culture as required component professional activity of preschool teachers. Revealed the results of theoretical research of the essence, structures of information culture of modern preschool teachers. Presented results of practical research of levels formation informational culture of preschool teachers according to selected criteria: motivational, cognitive, creative, reflexive. Grounded pedagogical conditions of development information culture of preschool teacher and system of work with their implementation as interrelated elements: subjects and objects in the system; influence factors and forms of development organization of information culture preschool teachers.*

*Key words: teachers information culture, formation criteria, pedagogical conditions, professional activity, structure of information culture.*

**Леся КУЗЕМКО**

г. Киев

### ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ВОСПИТАТЕЛЯ ДУЗ КАК ЗАЛОГ ЕГО ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье раскрыто проблему развития информационной культуры как необходимой составляющей профессиональной деятельности воспитателей дошкольных учебных заведений. Представлены результаты теоретического исследования сущности, структуры информационной культуры современных воспитателей ДУЗ. Приведены результаты практического исследования уровней сформированности информационной культуры воспитателей ДУЗ по выделенным критериям: мотивационным, когнитивным, креативным, рефлексивным. Обоснованы педагогические условия развития информационной культуры воспитателя ДУЗ и система работы их реализации в виде взаимосвязанных элементов: субъекты и объекты системы; факторы влияния и формы организации развития информационной культуры воспитателей.*

*Ключевые слова: информационная культура воспитателя, критерии сформированности, педагогические условия, профессиональная деятельность, структура информационной культуры.*

Стаття надійшла до редколегії 31.01.2016

УДК 796.378.14

**Ольга ЛИТВИНЕНКО, Наталія БОРЕЦЬКА**

м. Миколаїв

380935311655@ya.ru

## НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИМ ТЕХНОЛОГІЯМ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

*Розглядаються питання формування здоров'язберігаючих компетентностей у студентів, які навчаються за спеціальністю 6.010201 «Фізичне виховання»\*. Формування здоров'язбережувальних компетенцій відбувається через отримання знань про здоров'язбережувальні технології; знання психолого-педагогічних та анатомо-фізіологічних особливостей дітей дошкільного віку; знання студентами класичної форми фізичного виховання та сучасних нетрадиційних форм фізичного виховання у дитячому дошкільному закладі; уміння практичного застосування фізичних вправ оздоровчої спрямованості.*

*Ключові слова: учитель фізичної культури, здоров'язберігаючі технології, здоров'язбережувальні компетентності, класичні і нетрадиційні форм фізичного виховання дошкільників.*

Піклування про здоров'я дитини повинне починається відразу після її народження. Величезне значення у формуванні здоров'я і здорового способу життя дитини відіграють саме батьки. Але через відсутність знань про здоров'язберігаючі технології, через невміння сказати дитині «ні, не можна», через відсутність уваги до своєї дитини, зокрема, до її фізичного розвитку, породжуються проблеми, які стосуються майбутнього дитини. Дослідники-медики відзначають, що вік початку знайомства з комп'ютером серед дітей старшого дошкільного віку припадає на 4–5 років (до  $69,0 \pm 4,8$  %); серед дітей середнього дошкільного віку – на 3 роки ( $25,0 \pm 5,0$  %). Крім того, виявлені діти, які з 2 років вже цікавляться комп'ютером. Тобто вік першого знайомства з комп'ютером поступово зменшується [4].

Все це призводить до того, що діти молодшого дошкільного віку отримують обмаль спілкування з батьками, батьки знаходять для своїх дітей псевдо забавки у вигляді мобільних телефонів, планшетів, комп'ютерів тощо. Такий спосіб життя сучасних дошкільнят не сприяє збереженню їх здоров'я, а, навпаки, формує додаткові фактори ризику зниження адаптаційних резервів організму дитини:

- більшість дітей дошкільного віку ведуть малорухомий спосіб життя;
- менше 1–1,5 години перебувають на свіжому повітрі;
- проводять дозвілля перед екранами відеомонітора й телевізора;

- зменшується вік початку знайомства з комп'ютером і подовжується час одноментного заняття (гри) на комп'ютері;
- щоденне користування мобільним телефоном більше 30 хвилин [4].

У результаті такого способу життя у дітей старшого дошкільного віку починається виснаження функціональних можливостей дитячого організму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної, медичної, педагогічної, валеологічної літератури свідчить про те, що проблема здоров'я дітей дошкільного віку стала дуже нагальною. Адже саме у цьому віці формуються основи здоров'я та життєздатності дитини – майбутнього потенціалу нації. У психолого-педагогічній літературі проблемам збереження здоров'я, формуванню здорового способу життя дошкільників приділяють увагу О. Богініч, І. Брехман, Е. Вільчковський, М. Гончаренко, В. Горащук, О. Дубогай, Н. Денисюк, Є. Смирнова та інші. Проблеми створення здоров'язберігаючого освітнього середовища та особливості реалізації здоров'язбережувальних технологій розглянуто в працях М. Безруких, Е. Вільчковського, Н. Захаревич, М. Єфименка, В. Ковальської, С. Лупаренко, О. Попова, П. Потейко. Проблема виховання здорового способу життя у дошкільників, формування ціннісного ставлення до здоров'я присвячено праці Т. Андрущенко, Г. Григоренко, Н. Денисенко, О. Іванашко, Ю. Коваленко, Н. Левінець, Н. Маковецької, Н. Рубан та багатьох інших роботах.

Питання формування здоров'язберігаючої компетенції у майбутніх вчителів розглядалися в наукових працях Н. Абаскалова, О. Алексеева, Г. Мещерякова, І. Ніколаєва, С. Чурюкіна, формуванню здоров'язберігаючої компетенції вчителя фізичної культури присвячені праці Н. Белікова, Д. Воронін, І. Дичківської, Л. Демінської, І. Зімньої, І. Іваній, В. Сергієнко, В. Тевкун [6].

Постановка завдання – теоретичне обґрунтування формування здоров'язберігаючої компетентності у майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Щоб змінити ситуацію на користь здоров'я і його збереження у дитини, прийшли інноваційні педагогічні здоров'язбережувальні технології, які можна поділити на наступні типи (за О. Ващенком):

- здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;
- оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;
- технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання.
- виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини [2; 3].

Постає нагальне питання, як навчити студентів здоров'язбережувальним технологіям, які навчаються за освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра фізичного виховання галузі знань 0102 Фізичне вихован-

ня, спорт і здоров'я людини спеціальності 6.010201 «Фізичне виховання»\*, здоров'язбережувальним та оздоровчим технологіям під час роботи з дітьми дошкільного віку?

Всі вище перераховані типи здоров'язбережувальних технологій необхідно знати студенту, і навчання цим технологіям реалізується завдяки включенню відповідних тем до предметів циклу професійної підготовки, введення до варіативної частини навчальних планів нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти.

Як зазначає дослідник Т. Моторикіна «на сьогодні педагог у змозі зробити для здоров'я більше ніж лікар, оскільки педагогічні підходи мають на меті, перш за все, превентивну спрямованість. Але при цьому варто зазначити, що створення здоров'язбережувального середовища можливе лише тоді, коли педагог має особистісну спрямованість на збереження здоров'я своїх вихованців, що залежить від пріоритетності вибору оздоровчої діяльності в здійсненні навчально-виховної роботи...» [7].

Під час навчання у виші у студента повинні бути сформовані здоров'язбережувальні компетентності. По-перше, велике значення мають знання про здоров'язбережувальні педагогічні технології. Знання про педагогічні технології здоров'язбереження, формування відповідних умінь та застосування їх на практиці в школі, у повсякденному житті студенти отримують під час вивчення дисциплін професійної та практичної підготовки, а саме – вступ до спеціальності, легка атлетика та методика навчання, гімнастика та методика навчання, рухливі й спортивні ігри та методика навчання, плавання та методика навчання, футбол та методика навчання, психологія здоров'я, теорія та методика фізичного виховання, оздоровчі заняття на воді, оздоровча ходьба, рекреаційні ігри, рекреаційний туризм, оздоровчий танцювальний фітнес, сучасні оздоровчі практики та інші. Відшліфовуються отриманні знання на заняттях з професійної майстерності, професійної діяльності та новітніх технологій у фізичному вихованні [6].

По-друге, для роботи із дітьми дошкільного віку необхідно знати їх психолого-педагогічні та анатомо-фізіологічні особливості.

Третє, необхідно знати особливості проведення занять з фізичної культури у різних вікових групах дошкільнят. З цією метою бажано познайомити студентів із класичним навчанням дітей фізичним вправам (Е. Вільчовський).

У віці від 1 до 3 років заняття фізичними вправами проводять з кількома дітьми (3–6 осіб) та з підгрупами до 12 осіб. До півтора року заняття проводять щоденно. Основне завдання ФВ дітей другого року життя – вдосконалення ходьби в різних умовах, навчання лазінню, катанню і кидкам м'ячів. У дітей формується вміння самостійно рухатися і танцювати, виконувати індивідуальні та спільні рухи під музику і співати. У заняттях з дітьми третього року життя удосконалюють вміння ходити, бігати, лазити, кидати, стрибати [1].

Проведення організованого навчання у формі заняття з фізкультури, починається з третього року життя, не рідше 3 разів на тиждень. Тривалість таких занять складають: 15–20 хв. – для дітей раннього віку, 20–30 хв. – молодшого та 30–40 хв. – для дітей старшого віку.

Заняття діляться на частини: вступну, підготовчу, основну та заключну. Тривалість їх проведення не постійна, вона може змінюватися залежно від освітніх завдань та умов проведення занять.

Обов'язковими умовами для проведення таких занять є провітрювання приміщень, вологе прибирання зали, завчасна підготовка фізкультурного інвентарю та обладнання. Вони мають бути естетично оформленими, привабливими, безпечними у використанні та відповідати віку дітей за розмірами, вагою тощо. Взуття та одяг дітей повинні добиратися з урахуванням пори року та місця проведення занять [1].

Кожне заняття, незалежно від віку дитини, можна проводити за наступною схемою:

1. Ходьба з різними завданнями (зі зміною темпу, з імітацією дітьми поведінки тварин і птахів), біг у середньому темпі (під час проведення занять на свіжому повітрі). Виконання загально розвиваючих вправ.
2. Виконання основних рухів (двох-трьох); бажано, щоб вони відрізнялися за своєю дією на організм дитини, розвивали різні м'язові групи. Наприклад, недоцільно виконувати стрибок у глибину, а потім стрибок у довжину з місця. Раціонально поєднувати вправи у стрибках з рівновагою, лазіння із метанням та ін.
3. Рухлива гра, в якій закріплюються та вдосконалюються раніше вивчені з дітьми основні рухи.
4. Закінчується заняття бігом у повільному темпі (якщо проводилися ігри середньої інтенсивності), ходьбою з уповільненням темпу у межах 30–50 с і виконанням дихальних вправ на розслаблення [1].

Четверте, важливо, щоб фахівець умів доцільно застосовувати сучасні оздоровчі технології. З цією метою, варто ознайомити студентів із оздоровчою методикою М. Єфименка «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» та його авторською програмою з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку «Казкова фізкультура», яка спрямована на фізичний розвиток і загальне оздоровлення дітей з елементами профілактики рухових порушень.

Оскільки програма є інноваційною, вона передбачає використання відносно нових, нетрадиційних форм фізичного виховання дошкільників. За М. Єфименком заняття для дітей треба проводити за наступними частинами [5], табл. 1.

Орієнтовна тривалість заняття з фізичної культури у різних вікових групах та кількість ігрових фізичних вправ, табл. 2.

Таблиця 1

| Частина заняття    | Фази заняття                                   | час (хв.) | Рекомендації   | ЧСС (уд./хв.)                                |
|--------------------|--|-----------|--|--|
| Підготовча частина | фаза впрацювання                               | 3–5       | виключає біг і стрибки                                   | 100  |
| Основна частина    | фаза оптимальної працездатності                | 10–25     | виконання вправ  | 120–130–180<br>під заняття<br>та навантажень |
| Заклучна частина   | фаза поступового відновлення, виходу із сюжету | 2–4       | використовуються прийоми, що сприяють розслабленню дітей |  |



Таблиця 2

| Вік та групи  | Роки життя | Час проведення | Кількість вправ |
|---------------|------------|----------------|-----------------|
| ранній вік    | 1–3        | 15–20 хв.      | до 8            |
| молодша група | 4-й        | 20–25 хв.      | 8–11            |
| середня група | 5-й        | 25–30 хв.      | 12–15           |
| старша група  | 6–7        | 30–35 хв.      | 16–20           |

П'яте, студенти повинні знати про здоров'язберезувальні засоби фізичної культури та вміти їх використовувати на практиці, які проводяться різноманітними організаційними формами (ранкова гімнастика, рухливі ігри, заняття з фізкультури).

Керуючись принципом оздоровчої спрямованості та правилом «не нашкодь» використання фізичних вправ вимагає дотримання студентами наступних правил під час їх виконання:

- обмеження різкого виконання рухів з великою амплітудою, особливо в шийному і поперековому відділах;
- виключення затримки дихання у вправах, спрямованих на розвиток таких якостей як сила і гнучкість;
- виключення рухів, пов'язаних з виконанням скручування хребта [10].

Одне з цільних місць у структурі захворюваності дітей посідають хвороби й функціональні відхилення кістково-м'язової системи. Збільшення питомої ваги функціональних відхилень опорно-рухового апарату в структурі порушень здоров'я, ймовірно, пов'язано з гіподинамічним статичним способом життя, відсутністю зацікавленості спортивними заняттями, що, в свою чергу призводить до порушень тренуваності й розвитку кістково-м'язової системи [4]. Тому особливу увагу треба звертати на гімнастичні вправи [9], у молодшому дошкільному віці вони імітують рухи тварин, птахів. Кожна дитина індивідуально, по-своєму імітує рух будь-якої тварини або птиці: імітація ходьби велетня або гнома; імітація рухів птахів або польоту птахів; імітація руху черепахи, кішки, собаки, тощо; імітація стрибків зайця, жаби.

Гімнастичні вправи – це основа формування правильної постави у дитини, тому майбутнім фахівцям з фізичної культури необхідно навчитися їх правильно застосовувати під час здоров'язберезувальних педагогіч-

них технологій. Особливо цікавими є сучасні здоров'язберезувальні освітні технології: стретчинг (комплекс вправ та положень для розтягування певних м'язів, зв'язок, сухожиль тулуба та кінцівок; підвищення гнучкості – основний ефект стретчингу); фітболгімнастика, йога тощо [8].

Особливу увагу майбутніх педагогів треба звернути на забезпечення оптимальних загальних навантажень на дітей.

Інструктор з фізичної культури у дитячому садку має стежити за зовнішніми ознаками реакції дітей на загальні навантаження: колір обличчя, шкіри, спітнілість чола, щік, спини, спосіб і ритмічність дихання, стан постанови, якість виконання вправ, дисципліна, рівень інтересу та уваги дитини, млявість чи надмірна рухливість. При появі ознак перевтоми або передвчасної втоми слід негайно вжити заходів щодо їх запобігання (внести зміни до змісту, методики проведення заняття з фізкультури, дозування вправ, додати паузи для відпочинку тощо).

Аналіз стану розробленості проблеми дає всі підстави стверджувати, що формування здоров'язберезувальних компетенцій у студентів спеціальності 6.010201 фізичне виховання\* формується через отримання знань про здоров'язберезувальні технології; знання психолого-педагогічних та анатомо-фізіологічних особливостей дітей дошкільного віку; знання студентами класичної форми фізичного виховання та сучасних нетрадиційних форм фізичного виховання у дитячому дошкільному закладі; уміння практичного застосування фізичних вправ оздоровчої спрямованості. Використання фізичних вправ матиме значний ефект для дітей за умови тісного поєднання їх із арттерапією, ароматерапією, сміхотерапією, кольоротерапією, пісочною терапією, казкотерапією, музикотерапією, релаксацією, пальчиковою, дихальною гімнастикою, ритмопластикою, які входять до комплексу здоров'язберезувальних освітніх технологій у дитячому садку.

#### Список використаних джерел

1. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 428 с.
2. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-

- виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура (Шк. світ). – 2006. – № 8. – С. 1, 3–6.
3. Ващенко О. Здоров'язберігаючі технології в загальноосвітніх навчальних закладах / О. Ващенко, О. Свириденко // Директор школи (Шкільний світ). – 2006. – № 20. – С. 12–15.
  4. Добрянська О. В. Роль поведінкових факторів та чинників довкілля у формуванні здоров'я дітей дошкільного віку / О. В. Добрянська // Медичні перспективи. – 2012. – Том XVII/1. – С. 139–143.
  5. Єфименко М. М. Програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку «Казкова фізкультура» / М. М. Єфименко. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 52 с.
  6. Литвиненко О. М. Формування здоров'язберігаючих компетентностей у майбутніх вчителів фізичної культури / О. М. Литвиненко // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: Сб. статей – Ялта : РИО ГПА, 2015. – Вып. 48. – Ч. 3. – С. 153–158.
  7. Моротикіна Т. М. Сучасні підходи до створення здоров'язбережувального освітнього середовища в дошкільному навчальному закладі / Т. М. Моротикіна // Педагогіка здоров'я : зб. наук. праць V Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 170-річчю з дня народження І. І. Мечникова / за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. – С. 370–377.
  8. Омері І. Д. Здоров'яформувальні та здоров'язбережувальні технології в роботі дошкільних навчальних закладів / І. Д. Омері // Педагогіка здоров'я : зб. наук. праць V Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 170-річчю з дня народження І. І. Мечникова / за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. – С. 390–394.
  9. Пензулаєва Л. Оздоровительная гимнастика для детей 3–7 лет. Комплексы оздоровительной гимнастики [Електронний ресурс] / Л. Пензулаєва. – Режим доступу: <http://mreadz.com/new/index.php?id=281264&pages=15>
  10. Смирнова Л. А. Общеразвивающие упражнения для младших школьников / Л. А. Смирнова. – М. : Владос, 2002. – 160 с.

**Olga LITVYVENKO, Natalia BORETSKA**

Mykolaiv

### STUDENTS' TRAINING OF HEALTHY TECHNOLOGIES ON PHYSICAL EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*The article deals with the problems of formation of healthy-keeping competencies among students the specialty 6.010201 «Physical Education»\*. The formation of health-keeping competencies issues through the acquiring of knowledge about the health-keeping technologies; psychological and pedagogical knowledge and anatomical and physiological characteristics of preschool children; student knowledge of classical forms of modern physical education and modern non-traditional forms of physical education in the kindergarten; ability of practical use of health-improving orientated physical exercises.*

*Key words: teachers of physical culture, Health- keeping competences, classical and non-traditional forms of preschool physical education.*

**Ольга ЛИТВИНЕНКО, Наталия БОРЕЦКАЯ**

г. Николаев

### ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИМ ТЕХНОЛОГИЯМ С ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

*Рассматриваются вопросы формирования здоровьесберегающих компетентностей у студентов, обучающихся по специальности 6.010201 «Физическое воспитание»\*. Формирование здоровьесберегающих компетенций происходит через получение знаний о здоровьесберегающих технологиях; знание психолого-педагогических и анатомо-физиологических особенностей детей дошкольного возраста; знание студентами классической формы физического воспитания и современных нетрадиционных форм физического воспитания в детском дошкольном заведении; умение практического применения физических упражнений оздоровительной направленности.*

*Ключевые слова: учитель физической культуры, здоровьесберегающие технологии, здоровьесберегающие компетентности, классические и нетрадиционные формы физического воспитания дошкольников.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 37:004

**Ірина ОСТАПІЙОВСЬКА**

м. Луцьк

shuhlyadka@ukr.net

## ВПЛИВ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА НА ОСВІТУ

*У статті актуалізовано поняття «інформаційне суспільство», «інформатизація суспільства», «інформатизація освіти». Наведено різноманітні підходи до дефініціювання даних понять, їх характеристичні особливості, складові, функції та особливості формування і перспективи розвитку. Проаналізовано зв'язок та взаємний вплив загальної інформатизації українського суспільства на процес інформатизації освіти. Досліджено особливості реформування освіти під впливом інформатизаційних процесів.*

*Ключові слова: освіта, інформатизація, інформаційне суспільство, інформатизація суспільства, інформатизація освіти.*

Продовжуючи тенденції започатковані у ХХ ст. сьогодні триває стрімкий розвиток загальної інформатизації усіх сфер суспільства. Інформаційні технології на базі останніх досягнень інформатики та комп'ютерної техніки – сучасні або нові (новітні) інформаційні технології (СІТ або НІТ) – міцно увійшли не тільки у науку та техніку, але й стали невід'ємною частиною повсякденного життя. Таким чином, освіта як важлива складова частина діяльності кожного суспільства теж зазнала впливу глобальних інформаційних процесів. Наслідки цієї взаємодії в Україні мають подвійний характер: з одного боку, розвиток СІТ дозволяє ефективно опрацьовувати великі масиви інформації (створювати інформаційні продукти), а з іншого, спостерігається дефіцит як матеріальних та людських ресурсів (осіб із високим рівнем сформованості інформаційної компетентності), так і ефективних та загальнодоступних освітніх програм спрямованих на підвищення загального рівня інформаційної культури кожного члена суспільства. Виявлені протиріччя між необхідністю якісно опрацьовувати постійно зростаючі об'єми різноманітної за змістом, походженням, формою представлення, сферою застосування і т. д. інформації та обмеженими матеріально-технічними засобами її належної обробки, браком високо кваліфікованих у сфері СІТ громадян та недостатня адаптованість сучасної освіти в Україні до вимог сьогодення спричинили вибір теми статті та обґрунтували її актуальність.

Концепцію інформаційного суспільства розробили та ввели у вжиток наступні зарубіжні дослідники: Д. Белл, Дж. Бенігер, З. Бж-

езинський, Р. Брейтенштейн, Е. Дж. Вільсон, В. Дайзард, Р. Дарендорф, Д. Естер, М. Кастельс, Й. Масуда, Дж. Нейсбіт, Д. Рісменда, Т. Розак, Е. Тоффлер, А. Турен, Ф. Уебстер, Ф. Феррароті та ін. Серед сучасних українських та російських учених її розвивають Г. Артамонов, В. Бебик, В. Гавловський, А. Гальчинський, Н. Гендіна, В. Іноземцев, Р. Калюжний, А. Колодюк, В. Цимбалюк, А. Чухно та ін. Дослідженням різноманітних аспектів інформатизації суспільства присвячені роботи І. Борисюка, Г. Жаворонкова, А. Литвин, В. Плєскач, В. Тамбовцева, Л. Федулова, О. Шнипко, А. Урсула, В. Штанько та ін. Проблеми інформатизації освіти відображено у роботах цілого ряду дослідників: В. Бикова, Р. Гуревича, О. Воронкіна, А. Євтодюк, М. Жалдака, Ю. Жука, М. Кадемії, Л. Карташової, Т. Коваль, В. Кременя, В. Лапінського, Н. Морзе, В. Мудрака, А. Пилипчака, О. Співаковського та ін.

Метою статті є дослідити взаємний вплив загальної інформатизації суспільства на освіту. Відповідно до мети було вирішено наступні завдання: 1) актуалізовано поняття «інформаційне суспільство», «інформатизація», «інформатизація освіти»; 2) досліджено результати взаємовпливу інформатизації суспільства та інформатизації освіти в Україні.

Для висвітлення взаємовпливу загальної інформатизації на процес інформатизації освіти спочатку необхідно проаналізувати рівень розвитку сучасного суспільства. Таким чином виникає питання актуалізації поняття «інформаційне суспільство».

Інформаційне суспільство – це якісно новий еволюційний рівень людського суспільства. Так, американський учений Елвін (Олвін)

Тоффлер виділив три головні типи цивілізацій, які проходило (і проходить) людство у процесі свого розвитку: 1) аграрно-ремісничий, 2) індустріальний, 3) інформаційно-комп'ютерний. Основою кожного із них дослідник вважав особливу технологічну систему, пов'язану, відповідно, з матерією, енергією та інформацією [6, 8]. Відповідно до цього розподілу не лише у сфері науки, але й серед широкого загалу в цілому останніми роками дедалі частіше використовують термін «інформаційне суспільство» (в англ. термінології: *information society, digital society, electronic society, e-society*). Він уперше з'явився у США на початку 90-х рр. ХХ ст., а потім набув поширення і у розвинених країнах Західної Європи. Сьогодні його активно використовують також і в Україні. Варто відмітити, що на даний час не існує єдиного означення даного поняття. Нижче наведемо кілька з існуючих дефініцій.

1. Інформаційне суспільство – це суспільство з високим рівнем розвитку інформаційної культури (створення, переробки та використання інформації) [1].
2. Інформаційне суспільство – це етап переходу певного суспільства до нового перспективного стану свого соціально-економічного і науково-технічного розвитку – до суспільства знань, у якому головним джерелом існування і розвитку – основним ресурсом і рушійною силою прогресу стануть знання, які накопичило і продовжуватиме здобувати і накопичувати людство і які будуть ефективно використовуватись усіма підсистемами і членами даного суспільства для розв'язування своїх повсякденних і перспективних завдань [2].
3. Інформаційне суспільство – це постіндустріальне суспільство, де інформація використовується як стратегічний ресурс [2].
4. Інформаційне суспільство – це суспільство, в якому більшість працівників займаються створенням, збиранням, відображенням, реєстрацією, накопиченням, збереженням і поширенням інформації, особливо її вищої форми – знань [3 86].

Варто зазначити що, однією із характеристик ознак інформаційного суспільства є величезне зростання обсягів інформації. Таким чином, у другій половині ХХ-го століття цей процес спричинив так званий «інформа-

ційний вибух». Процес постійного збільшення обсягів інформації та зростання її ролі в забезпеченні життєдіяльності суспільства упродовж усієї історії людства незмінно супроводжувався розвитком і вдосконаленням засобів обробки інформації (зокрема – технічних) та виникненням й удосконалення відповідних технологій. В історії цивілізації відбулося кілька кардинальних перетворень у сфері опрацювання інформації, що дістали назву інформаційних революцій. Сучасні дослідники виділяють чотири таких перетворення:

- 1) перша інформаційна революція – винахід писемності. Відкриття нового способу фіксування і передачі знань між поколіннями; це радикально змінило суспільство, культуру та організацію діяльності людей;
- 2) друга інформаційна революція – винахід книгодрукування. Виникнення можливості якісного та кількісного збільшення джерел інформації; полегшення збереження інформаційної бази людства;
- 3) третя інформаційна революція – винахід електрики (поява телеграфу, телефону, радіо). Поява можливості накопичувати й оперативно передавати інформацію на відстані;
- 4) четверта, інформаційна революція – винахід мікропроцесорної техніки (поява персональних комп'ютерів). Виникнення якісно нових способів роботи з інформацією і, разом з тим, посилення інтелектуальних можливостей конкретної людини і суспільства в цілому [6, 9–10].

Наслідком четвертої інформаційної революції стала глобальна інформатизація суспільства.

Інформатизація – це сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян та суспільства на основі створення, розвитку і використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, які побудовані на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки [4].

Інформатизація є ключовим процесом інформаційного суспільства і, як зазначає В. М. Бебик, визначається наступними показниками:

- 1) здатністю самостійно і якісно продукувати всю необхідну для життєдіяльності суспільства інформацію;

- 2) наявністю повної та розвиненої інформаційної інфраструктури;
- 3) розвиненими можливостями обробки та використання і високим рівнем доступу всіх членів суспільства до необхідної інформації;
- 4) великою часткою працездатного населення, котре зайняте в інформаційному секторі економіки [1].

Розвиток цих показників залежить від матеріально-технічного та людського факторів.

У контексті нашого дослідження детальніше зупинимося на підвищенні якості людського потенціалу. Навіть, якщо буде повністю реалізовано потребу установ та організацій у комп'ютерній техніці, забезпечено безперебійну роботу електронних комунікацій, прийнято найдосконаліші закони з інформації та інформатизації, але при цьому до життя в інформаційному суспільстві не буде підготовлена людина, усі прийняті державні заходи для інформатизації не матимуть жодних результатів.

Таким чином, першочерговим для українського суспільства має бути розвиток людського потенціалу і, передусім, підвищення його якості, найважливішими при цьому є високий рівень освіти, професійна компетентність кадрів, спроможність до творчих рішень у нестандартних ситуаціях тощо. Для досягнення цього потрібні принципово нові підходи до змісту і структури усіх ланок системи освіти.

Для того, щоб не тільки спланувати потрібні процеси, але й зуміти на практиці їх втілити, потрібна велика кількість висококваліфікованих працівників – фахівців у сфері інформатики та інформаційних технологій, комп'ютерної техніки тощо. Таким чином, складовою частиною і найпершою умовою інформатизації суспільства є інформатизація освіти. Сьогодні серед учених існують різні підходи до дефініціювання цього поняття. Наведемо деякі із них.

1. Інформатизація освіти – це комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних із насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологіями [5, 150].
2. Інформатизація освіти – це впровадження у заклади системи освіти інформаційних засобів, які ґрунтуються на мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції і педагогічних

технологій, які базуються на цих засобах [5, 150].

3. Інформатизація освіти – це процес підготовки людини до повноцінного життя в умовах сучасного інформаційного світового співтовариства, до продуктивного використання інформації та знань на основі широкого використання обчислювальної техніки й засобів телекомунікації [6, 11].

Виходячи із наведених означень можна стверджувати, що для успішної соціалізації в умовах глобальної інформатизації кожному потрібно постійно підвищувати свій інформаційний рівень. Таким чином, одна із головних тенденцій інформатизації освіти полягає у поширенні неперервної освіти. Причому вона не повинна носити формальний характер, а бути практично спрямованою, враховувати усі сучасні вимоги до певної спеціальності, орієнтуватися на останні досягнення науки та техніки (в першу чергу – сучасних інформаційних технологій). Саме такий підхід сприятиме усуненню суперечності між стрімкими темпами збільшення інформації і обмеженими можливостями її засвоєння людиною в обмежений період навчання. Його реалізація відбувається через зміну до змісту навчання: освітні заклади повинні не подавати для засвоєння готові знання, а формувати навички вчитися, уміння знаходити потрібну інформацію у величезних її масивах, проводити аналіз та приймати правильні рішення. А педагог в умовах інформатизації освіти перетворюється із «авторитарного і єдиного та незаперечного» джерела знань у радника-консультанта, який вказує шляхи для самостійної роботи в сфері інформації.

Варто відзначити, що інформатизація освіти – це загально державне явище. Тому вона повинна бути регламентована на законодавчому рівні. Інформатизацію освіти на державному рівні необхідно спрямувати на виконання наступних завдань:

- 1) формування і розвиток інтелектуального потенціалу кожного громадянина та нації у цілому,
- 2) удосконалення форм і змісту навчально-виховного процесу,
- 3) впровадження СІТ навчання у широкий вжиток. Це надасть можливість в Україні вирішити наступні завдання:
  - будувати освіту із урахуванням вимог до сучасних освітніх систем,

- ефективніше розв'язувати наявні проблеми,
- впроваджувати нові освітні тенденції,
- прогнозувати результати інноваційних нововведень;
- забезпечити інтеграцію національної освіти до світової освітньої системи.

Підсумовуючи проведену роботу можна стверджувати, що сьогодні інформатизація суспільства є закономірним та глобальним явищем, пов'язаним із переходом людства до ери інформаційного суспільства. Воно пов'язане із лавиноподібним збільшенням об'ємів інформації та, відповідно, розвитком технологій необхідних для її опанування. Для того, щоб ефективно соціалізуватися в сучасних умовах нашим сучасникам необхідно постійно засвоювати все нові знання, уміння та навички необхідні для результативної роботи з інформацією та СІТ. З цією метою виникає потреба у інформатизації освіти: переорієнтація її на використання принципу неперервної освіти; зміни змісту, форм, методів та засобів (із активним використанням останніх досягнень у галузі інформаційних технологій); перетворення педагогів із носіїв формальних знань на наставників, помічників у процесі самоосвітньої діяльності особистості.

**Iryna OSTAPYOVSKA**  
Lutsk

## THE INFLUENCE OF INFORMATIZATION OF SOCIETY TO EDUCATION

*The concepts of «information society», «informatization of society», «informatization of education» are actualized in this article. The different approaches to the attributes these concepts, their characteristic features, components, functions and features of the formation and development prospects are directed in it. Analyzed the relationship and mutual influence overall informatization of Ukrainian society in the process of informatization of education. The features of educational reform influenced by information technology processes are researched.*

*Key words: education, information, information society, informatization of society, informatization of education.*

**Ирина ОСТАПІЙОВСКАЯ**  
г. Луцк

## ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА НА ОБРАЗОВАНИЕ

*В статье актуализировано понятия «информационное общество», «информатизация общества», «информатизация образования». Приведены различные подходы к дефиницированию данных понятий, их характеристические особенности, составляющие, функции и особенности формирования, а также – перспективы развития. Проанализированы связь и взаимное влияние общей информатизации украинского общества на процесс информатизации образования. Исследованы особенности реформирования образования под влиянием информатизационных процессов.*

*Ключевые слова: образование, информатизация, информационное общество, информатизация общества, информатизация образования.*

Проте проведена дослідницька робота не вичерпує усіх аспектів проблеми. Детальнішої розробки потребують питання впливу інформатизації суспільства на навчально-виховний процес початкової ланки освіти та методик окремих дисциплін.

### Список використаних джерел

1. Бебик В. М. Глобальне інформаційне суспільство: поняття, структура, комунікації / В. М. Бебик // Інформація і право. – 2011. – № 1. – С. 42–49.
2. Биков В. Є. Інформаційне суспільство і освіта [Електронний ресурс] / В. Є. Биков. – Режим доступу до журн. : – [http://lib.iitta.gov.ua/1185/1/Інформаційне\\_суспільство\\_i\\_освіта.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/1185/1/Інформаційне_суспільство_i_освіта.pdf) – (назва з екрану).
3. Інформаційне суспільство: Дефініції... : [Текст] / В. М. Брижко, А. А. Орехов, В. С. Цимбалюк, О. Н. Кальченко, А. Н. Чорнобров ; за ред. Р. А. Калюжного, М. Я. Швеця. – К. : Інтеграл, 2002. – 220 с.
4. Про Національну програму інформатизації: Закон України від 4 лютого 1998 р. №74/98-ВР // Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 27–28. – Ст. 181 ; Законодавчі та нормативні документи України у сфері інформації, видавничої та бібліотечної справи: Темат. добірка : У 2 ч. – К., 2002. – Ч. 1. – С. 45–51.
5. Сучасний педагогічний словник / упор. Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях : учебн. пособ. / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор, Г. А. Стародубова. – М. : Школьная библиотека, 2002. – 288 с. – (Профессиональная библиотечка школьного библиотекаря).

Стаття надійшла до редколегії 29.01.2016

УДК 378.147

**Ірина СЕРЕДА**

м. Миколаїв

sereda\_iv71@mail.ru

## ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ФІЛОЛОГІВ-МАГІСТРІВ

*У статті здійснено аналіз змісту та особливостей підготовки філологів-магістрів у контексті технологічного підходу. Розглянуто основні етапи технологічного підходу в освіті та їх провідні тенденції. Визначено поняття «педагогічна технологія» та «технології педагогічної освіти». Накреслено шляхи забезпечення технологічної компетентності майбутніх викладачів-філологів в умовах магістратури.*

*Ключові слова: філологи-магістри, технологічний підхід, педагогічні технології, технології педагогічної освіти, технологічна компетентність майбутнього викладача.*

Сучасне суспільство вимагає переходу до нової стратегії розвитку на основі високоефективних технологій. Для того, щоб освіта відповідала сучасним цивілізаційним змінам, потрібно, насамперед, змінювати функції освітнього процесу, орієнтуючи його на спонукання суб'єктів навчання до самостійного оволодіння новими знаннями та інформацією [3]. Основою технологічного забезпечення підготовки майбутнього викладача в магістратурі є доцільне використання сучасних технологій, які створюють умови для ефективного формування професійних компетенцій.

Фундаментальні та прикладні дослідження щодо розвитку та впровадження педагогічних технологій пов'язують з іменами таких учених, як: В. Беспалько, М. Гриньова, В. Кларин, Н. Наволокова, О. Пехота, І. Підласий, Г. Селевко, Н. Шуркова та ін. Лише невелика кількість зарубіжних та вітчизняних наукових праць присвячена проблемам підготовки магістрів філологічного напрямку: О. Зіноватна розглядає проблеми модернізації філологічної освіти магістерського рівня України у контексті адаптації американського досвіду; Г. П'ятакова порівнює особливості підготовки магістрів філології в Україні та Польщі; В. Базова розглядає підготовку викладачів іноземних мов в університетах Німеччини. **Темою** нашої статті є аналіз особливостей підготовки філологів-магістрів у контексті технологічного підходу.

Поняття «педагогічна технологія» останнім часом дедалі більше поширюється в науці й освіті. Його різноманітні варіації – «педагогічна технологія», «технологія навчання», «освітні технології», «технології в навчанні»,

«технології в освіті» – широко використовуються в психолого-педагогічній літературі і мають понад 300 формулювань. Його використовують як синонім понять «методика» та «форма організації навчання», як сукупність усіх використаних у конкретній педагогічній системі методів, засобів і форм, як сукупність і послідовність методів і процесів, які дозволяють одержати запланований результат [1, 78]. Педагогічна технологія включає в себе дві групи питань, перша з яких пов'язана з застосуванням технічних засобів у навчальному процесі, друга – з його організацією [4]. Аналіз сучасних досліджень дає можливість дати узагальнене визначення поняття **педагогічна технологія: це науково обґрунтована системна модель діяльності вчителя або викладача, яка містить опис алгоритму його дій з розв'язання певної навчально-виховної проблеми.**

Ми цілком підтримуємо погляд О. Пехоти, яка у своїх дослідженнях виділяє *3 етапи* розвитку технологічного підходу в освіті і визначає такі його провідні тенденції. Основною тенденцією *першого етапу (1920–1960-ті роки)* було підвищення якості викладання, яке розглядалося як єдиний шлях, що приводив до ефективного навчання. *Другий етап (1960–1970-ті роки)* характеризувався перенесенням акценту на процес навчання, що пов'язано з розвитком концепції програмованого навчання, яке вимагало суворого врахування вікових та індивідуальних відмінностей учнів. Характерною тенденцією розвитку сучасної педагогічної технології (*третій етап, 1970-ті роки – до сьогодні*), є використання системного аналізу у вирішенні прак-

тичних питань, пов'язаних зі створенням та використанням навчального устаткування та технологічних засобів навчання. Головним критерієм системного аналізу на всіх рівнях загалом є критерій оптимальності [4].

У контексті нашого дослідження до **технологій педагогічної освіти** ми відносимо *всю сукупність педагогічних технологій, які застосовуються у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя та викладача*. Технології педагогічної освіти передбачають проектування педагогом цілей освітнього процесу, вибір компонентів змісту освіти, визначення відповідних методів і засобів.

Звернемось до особливостей підготовки вітчизняних філологів-магістрів. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», магістерський рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю, загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, *інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності*. [2].

В Україні підготовка викладачів-філологів здійснюється як у класичних, так і в педагогічних університетах. У вітчизняних університетах на філологічних факультетах готують філологів-магістрів таких спеціальностей: «Українська мова та література», «Мова та література (іноземна), «Переклад», «Прикладна лінгвістика». Підготовка магістра філологічного напрямку містить теоретичну, практичну та наукову підготовку.

*Теоретична підготовка* передбачає, що за результатами опанування навчальних дисциплін (загальних та професійно-практичних) випускники-магістри мають орієнтуватися в особливостях використання інноваційних психолого-педагогічних концепцій, теорій і методик розв'язання науково-дослідницьких, конструктивно-організаційних, управлінських, освітньо-виховних завдань.

*Практична підготовка* носить комплексний характер та реалізується за напрямками: викладацький – забезпечує підготовленість

до викладання базових, професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, організаційно-виховний – до організації виховної роботи в навчальній групі, науково-дослідний – удосконалює вміння майбутнього магістра як науковця-дослідника.

Результатом *наукової підготовки* є виконання магістерської роботи, що містить науково обґрунтовані теоретичні чи експериментальні результати, висновки та рекомендації і свідчать про спроможність майбутнього викладача вищої школи самостійно проводити наукові дослідження в обраній галузі знань.

Особливістю вітчизняної філологічної освіти є те, що вона дає фундаментальні знання, які є базовими для формування вмінь і навичок прикладного характеру, зокрема, редакторських, видавничих, перекладацьких. У той час як у багатьох європейських країнах та США підготовка в магістратурі передбачає більшу диференціацію, варіативність та має прикладне спрямування.

Аналіз існуючого викладацького досвіду при підготовці магістрантів, у т.ч. і нашого власного, та опитування самих магістрантів свідчить про те, що *існує проблема деякої невідповідності змісту освіти функціям і завданням професійної діяльності майбутнього викладача вищого навчального закладу*. Так, склад і зміст нормативних дисциплін, представлений в освітньо-професійній програмі, *майже не спрямовується на опанування інноваційними технологіями навчання, недостатньо відображає сучасні тенденції розвитку вищої освіти*.

Проте аналізуючи останні наукові дослідження з різних аспектів магістерської підготовки [6], а також практичний досвід вітчизняних ВНЗ щодо організації навчання в магістратурі, можемо констатувати, що на сучасному етапі в освітньому процесі магістратури почали активно застосовуватися різні види педагогічних технологій залежно від напрямку підготовки магістрів та визначених викладачем навчально-виховних завдань. Серед них слід виокремити технологію індивідуалізації навчання, групову навчальну діяльність, ділові ігри, проблемне навчання, дослідницьку технологію, проекти, педагогічні тренінги, інтерактивні технології, ситуативне моделювання, інформаційно-комп'ютерні технології



та ін. Зазначимо, що недостатнє використання цих технологій через відсутність у змісті підготовки магістрів педагогічних дисциплін розглядається деякими фахівцями [5] як недолік магістерської підготовки в університетах Польщі, Німеччини та інших країн.

Оскільки головним результатом навчання в магістратурі є підготовка майбутнього викладача, то важливим її аспектом виступає його готовність до застосування технологій педагогічної освіти. Підготовка майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти під час навчання в магістратурі допоможе йому оволодіти теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і методичними основами освітнього процесу, сформуванню важливих професійних якостей та компетенцій, серед яких:

- сприйняття як особистої цінності ідеї технологізації професійно-педагогічної підготовки в межах компетентнісного підходу;
- володіння змістом професійно-педагогічної освіти, орієнтованої на принципи технологічного підходу, саморозвиток особистості та європейський стандарт у вищій освіті;
- володіння сучасним арсеналом педагогічних технологій та вміння ефективно їх використовувати у професійній діяльності, поєднуючи принципи технологічності та творчості;
- набуття досвіду проектування майбутнього педагогічного процесу з позицій кінцевого результату, реалізації його з урахуванням власних потенційних можливостей та умов педагогічного процесу;
- вміння здійснювати педагогічний супровід студентів на шляху професійного становлення та наукового пошуку, знаходити оптимальні педагогічні рішення при розв'язанні навчально-виховних завдань.

Проведений теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень з проблеми підготовки майбутнього викладача-філолога у контексті технологічного підходу дозволив зробити припущення, що формування готовності майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти як важливої передумови для досягнення якісної викладацької діяльності в університеті може бути реалізоване при створенні таких *організаційно-педагогічних умов*:

- зміни акцентів професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача-філолога в магістратурі у напрямі її гуманізації та технологізації в межах компетентнісного підходу відповідно вимогам галузевого стандарту та сучасної освітньої стратегії;
- розробки відповідних тем у змісті навчального курсу «Педагогіка вищої школи»;
- впровадження в методику викладання педагогічних дисциплін у магістратурі сучасних технологій педагогічної освіти: інтерактивних, інформаційно-комунікаційних, педагогічного проектування, кейс-технологій, контекстного навчання, професійного саморозвитку та ін.;
- набуття майбутніми викладачами філологічних дисциплін у ході стажування досвіду застосування технологій педагогічної освіти при підготовці та проведенні різних форм навчальних занять.

Таким чином, актуальним на сьогодні є створення в сучасному університеті на етапі магістерської підготовки необхідних організаційно-педагогічних умов, які сприятимуть формуванню готовності майбутнього викладача-філолога до застосування технологій педагогічної освіти. Компетентність майбутнього викладача філологічних дисциплін щодо застосування технологій педагогічної освіти дозволить йому максимально інтегрувати в своїй діяльності професійні знання та вміння, сформовану гуманітарною освітою гуманістичну систему цінностей, психолого-педагогічні основи викладацької діяльності та її технологічні аспекти.

#### Список використаних джерел

1. Бабак В. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи / В. Бабак, Е. Лузік // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 78–83.
2. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради. – 2014. – № 37–38.
3. Кремень В. Г. Суспільство знань і якісна освіта / В. Г. Кремень // Освіта. – 2007. – № 13/14. – 21–27 березня.
4. Освітні технології: навчально-методичний посібник / За ред. Пехоти О. М. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
5. П'ятакова Г. Особливості підготовки магістрів за спеціальністю «Українська філологія» у Львівському та Вроцлавському університетах // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – Випуск 27. – Львів, 2011. – С. 155–162.
6. Середа І. В. Формування педагогічної майстерності майбутнього викладача засобами педагогічних технологій // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. – Вип. 1.38. – Т. 2. – Миколаїв, 2012. – С. 20.

**Iryna SEREDA**  
Mykolaiv

## THE TECHNOLOGICAL APPROACH IN THE PREPARATION OF PHILOLOGISTS MASTERS

*In the article implemented analyzes the content and features of the preparation of philologists-masters in the context of the technological approach. The main stages of the process approach in education and leading the trend. The concepts of «pedagogical technology» and «teacher education technology». Inscribed ways to ensure the technological competence of the future teachers-philologists in the conditions of the Magistracy.*

*Keywords: philology-masters, technological approach, educational technology, teacher education technology, technological competence of the future teacher.*

**Ирина СЕРЕДА**  
г. Николаев

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ФИЛОЛОГОВ-МАГИСТРОВ

*В статье осуществлён анализ содержания и особенностей подготовки филологов-магистров в контексте технологического подхода. Рассмотрены основные этапы технологического подхода в образовании и их ведущие тенденции. Определены понятия «педагогическая технология» и «технологии педагогического образования». Начертаны пути обеспечения технологической компетентности будущих преподавателей-филологов в условиях магистратуры.*

*Ключевые слова: филологи-магистры, технологический подход, педагогические технологии, технологии педагогического образования, технологическая компетентность будущего преподавателя.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 378.147

**Мар'яна СІДУН**  
м. Мукачево  
vsidun@mail.ru

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*У статті автор визначила і дослідила проблеми організації самостійної роботи студентів по вивченню іноземної мови у позааудиторний час як обов'язкового виду їхньої навчальної діяльності. З'ясовано її місце у механізмі оволодіння професійно-орієнтованою іншомовною лексикою. Розкрито роль інтерактивних методів навчання у процесі самостійної роботи. Обґрунтовується необхідність подальшої розробки шляхів досягнення ефективності засвоєння термінології в контексті європейської інтеграції вищої освіти України та переходу ВНЗ на кредитно-модульну систему оцінювання.*

*Ключові слова: готовність, інтерактивні методи навчання, позааудиторна робота, самостійна робота, мотивація.*

В умовах інтеграції України до світового освітнього простору зростає необхідність знання кожним спеціалістом іноземної мови. Це потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності студентів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуючись у житті суспільства [1, 6–7]. Значні зміни в освіті та умовах праці викликають велику потребу у навчанні протягом усього життя, а отже, висувають на перший план здатність і вміння людини до самоосвіти, самостійної

навчальної діяльності, пізнавальної самостійності, самостійної роботи

Роль самостійної роботи та самостійної навчальної діяльності в наш час настільки значна, що ця проблема вимагає щоразу нових підходів. Зростає роль самостійної роботи в умовах кредитно-модульної системи, яка передбачає відведення достатньої кількості матеріалу на самостійне опрацювання з наступним його контролем. У Положенні про кредитно-модульну систему організації навчального процесу йдеться про посилення ролі самостійної роботи студентів у навчальному процесі [1, 47].

Проблеми формування готовності до самостійної роботи (самостійної навчальної діяльності, самоосвіти, автономності навчання тощо), шляхи підвищення її результативності та дослідження можливостей надання студентам самостійності у навчанні завжди були в полі зору методистів. Зокрема, проблеми організації самостійної роботи висвітлюються у роботах І. О. Зимньої, А. В. Родинко, Л. В. Ягеніч та ін. Так, С. М. Кустовський та інші наголошують на тому, що самоосвіта (самонавчання) – це самостійна навчальна діяльність, яка керується та спрямовується мотивацією. Опанування іноземною мовою мотивується зовнішніми факторами. Але ефективність самоосвіти залежить від формування внутрішньої мотивації [3, 36]. Важливо сформуванню у студентів вміння самомотивації своєї діяльності, тобто зацікавитися, переконати себе в необхідності виконувати її, побачити важливість цієї діяльності та її результатів для себе особисто. Таким чином самоосвіта набуває особистісний характер. Реально отриманий в процесі навчання результат виступає як нове знання, новий засіб дії [4, 49].

У той же час, вказані автори фактично не досліджували самостійну роботу майбутніх фахівців з вивчення іноземної мови з точки зору її можливостей щодо покращення знань іншомовної термінологічної професійної лексики та навичок її використання у подальшій практичній діяльності.

Метою статті є розгляд основних складових самостійної роботи студентів у позааудиторний час як обов'язкового виду їхньої навчальної діяльності, дослідження її місця у механізмі оволодіння професійно-орієнтованою іншомовною лексикою, пошук нових форм і методів набуття вмінь та навичок іншомовного спілкування.

У дослідженнях С. М. Кустовського підкреслюється, що самостійне опрацювання навчального матеріалу має бути організовано з використанням різноманітних педагогічних методик і технологій: дидактичних ігор, кейс-методики, інтегрованого навчання, проблемного навчання, новітніх інформаційних технологій, технології навчання в малих групах, кооперативного навчання та широкого застосування технічних засобів навчання [4, 51]. При цьому успіх самостійного навчання зале-

жить від низки психологічних факторів: мотивації навчальної діяльності, довільності пізнавальних процесів сприйняття, уваги, уявлення, пам'яті, мислення, наявності необхідних волевих якостей, а також інтелектуального розвитку. Серед провідних мотивів, які спонукають студентів займатися самостійною навчальною діяльністю, є такі: прагнення отримувати актуальну інформацію з новітніх джерел, яка не забезпечується у багатьох випадках тією навчальною літературою, що пропонується; прагнення більш вільно обирати зміст навчальної діяльності; бажання самостійно працювати над удосконаленням професійних якостей тощо [5, 109].

Визначальне значення для активізації самостійної пізнавальної діяльності щодо вивчення мають підручники та навчальні посібники, які повинні формувати правильне розуміння студентами необхідності самостійної роботи, визначати обсяг, структуру і зміст навчального матеріалу, який виноситься на самостійне вивчення, а також містити методичні рекомендації щодо організації виконання програми самостійної роботи, форми контролю і критеріїв її оцінювання [2, 159]. Вони активізують, стимулюють самостійну пізнавальну діяльність студентів за допомогою змісту текстового матеріалу (актуальність, науковість) і форми (проблемність завдань, оформлення тощо). Таким чином, виникає необхідність приділити увагу роботі по вдосконаленню навчальних посібників, методичних рекомендацій, вказівок, термінологічних словників з метою активізації самостійної роботи.

Під час організації самостійної роботи слід пам'ятати, що головною метою навчання іноземним мовам студентів ВНЗ є формування та розвиток їх комунікативної культури і навчання практичному оволодінню іноземною мовою. Завдання викладача полягає у створенні умов для практичного оволодіння мовою у професійному спілкуванні майбутніх фахівців і у виборі таких методів навчання, які дозволили б кожному студенту проявити свою активність та творчість. Викладачеві також необхідно активізувати пізнавальну діяльність студентів.

Проте, не завжди студенти виявляються готовими працювати самостійно. Багато сту-

дентів визнають, що їм не вистачає вмінь правильної організації самостійної роботи, деякі студенти не вміють правильно розподіляти вільний час. Тому основна роль у формуванні вмінь працювати самостійно належить викладачеві, який демонструє прийоми самостійної роботи на аудиторних заняттях і організовує самостійну діяльність студентів. При цьому у викладачів виникають певні проблеми, серед яких – труднощі визначення відповідних методичних прийомів, вибору адекватних форм самостійної роботи, управління самостійною роботою.

Організація самостійної роботи буде правильною тільки з урахуванням потреб самих студентів в оволодінні іноземною мовою, при правильній постановці завдань, виконання яких потребує певних зусиль. Завдання викладача – допомогти студенту стати суб'єктом самостійної навчальної діяльності, тобто самому визначати цілі, обирати засоби, корегувати, оцінювати, нести відповідальність за свої дії і результат.

Тому ціль занять та способи її досягнення повинні визначатися з позицій самого студента, з урахуванням його інтересів, потреб, індивідуальних особливостей. Викладач має з'ясувати, як студенти уявляють самостійну роботу під час вивчення іноземної мови та допомогти їм оволодіти раціональними прийомами для її виконання.

Готовність до самостійного навчання має декілька взаємозалежних та взаємопов'язаних компонентів: психологічний компонент (мотивація, ставлення до даної діяльності, інтелектуальні можливості та здібності, волевий потенціал, саморегуляція); комунікативний компонент (комунікативна компетенція); методологічний компонент (засвоєння методів та прийомів самостійної діяльності, вміння орієнтуватися в цій діяльності, знання особливостей її виконання).

Залежно від формування кожного з компонентів готовності розрізняють три ступені готовності:

- 1) готовність до копіюючої діяльності (перевага зовнішньої мотивації, низький рівень саморегуляції, форма засвоєння дій – наслідування, осмислене копіювання дій викладача, виконання вправ під його керівництвом);

- 2) готовність до відтворюючої діяльності (перевага зовнішньої мотивації, середній рівень саморегуляції, самостійне відтворення студентом прийому, засвоєного сумісно з викладачем, використання засвоєного прийому в аналогічних умовах діяльності);

- 3) готовність до власне самостійної діяльності (перевага внутрішньої мотивації, високий рівень саморегуляції, самостійне виконання різних вправ, використання прийомів у нових, але не в аналогічних умовах діяльності) [5, 111].

Викладач має визначити рівень готовності кожного студента до самостійного навчання. Для цього проводять різні психологічні тести, анкети, бесіди, спостереження, вивчення продуктів діяльності студентів та інші.

Успішне формування готовності до самонавчання передбачає: 1) спеціальну організацію навчального процесу; 2) організацію самостійної роботи як самостійної пізнавальної діяльності.

Викладач має ознайомити студентів з ефективними прийомами роботи з різним матеріалом (наприклад, прийомами запам'ятовування лексики чи інформації) та різними джерелами, раціональним плануванням часу та навчальної діяльності, вмінням вести записи. Необхідно розробити та ознайомити студентів з єдиними параметрами оцінки завдань. Студент повинен критично оцінювати результати своєї роботи. Порівняння результатів самооцінки за визначеними критеріями та оцінки викладача сприятиме формуванню вмінь адекватної самооцінки. Доцільним видається також створення навчальних матеріалів як засобів управління самостійною роботою, які передбачають можливість вибору студентами обсягу і послідовності вправ з метою, наприклад, оволодіння тим чи іншим граматичним явищем. Можливість вибору означає, що студент сам визначає як ефективно виконати поставлені завдання. Підтвердження важливості самостійної роботи студенти повинні відчувати під час аудиторних занять.

На сьогоднішній час відбувається трансформація підходів щодо організації самостійної іншомовної роботи студентів. При цьому пріоритетним є використання комп'ютерних інформаційних технологій, оскільки це допомагає перетворити навчання іноземній мові у творчий процес і багато студентів починають

розкриватися, перестають комплексувати і виявляють величезний інтерес до вивчення іноземної мови у руслі професійної освіти в поза аудиторний час. Таким чином, комп'ютер постає у даному ракурсі найкращим «пасивним» помічником викладачеві у навчанні іноземній мові, мета якого – інтерактивне спілкування. Використання комп'ютерних технологій навчання в організації самостійної роботи студентів має значний мотиваційний потенціал, тому барвистість і захопливість комп'ютерних програм викликає величезний інтерес у студентів. Різноманітні інтерактивні форми роботи, тематичні ігри, конкурси наукових рефератів, складання вікторин, тестів дозволяють організувати цілеспрямовану мовленнєву практику студентів у різних формах і режимах роботи із застосуванням сучасних інформаційних технологій. Організована навчально-дослідницька діяльність студентів у процесі оволодіння іншомовним професійним спілкуванням передбачає підготовку студентами рефератів, написання наукових статей, тез, підготовку тестів, вікторин, творчих робіт, мультимедійних презентацій за професійним спрямуванням, що є логічним продовженням вивчення іноземної мови під час аудиторних занять.

Успішному засвоєнню навчального матеріалу під час самостійної роботи майбутніх фахівців сприяють також і аудіовізуальні засоби навчання та виконання інтерактивних завдань через мережу Інтернет. Необхідно зазначити, що вже на етапі підготовки до аудиторних занять, коли студенти опрацьовують спеціальну літературу і збирають інформацію для подальшого спілкування, проявляється інтерактивний характер самостійної роботи. Викладач має підбирати нестандартні завдання з метою створення передумов для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і надихати їх на виконання таких завдань поза аудиторією. Не викликає сумніву той факт, що творчі завдання допомагають розкрити приховані можливості студентів для досягнення успіху у вивченні навчального матеріалу. Заслугує на увагу рекомендація щодо самостійного читання студентами наукового тексту з виходом в усне чи письмове мовлення; працювати зі словни-

ками та іншою довідковою літературою [7, 301].

Рівень інтерактивності самостійної роботи може бути підвищений за рахунок використання новітніх інформаційних та телекомунікаційних технологій: телеконференцій, форумів, чатів, електронної пошти тощо. Студенти можуть спілкуватися в режимі on- або off-line.

Сучасне викладання іноземних мов покликане інтегрувати інформаційні технології у процес навчання так, щоб цей інструментарій сприяв реалізації прикладного характеру мови, а саме збагаченню професійного світогляду майбутніх учителів іноземної мови через пошук, обробку й обмін іншомовною інформацією у поза аудиторний час, коли іноземна мова стає не предметом навчання, а засобом отримання нової інформації.

Беззаперечним є також той факт, що під час самостійної роботи у студента виникає потреба у взаємодії з викладачем, наприклад, для отримання додаткового пояснення завдання чи консультації в разі виникнення певної проблеми, оскільки одним із обов'язків викладача є полегшувати студентам самостійну роботу. Якщо завдання для самостійної роботи мають груповий характер, то контроль і звіт про виконану студентами роботу мають бути суто індивідуальними [2, 159]. Тобто, звіт про виконання завдання може бути у формі тесту з фахової лексики, складання плану до прочитаного, переклад на рідну мову або підбір дефініцій за допомогою словника, але він без сумніву передбачає взаємодію між студентом і викладачем.

Крім іншого, слід зупинитись на організаційно-методичних і матеріально-технічних проблемах, які мають місце у вищій школі. Слід зазначити, що кількість аудиторних занять з іноземної мови для студентів поступово зменшується та є недостатньою для ефективного засвоєння фахової лексики. Щодо матеріального забезпечення, то такі види діяльності, як презентація проектів або прослуховування відеозапису чи перегляд навчального відеофільму неможливі без спеціально обладнаних аудиторій, що, на жаль, є проблемою в багатьох ВНЗ.

Готовність до самонавчання з іноземної мови дозволяє студентам підтримувати і роз-

вивати систему їхньої безперервної мовної освіти, забезпечує можливість самостійно підтримувати й удосконалювати свій мовний рівень. Вдосконалення організації самостійної роботи студентів з іноземної мови заслуговує на увагу як науковців, так і практиків. Перспективою ж подальших досліджень є проблеми, пов'язані із створенням спеціального методичного забезпечення для вдосконалення самостійної роботи студентів з метою оволодіння ними іноземною лексикою.

#### Список використаних джерел

1. Болонський процес : документи. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 168 с.
2. Дмитриев И. А. Самостоятельная работа студентов в контексте присоединения Украины к Болонскому процессу / И. А. Дмитриев, О. А. Солодовник // Сучасні технології підготовки фахівців в умовах подальшого розвитку вищої освіти України : Матеріали міжнародної науково-методичної конференції. – Харків : ХНАДУ, 2005. – С. 158–159.
3. Иващик Е. А. Самостоятельная внеаудиторная учебная работа студентов как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса по иностранным языкам в вузе / Е. А. Иващик // Формирование коммуникативной иноязычной

компетенции / Сб. науч. тр. Моск. гос. лингв. ун-та. – 2005. – Вып. 42. – С. 32–42.

4. Кустовський С. М. Удосконалення самостійної навчальної діяльності майбутніх економістів: результати експериментальної перевірки авторської моделі / С. М. Кустовський // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2006. – № 6. – С. 48–53.
5. Малихін О. В. Психологічні основи організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного закладу освіти / О. В. Малихін // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : Зб. наукових праць ; за заг. ред. М. Б. Євтуха. – Вип. 31. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2006. – С. 104–111.
6. Родинко А. Н. Проблемные задания в контексте самостоятельной работы иностранных студентов при обучении их русскому языку / А. Н. Родинко // Сучасні технології підготовки фахівців в умовах подальшого розвитку вищої освіти країни : Матеріали міжнародної науково-методичної конференції. – Харків : ХНАДУ, 2005. – С. 299–301.
7. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.
8. Ягельська Н. В. Зміст самостійної роботи майбутніх економістів у процесі оволодіння англійською мовою / Н. В. Ягельська // Вісник КНЛУ. Серія : Педагогіка та психологія. – Вип. 10. – 2006. – С. 148–154.

**Mariana SIDUN**  
Mukachevo

#### NEW APPROACHES TO READINESS OF STUDENTS FOR INDEPENDENT STUDY OF FOREIGN LANGUAGES

*The author has identified and examined the problems of the organization of students' independent work in the study of a foreign language in out of lessons time as compulsory kinds of training activities. It found its place in the mechanism of mastering professionally oriented foreign language vocabulary. The role of interactive teaching methods in the course of independent work is determined. It is proved the necessity to further develop ways to achieve the efficiency of mastering of terminology in the context of European integration of higher education in Ukraine and the transition to university credit-modular system of assessment.*

*Key words: readiness, interactive teaching methods, extracurricular work, independent work, motivation.*

**Мар'яна СІДУН**  
г. Мукачеве

#### СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*В статье автор определила и исследовала проблемы организации самостоятельной работы студентов по изучению иностранного языка в позааудиторное время как обязательного вида их учебной деятельности. Выяснено ее место в механизме овладения профессионально-ориентированной иноязычной лексикой. Раскрыта роль интерактивных методов обучения в процессе самостоятельной работы. Обосновывается необходимость дальнейшей разработки путей достижения эффективности усвоения терминологии в контексте европейской интеграции высшего образования Украины и перехода вузов на кредитно-модульную систему оценивания.*

*Ключевые слова: готовность, интерактивные методы обучения, внеаудиторная работа, самостоятельная работа, мотивация*

Стаття надійшла до редколегії 31.01.2016

УДК 37.091.12:004.77

**Тетяна ЧЕТВЕРИКОВА**

м. Луцьк

chetv\_@ukr.net

## МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

*У статті охарактеризовано поняття «хмарні технології», досліджено можливості, які вони надають для студентів педагогічних коледжів – майбутніх учителів інформатики в початковій школі; розглянуто особливості розробки електронних дидактичних матеріалів засобами веб-технологій та використання їх на заняттях інформатики в початковій школі; презентовано результати досліджень, проведених серед вчителів початкової школи міста Луцька.*

*Ключові слова: педагогічна підготовка вчителя, хмарні технології, сервіси розробки дидактичних матеріалів, веб-сервіси, інтерактивні завдання.*

Невідповідність застарілих методів та засобів навчання нинішнім вимогам сучасного уроку, тенденціям стрімкого розвитку науково-технічного прогресу спонукає вчителів до запровадження у навчальний процес веб-технологій. Вони дають змогу вчителю пояснити матеріал у більш доступній формі, зробити його вивчення цікавішим, швидко перевірити знання учнів та підвищити інтерес до навчання.

Процес удосконалення професійних компетенцій педагогів у галузі використання хмарних технологій супроводжується певними труднощами, оскільки потребує постійного прагнення працювати над собою, здатності до самонавчання та оволодіння новими технологіями. Недостатній рівень використання сучасних ІКТ-технологій, зокрема, хмарних сервісів підтверджує дослідження, проведене серед вчителів початкових класів міста Луцька, яке виявило, що 18% респондентів не мають достатньої поінформованості у сфері використання сервісів Веб 2.0, 31% отримують інформацію на засіданнях методичних об'єднань вчителів та на семінарах; 36% – з пошукових сервісів мережі Інтернет та 15% – із спеціалізованої літератури. Обізнаність із сферами використання хмарних технологій є обмеженою: 22% вчителів початкової школи використовують можливості віртуальних сховищ даних, 16% працюють з документами онлайн, 40% використовують сервіси для розробки дидактичних матеріалів та 22% – використовують можливості спільної роботи над документами.

Таким чином, існує суперечність між значними потенційними можливостями хмар-

них сервісів та необізнаністю і неготовністю вчителів початкової школи використовувати їх у своїй професійній діяльності. Тому проблема формування професійних компетенцій гостро постає вже на етапі підготовки майбутнього вчителя початкової школи при удосконаленні вмінь працювати з хмарними технологіями та сервісами мережі Інтернет.

Протягом останніх років інтерес до використання хмарних технологій зростає, доцільність використання веб-сервісів задекларовано також на державному рівні, зокрема, у Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2013–2020 рр. Крім того, у 2014 році в Україні започатковано проект «Хмарні сервіси в освіті» (2014–2017 н. р.) (Наказ Міністерства освіти та науки України № 629 від 21.05.2014 р.), у межах якого проводиться поетапна експериментальна робота щодо запровадження хмаро орієнтованих навчальних середовищ у загальноосвітніх навчальних закладах [5, 34].

Питання впровадження хмарних технологій у систему освіти України були висвітлені у роботах В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, М. І. Жалдака, Л. М. Калініної, Н. В. Морзе, А. Ф. Манак, В. М. Монахова, Т. О. Пушкарьової, О. В. Співаковського, Т. І. Червякової та ін. Теоретико-методичні та практичні основи підготовки майбутніх вчителів початкових класів у галузі використання хмарних технологій відображені у працях Н. В. Бахмат, Н. В. Сороко, С. А. Худовердова, М. А. Шиненко та інших.

Мета статті – визначити основні характеристики хмаро орієнтованих засобів навчання; проаналізувати можливості застосування

хмарних сервісів майбутніми вчителями початкових класів; розглянути напрямки використання веб-технологій для розробки інтерактивних дидактичних матеріалів для учнів початкової школи.

Проаналізуємо можливості, які надають хмарні технології для вчителя з точки зору здійснення професійної діяльності:

- можливість збереження власних матеріалів (документів, відео- та аудіофайлів) на віртуальному диску та доступу до них з будь-якого комп'ютера, під'єданого до мережі Інтернет;
- організація спілкування з учителями інших навчальних закладів (проведення онлайн-уроків, тренінгів, круглих столів);
- принципово нові можливості для організації досліджень, проектної діяльності та адаптації навчального матеріалу до реального життя;
- використання сучасних засобів для розробки інтерактивних дидактичних матеріалів для уроків;
- нові можливості передачі знань: онлайн-уроки, вебінари, інтегровані практичні заняття, кооперативні лабораторні роботи.

Відзначимо основні характеристики, які властиві хмарним сервісам:

- сервіс доступний через Web-браузер або за допомогою спеціального інтерфейсу прикладної програми для доступу до Web-сервісів;
- для користування сервісом не потрібно жодних матеріальних затрат (безкоштовність використання);
- доступність з будь-якого комп'ютера та різних пристроїв, під'єднаних до мережі Інтернет;
- забезпечення захисту даних від втрат та виконання багатьох видів навчальної діяльності, контролю і оцінювання, онлайн-тестування, відкритості освітнього середовища;
- відсутність необхідності придбання додаткового програмного та апаратного забезпечення;
- зрозумілий та доступний інтерфейс;
- економія дискового простору, необмежений обсяг збереження даних, можливість організації резервного збереження матеріалів.

З метою формування професійних компетенцій студентів Луцького педагогічного коледжу – майбутніх вчителів початкових кла-

сів під час вивчення методики навчання інформатики в початковій школі особливе значення приділяється розвитку практичних навичок, які будуть у нагоді у майбутній професійній діяльності (вміння розробляти конспект уроку, демонстраційні та дидактичні матеріали). Важливим є вміння систематизувати навчальні матеріали з метою популяризації власного педагогічного досвіду та обміну навчальними матеріалами. Для цього в якості індивідуального завдання студентам пропонується розробити власний сайт вчителя початкової школи, який буде поповнюватися по мірі проведення уроків під час пробної педагогічної практики та в подальшій професійній діяльності (зразки сайтів можна переглянути за посиланням: [http://lpk.ucoz.ua/index/elektronni\\_posibniki/0-51](http://lpk.ucoz.ua/index/elektronni_posibniki/0-51)). Для розробки сайтів і подальшого розміщення на ньому методичних матеріалів студентам було запропоновано сервіс Google, перевагою якого є безкоштовність використання та доступність.

Розглянемо функціональні можливості, які надає хмарна платформа Google для вчителя початкової школи: створення веб-сайтів (Sites.google.com) та щоденників навчальних проектів (Blogger.com); ведення календаря, робочого графіку, складання навчальних планів (Google Calendar); зберігання матеріалів (диск Google), створення та сумісне редагування документів різних форматів (Google Docs), електронна пошта з пошуковою системою та захистом від спаму (Gmail); створення фотоальбомів, редагування фотографій, сумісна робота з іншими програмами редагування графічних файлів (Picasa). На нашу думку, цікавими для використання вчителями є форми для опитувань і анкет (Google Forms). Цей сервіс дає можливість обирати тему для оформлення, тип запитання (текст, один із списку, декілька зі списку, шкала, сітка, дата, час), відкрити форму для загального доступу на розмістити її на власному веб-ресурсі. Відповіді відобразатимуться в Таблицях Google, що дає змогу вчителю проаналізувати результати, наприклад, кількість вірних відповідей. Важливою особливістю використання документів Google різного типу є можливість їх взаємної інтеграції, поєднання та можливостей спільного редагування декількома користувачами. Усі документи, створені за



допомогою сервісу Google, користувач має змогу розмістити на сайті, створеному за допомогою цього ж сервісу.

На власному веб-ресурсі вчитель може також розмістити електронні інтерактивні матеріали, які є сучасною альтернативою традиційним дидактичним завданням на паперових носіях. Їх використання має багато переваг: дозволяє диференціювати, інтенсифікувати навчальний процес; підвищити мотивацію учнів до навчання; застосовувати різні види діяльності; формує вміння учнів моделювати ситуацію та шукати вирішення проблеми.

Розглянемо окремі сервіси розробки інтерактивних матеріалів, які використовують студенти для розробки дидактичних матеріалів (інтерактивних завдань) для проведення уроків під час пробної педагогічної практики:

- LearningApps (<http://learningapps.org/>) – україномовний сервіс для розробки різноманітних завдань, виконання яких полягає в інтерактивній роботі з об'єктами, розміщеними на екрані. Інтерфейс даного ресурсу є досить простим для конструювання завдань і дозволяє розробляти вправи, які за своїм наповненням і естетичним оформленням будуть цікавими для учнів початкової школи. Усі вправи поділено на категорії: розподіл; послідовність; заповнення; онлайн-ігри; інструменти. Після виконання вправи можна перевірити правильність виконання завдання і отримати результат. Даний сервіс дає змогу використовувати завдання з бази матеріалів або ж розробляти власні і розміщати посилання на них з власного ресурсу. Приклади інтерактивних завдань, розроблених студентами за допомогою сервісу LearningApps: [http://ru.padlet.com/chetv\\_/zavdannia/](http://ru.padlet.com/chetv_/zavdannia/).
- Wixie (<https://www.wixie.com/>) – творчий майданчик для викладання та навчання, який дозволяє вчителю не тільки розробляти дидактичні матеріали для уроків та наповнення портфолію, а й може бути використаний для проектної діяльності учнів. Він дає можливість зберегти проекти в хмарі на сервісі для доступу з будь-якої точки світу; здійснити запис голосу; захоплення зображення з веб-камери; імпорт файлів з локального комп'ютера; розміщувати і використовувати безліч проектів онлайн; друк навчальних карток і коміксів. Даний сервіс дає можливість створити свою спільноту для обміну думками та творчими проектами. За допомогою Wixie вчителі можуть увійти та оцінити роботи учнів до завершення проекту, висловити свої зауваження та пропозиції щодо учнівської роботи, а також оцінити остаточний проект. Безкоштовна версія Wixie не вимагає реєстрації і підтримує кирилицю, а англomовний інтерфейс можна вважати стимулом для вивчення іноземної мови.
- BrainFlips (<http://www.brainflips.com/>) – онлайн-сервіс для створення інтерактивних карток, у які можна додати відео, аудіо або фото. Широкий спектр інструментів дає можливість полегшити процес вивчення теми, включаючи декілька режимів навчання. Ресурс дає можливість створювати групи, підключати до групи учасників, також можна відкрити загальний доступ до своїх матеріалів з можливістю поповнення.
- Flashcard Machine (<http://www.flashcardmachine.com/>) – онлайн-сервіс, створений для підготовки дидактичних матеріалів в ігровій формі у вигляді наборів карток. Матеріали на картках можуть бути у вигляді тексту, зображень, звуку, посилань.
- Study Stack (<http://www.studystack.com/>) – ресурс для створення дидактичних матеріалів для освіти. Готові роботи легко можна вмонтувати на сторінки сайтів, блогів, поділитися інформацією в соціальних мережах.
- Prezi (<https://prezi.com/>) – середовище для створення динамічних презентацій, які для учнів є набагато цікавішими, ніж звичайні. Цей сервіс дозволяє створювати презентації онлайн, також існує версія Prezi Desktop, у якій можна створювати, редагувати і показувати презентації Prezi без доступу до Інтернету. Робота з англomовною версією програми значно полегшується через наявність російськомовних безкоштовних навчальних курсів (<http://prezi-narusskom.ru/>).
- Easy School Book (<http://bhv-osvita.com/>) – це сервіс, що надає можливість формувати уроки у вигляді електронних підручників. Тут учитель може створити структуру уроку і заповнити відповідні етапи матеріалами різного типу: презентаціями, графічними та мультимедійними матеріалами, інтерактивними плакатами, вправами і тестами, створеними в програмі MasterTool. Easy School Book дозволяє в інтерактивному режимі ке-

рувати ходом уроку та здійснювати демонстрацію за допомогою мультимедійного обладнання. Вчитель може на основі матеріалів свого підручника розробляти книжки, призначені для самостійної роботи учнів, які можуть містити теоретичні відомості та різноманітні завдання. Існує дві версії програми – конструктор (для розробки власних інтерактивних уроків) та програвач (для відтворення готових програмно-методичних комплексів).

- Сервіс MasterTool дозволяє використовувати готові та створені власноруч інтерактивні матеріали, що містять текст, рисунки та відео. Система MasterTool дозволяє швидко створювати завдання і тести різних видів: текстові написи з рисунками, текст з пропусками, тести з вибором однієї та кількох правильних відповідей, завдання на відповідність, групування об'єктів за категоріями, таблиці, що містять текст та рисунки. Вчитель має змогу керувати відображенням та відтворенням навчальних компонентів на учнівських комп'ютерах.
- Picasa (<https://picasa.google.com/>) – сервіс для створення та редагування фотозборів та колажів, який дає змогу упорядковувати, друкувати, ділитися та виконувати безліч інших операцій з фотографіями та іншими зображеннями; можливість створення колажів, плакатів, веб-сторінок або відео з фотографій.
- Padlet (<https://ru.padlet.com/>) – це інструмент зі створення віртуальних онлайн-дошок для сумісної роботи. На дошці (стіні) можна розміщувати текст, графічні зображення, мультимедійні файли, посилення на сторінки Інтернет, замітки.

Соціальний сервіс Padlet можна застосовувати:

- як майданчик для розміщення навчальної інформації;
- для розміщення завдань на пошук інформації;

**Tatyana CHETVERYKOVA**  
Lutsk

## POSSIBILITIES OF USING CLOUD TECHNOLOGIES IN THE FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGES

*The article describes the concept of «cloud technology» and investigates the opportunities that they provide for prospective teachers of computer science in primary schools; the peculiarities of development of electronic teaching materials by means of web-technologies and Informatics lessons in elementary school; the results of studies conducted among primary school teachers of the city of Lutsk.*

*Key words: pedagogical teacher preparation, cloud technology, services, the development of didactic materials, web services, interactive tasks.*

- для спільного виконання домашнього завдання;
- як місце для збирання ідей для проектів, їх обговорення [2].

Отже, невід'ємною складовою формування професійних компетенцій майбутнього вчителя початкової школи, необхідних для успішного та ефективного здійснення педагогічної професійної діяльності, є обізнаність з можливостями використання хмарних сервісів та готовність їх застосовувати у своїй професійній діяльності. Практичні навички використання веб-технологій студенти можуть набути, розробляючи та поповнюючи власні ресурси (веб-сайт, портфоліо, інтерактивні дидактичні матеріали, електронні підручники та ін.) під час виконання ними самостійної, пошукової роботи, групових проектів та під час проходження педагогічної практики.

### Список використаних джерел

1. Бахмат Н. Конкурентоспроможність учителя початкової школи в умовах інформатизації освіти [Електронний ресурс] / Н. Бахмат // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9(1). – С. 257–263. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv\\_2014\\_9\(1\)\\_39](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_9(1)_39)
2. Зубахіна Є. М. Застосування соціального сервісу Padlet у навчально-виховному процесі [Електронний ресурс] / Є. М. Зубахіна // Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Сайт кафедри інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій. – Режим доступу : [http://informatika.udpu.org.ua/?page\\_id=1175](http://informatika.udpu.org.ua/?page_id=1175)
3. Морзе Н. Хмарні обчислення в освіті: досвід та перспективи впровадження / Наталія Морзе, Ольга Кузьмінська // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2012. – № 1. – С. 109–114.
4. Свириденко О. Хмарні технології та навчання у школі – що спільного? / Ольга Свириденко // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2012. – № 5. – С. 29–32.
5. Хміль Н. А. Формування професійної готовності майбутніх педагогів до застосування хмарних технологій у навчально-виховному процесі – потреба сучасності / Н. А. Хміль // Научные труды SWorld. – Вып. 2 (39). Том 11. – Иваново : Научный мир, 2015. – С. 33–36.

**Татьяна ЧЕТВЕРИКОВА**

г. Луцк

### **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

*В статье охарактеризовано понятие «облачные технологии», исследованы возможности, которые предоставляют веб-сервисы для студентов педагогических колледжей – будущих учителей информатики в начальной школе; рассмотрены особенности разработки электронных дидактических материалов средствами веб-технологий и использования их на занятиях информатики в начальной школе; представлены результаты исследований, проведенных среди учителей начальной школы города Луцка.*

*Ключевые слова: педагогическая подготовка учителя, облачные технологии, сервисы разработки дидактических материалов, веб-сервисы, интерактивные задания.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 316.77-057.87:81+378.091.2

**Олена ЯБУРОВА**

м. Слов'янськ

primetime68@mail.ru

### **СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ТА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

*Аналізуються основні результати досліджень щодо місця та ролі соціально-педагогічного забезпечення у міжкультурній комунікації українських та іноземних студентів у ході навчально-виховного процесу сучасного вітчизняного вишу. Стверджується, що психолого-педагогічна структура та зміст соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації виступають важливими характеристиками даного виду роботи, оскільки відкривають шлях до з'ясування його суттєвих закономірностей та механізмів. Доведено, що невід'ємними структурними показниками соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів виступають мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний та діяльнісно-поведінковий компоненти.*

*Ключові слова: культура, комунікація, студент, мова, забезпечення, компонент, умова, ефективність.*

Незважаючи на численні дослідження в галузі розв'язання проблеми міжкультурної комунікації студентства, теоретична та практична бази умов її соціально-педагогічного забезпечення недостатньо розроблені і потребують більш докладного вивчення та систематизації.

Науковий аналіз теоретичних і практичних напрацювань із досліджуваної проблеми дозволив виявити неузгодженості між потенційними можливостями соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів в сучасних вищих навчальних закладах і реальною реалізацією його на практиці, а також соціальною зумовленістю міжкультурної комунікації студентів різних національностей і браком відповідних форм і методів, спрямованих на посилення мотивації щодо підви-

щення їх власної комунікативної культури; вимогами до організації позааудиторної діяльності студентської молоді в контексті міжкультурної комунікації та недостатнім соціально-педагогічним забезпеченням спеціально-організованого процесу.

Можна погодитися з думкою А. Козак, яка розглядає явище міжкультурної комунікації як важливу сферу впливу сучасної педагогічної науки, а готовність до міжкультурної комунікації у контексті фахової підготовки фахівців як складну, інтегративну, особистісно професійну якість людини, для якої характерна спрямованість на міжкультурну комунікацію, високий рівень знань у сфері міжнародних відносин, позитивне емоційно-цілісне ставлення до особливостей різних культур, уміння взаємодіяти з представниками даних культур на різних рівнях [5].

На думку К. Петровської, соціально-педагогічну роботу з молоддю та молодіжними спільнотами варто будувати на основі концептуальних положень «...трансформації; самореалізації особистості на основі рефлексії та про соціального ствердження; інтегративності; систематичної і сталої співпраці школи та сім'ї, всіх освітніх та офіційних дозвілєвих структур; опосередкований вплив на молодь про соціально орієнтованих є референтних значущих дорослих та колективу; побудова життєвих перспектив» [7].

К. Іванова у своїй дисертації, яка стосується соціологічних аспектів міжкультурної комунікації в українському вузі розглядає міжкультурну комунікацію як «спосіб суб'єкт-суб'єктних стосунків», звертаючи перш за все увагу на особливості соціальної ідентифікації молоді, трансляцію нею культурно-утворюючих норм, цінностей, установок і орієнтацій, своєрідність маргінальних станів представників інонаціональної культури [3].

Оскільки центром нашого дослідження є процес міжкультурної комунікації майбутніх педагогів, слід визначити проблему формування мовної культури особистості, яка на думку С. Шумовецької, залежить від мовної свідомості, що визначається мовленнєвими здібностями та проявляється через комунікативні мовленнєві вміння [10].

Стрижневим моментом низки наукових праць І. Бахова щодо міжкультурної комунікації є створення лінгвопрофесійного середовища, під яким ми розуміємо сукупність освітніх чинників, що впливають на розвиток майбутнього фахівця в процесі вивчення іноземної мови [1]. Лінгвопрофесійне середовище, на нашу думку, формує ціннісне ставлення до професії, що становить аксіологічний компонент мовної особистості.

Слушною, на нашу думку є структура полікультурної освіти, запропонована В. Єршовим, яка складається з: розвитку соціокультурної ідентифікації, як умови розуміння та входження в полікультурне середовище; оволодіння основними поняттями, що визначають різноманітність світу; виховання емоційно-позитивного ставлення до різноманітності культур; формування вмінь, що складають поведінкову культуру світу [2].

Як переконливо доводить Л. Ніколенко, позааудиторна сфера ВНЗ є сприятливою для соціального становлення особистості, оскільки забезпечує активізацію суб'єктної позиції молодої людини, стимулює взаємодію й спілкування з однолітками й педагогами, формування й корекцію вмінь щодо організації власної діяльності [6].

В. Царькова підкреслює, що запорукою формування культурологічної компетентності майбутніх педагогів у процесі міжкультурної комунікації є володіння певними вміннями: грамотно і ясно формулювати свою думку; досягати бажаної комунікативної мети на основі мовних дій; виражати основні мовні функції (утверджувати, заперечувати, брати під сумнів, схвалювати, погоджуватися, пропонувати); говорити продуктивно, змістовно; говорити експромтом, без попередньої підготовки [9].

Принципова різниця у підходах до знань про явища та особливості соціокультурної взаємодії як компоненту змісту мовної освіти, на думку О. Квасової, полягає лише в тому, який особистісний зміст вони мають, і як несуть його до кожного конкретного учня та студента, а саме на які розумові дії та операції вони його спонукають, на що його здатне надихнути отримання, сприймання та переосмислення певної навчальної інформації в ході міжкультурної комунікації з представниками інших культур та мовних середовищ тощо [4].

За твердженням С. Роман, для формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції, необхідної для становлення особистісно-професійних якостей майбутніх вчителів іноземної мови, необхідна така організація навчального процесу на практичних заняттях з іноземної мови, яка передбачає її системну професіоналізацію [8].

Метою нашого дослідження є встановлення оптимальної структури та змісту соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів у ході навчально-виховного процесу сучасного вітчизняного вишу. Для цього вважаємо за необхідне розв'язати наступні завдання дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз проблеми оптимальної структури

ри та змісту соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів в умовах сучасного вітчизняного вишу; 2) розробити та впровадити інноваційне соціально-педагогічне забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів; 3) здійснити емпіричну перевірку ефективності розробленого соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів в умовах сучасного вітчизняного вишу.

Зауважимо, що відповідно до завдань дослідження ми розкрили історичні та соціокультурні передумови становлення й розвитку проблеми міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів; на основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури, з'ясували сутність поняття соціалізації особистості студента; розкрили сутність міжкультурної комунікації як засобу соціалізації студентської молоді; визначили сучасний стан забезпечення міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів; теоретично обґрунтували умови підвищення ефективності соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів. Відтак, для вимірювання ефективності умов соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів нами виокремлено такі критерії: мотиваційно-ціннісний (визначає сукупність мотивацій до участі в міжкультурній комунікації); когнітивний (відображає інтелектуальний рівень знань, умінь і навичок, необхідних студенту для участі в міжкультурній комунікації); комунікативний (характеризує рівень спілкування іноземних й українських студентів у процесі міжкультурної комунікації); діяльнісно-поведінковий (відображає рефлексивний компонент міжкультурної діяльності іноземних й українських студентів).

У контексті наукового пошуку стало очевидним, що розмежувати сфери впровадження кожної з розроблених нами умов є неможливим, оскільки процес впровадження здійснюватися в єдиному навчально-виховному просторі й визначається конкретними нормами навчального часу. Впровадження умов

підвищення ефективності соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів під час експерименту відбувалося комплексно. Проте, опис процесу впровадження зазначених вище умов спробуємо здійснити диференційовано.

Експериментом було охоплено 570 респондентів (з них 270 – іноземці, 300 – громадяни України), які, у свою чергу, в процесі дослідження були поділена на дві вибірки. Перша вибірка становила 285 осіб (135 – іноземці, 150 – громадяни України) була представлена нами в якості контрольної групи респондентів (КГ). Друга вибірка становила 285 осіб відповідно (135 – іноземці, 150 – громадяни України) була представлена нами в якості експериментальної групи респондентів (ЕГ).

З огляду на складність і багатогранність проблеми дослідження для з'ясування результатів формувального експерименту нами було обрано широкий спектр методів дослідження, а саме: педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, опитування, тестування, вивчення й аналіз документації (плани навчально-виховної роботи, акти матеріально-технічного забезпечення й ін.) й ін.

Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного критерію з'ясовувався у відповідності до сформованості у респондентів його показників, а саме: вираженість соціокультурної ідентифікації студентів; наявність емоційно-позитивного ставлення до різних світових культур і традицій; впевненість у власних можливостях щодо налагодження ефективного процесу міжкультурної комунікації; розвиток поведінкової культури студентів; переконаність студентів у необхідності міжкультурної комунікації.

З метою упровадження науково-методичного забезпечення лінгвопрофесійного середовища було важливим оптимізувати зміст міжкультурної комунікації студентів і діяльність соціальних педагогів, педагогів-організаторів й інших суб'єктів дозвіллевого закладу, оскільки час перебування респондентів лінгвопрофесійному середовищі був обмежений. Так, нами було розроблено режим дня студентів, а також перелік запланованих заходів. На початку експерименту всі

респонденти ЕГ були з ними ознайомлені. Керівництво суворо контролювало дотримання режиму. При необхідності розклад запланованих заходів регулювався, оскільки виникали такі непередбачені явища, як, наприклад, хвороба респондентів.

Не менш значимим в організації науково-методичного забезпечення міжкультурної діяльності українських й іноземних студентів було стимулювання й мотивування респондентів до участі в запланованих заходах та підвищення активності суб'єктів соціальної взаємодії. Так, ми розробили статут діяльності лінгвопрофесійного середовища, який передбачав певні заохочення респондентів, наприклад, підвищення посади в системі самоврядування.

Як і під час констатувального експерименту сформованість когнітивного критерію у студентів як КГ, так і ЕГ перевірялися за допомогою визначених показників. Нагадаємо їх, а саме: готовність студентів використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування; розуміння власної соціальної та культурної ідентичності шляхом зіставлення й усвідомлення культури носіїв мови, що вивчається та власної національної культури; застосування студентами глибоких знань, умінь і навичок, що активізують їхню навчальну діяльність, адаптують їх до європейських стандартів і створюють умови для входження до сучасного світового соціуму; вміння творчо моделювати різні форми роботи в процесі між культурної комунікації.

Отримані в ході діагностики результати дають можливість констатувати, що відбулися позитивні зміни в ставленні студентів ЕГ до себе та оточуючих, значно зменшилася кількість їхніх страхів, респонденти стали більш впевненими в процесі міжкультурної комунікації. Як доказ означеного, наведемо отримані результати у відсотковому значенні: 30% респондентів ЕГ констатували відсутність друзів в своєму житті, що на 22% менше, ніж було зафіксовано під час констатувального експерименту. Тобто, майже половина з респондентів ЕГ, які зовсім не мали у своєму житті людини, яку могли б вважати справжнім другом, знайшли її у процесі міжкультурної комунікації.

Можна з упевненістю стверджувати, що створене нами лінгвопрофесійне середовище міжкультурної комунікації було максимально розширене та насичене спілкуванням, зацікавило студентів різноманітними формами і методами колективної діяльності.

Не менш значимими для нашого дослідження стали результати отримані за шкалами ставлення до іноземної мови та культури й ставлення до власної національної культури. В відсотковому значенні в респондентів ЕГ вони в середньому змінилися в позитивний бік на 17%. Це пояснюється як набуттям досвіду міжкультурного спілкування (респонденти, які його не мали), так наявністю достатнього рівня спілкування в лінгвопрофесійному середовищі.

Отже, на позитивне схвалення заслуговують такі зміни в респондентів ЕГ: значно збільшився відсоток респондентів, які виявляли чутливість до проблем оточуючих, великодушність, щире зацікавлення співрозмовником, емоційну чуйність, уважність, комунікативність. Ця категорія студентів під час комунікації здатна контролювати власні емоційні прояви, достатньо легко встановлює контакти з людьми різного віку і статі. Отже, у респондентів ЕГ розвинулися рівень емпатії, причому у респондентів КГ емпатійні тенденції не розвинулись.

За результатами проведеного дослідження можемо зробити наступні висновки: 1) встановлено, що структурними компонентами та критеріями вимірювання ефективності міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів слугують мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний та діяльнісно-поведінковий компоненти; 2) розроблені нами соціально-педагогічні умови підвищення ефективності соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів мають позитивний ефект впровадження, який був перевірений згідно визначених у ході експерименту критеріїв і показників; 3) успішність здійсненого експерименту підтверджується позитивною динамікою щодо формування у респондентів мотиваційно-ціннісного, когнітивного та комунікативного компонентів.

### Список використаних джерел

1. Бахов І. С. Готовність до міжкультурної комунікації як критерій сформованої міжкультурної компетентності студента університету / І. С. Бахов // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. «Педагогічні науки». – 2012. – № 3. – С. 23–30.
2. Ершов В. А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики» / В. А. Ершов. – М., 2000. – 22 с.
3. Іванова К. А. Соціологічні аспекти міжкультурної комунікації в українському ВУЗі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук: 22.00.06 «Соціологія культури, науки та освіти» / К. С. Іванова. – Харків, 2002. – 17 с.
4. Квасова О. Г. Сучасні підходи до контролю та оцінювання іншомовної міжкультурної компетентності / О. Г. Квасова // Іноземні мови. – 2012. – № 3. – С. 50–57.
5. Козак А. В. Формування готовності майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин до міжкультурної комунікації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Козак. – Луцьк, 2011. – 20 с.
6. Ніколенко Л. М. Формування лідерських якостей особистості в діяльності студентських громадських об'єднань: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Л. М. Ніколенко. – Слов'янськ, 2013. – 20 с.
7. Петровська К. В. Формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / К. В. Петровська. – Слов'янськ, 2013. – 20 с.
8. Роман С. В. Професійно-орієнтована іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів іноземної мови як предмет формування з курсу практики усного та писемного мовлення / С. В. Роман // Іноземні мови. – 2012. – № 2. – С. 39–45.
9. Царькова В. Б. Диалог культур: путь от идеи до практики / В. Б. Царькова // Копелевские чтения – 1999 «Россия и Германия: диалог культур». – Липецк, 2000. – С. 30–35.
10. Шумовецька С. П. Формування мовної культури особистості у військовому вузі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. П. Шумовецька. – Хмельницький, 1999. – 20 с.

**Olena IABUROVA**  
Slavyansk

### STRUCTURE AND CONTENT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF UKRAINIAN AND FOREIGN STUDENTS INTERCULTURAL COMMUNICATION

*It is analyzed that the main results of the research on the place and role of social and pedagogical support of Ukrainian and foreign students intercultural communication during the educational process of a modern national university. It is alleged that psycho-pedagogical structure and content of social and pedagogical support of intercultural communication are the important characteristics of this type of work as they open the way to ascertain its essential patterns and mechanisms. It is proved that essential structural indicators of social and pedagogical support of Ukrainian and foreign student's intercultural communication are motivationally valuable, cognitive, communicative and action-behavioral components.*

*Key words: culture, communication, student, language, support, component, terms, effectiveness.*

**Елена ЯБУРОВА**  
г. Славянск

### СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ УКРАИНСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

*Анализируются основные результаты исследований о месте и роли социально-педагогического обеспечения межкультурной коммуникации украинских и иностранных студентов в ходе учено-воспитательного процесса современного отечественного вуза. Утверждается, что психолого-педагогическая структура и содержание социально-педагогического обеспечения межкультурной коммуникации выступают важными характеристиками данного вида работы, поскольку открывают путь к выяснению его существенных закономерностей и механизмов. Доказано, что неотъемлемыми структурными показателями социально-педагогического обеспечения межкультурной коммуникации украинских и иностранных студентов выступают мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный и деятельностно-поведенческий компоненты.*

*Ключевые слова: культура, коммуникация, студент, язык, обеспечение, компонент, условие, эффективность.*

Стаття надійшла до редколегії 28.01.2016



## РОЗДІЛ 6

# МІЖНАРОДНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД



УДК 371.212.3

**Марина БОЙЧЕНКО**

м. Суми

marinaver18@yandex.ua

### ЛІТНІ НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ ЯК ФОРМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У США, КАНАДІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

*У статті висвітлено змістово-процесуальні особливості надання педагогічної підтримки обдарованим школярам у межах літніх навчальних програм у США, Канаді та Великій Британії. Окремлено виміри надання педагогічної підтримки обдарованим школярам у розвинених англомовних країнах. Доведено, що літні навчальні програми для обдарованих школярів сприяють кращому розкриттю їхнього потенціалу, оскільки головною метою таких програм є визначення освітніх потреб обдарованих дітей та молоді, які часто залишаються непоміченими в умовах традиційних шкіл, розширення їхніх освітніх можливостей, стимулювання інтересу учнів до пізнання нового, який досить часто згасає в загальноосвітніх школах, де темпи навчання й обсяг навчального матеріалу є значно нижчим.*

*Ключові слова: обдаровані школярі, педагогічна підтримка, літні навчальні програми, літні школи, літні табори.*

Обдаровані діти та молодь, як майбутня інтелектуальна еліта, потребують особливої уваги з боку держави. Саме тому освітня політика урядів багатьох країн світу спрямована на всебічне розкриття потенціалу саме цієї категорії осіб, причому акцентується на доцільності надання безперервної педагогічної підтримки обдарованим і талановитим, зок-

рема, протягом літнього періоду. У цьому контексті найбільш поширеною формою надання педагогічної підтримки є літні навчальні програми для обдарованих і талановитих дітей та молоді.

Україна має тривалий досвід організації оздоровлення і змістовного дозвілля школярів від 6 до 18 років, однак тематичні на-



вчальні літні табори/курси/програми для обдарованих і талановитих ще не набули широкого розповсюдження. Натомість такі розвинені країни світу, як США, Канада та Велика Британія мають широку пропозицію літніх навчальних програм для обдарованих школярів за різними напрямками з урахуванням інтересів і потреб останніх.

Проблеми педагогічної підтримки обдарованих дітей та молоді в розвинених країнах світу знайшли висвітлення в межах розкриття ширшого кола питань у працях таких вітчизняних учених-компаративістів, як О. Антонова, О. Бевз, О. Бочарова, В. Волик, М. Гальченко, Ю. Гоцуляк, Н. Дроботенко, С. Єрмаков, М. Міленіна, Л. Попова, А. Сбруєва, В. Стрижалковська, П. Тадеєв, Н. Теличко, А. Чічук та ін. Однак, незважаючи на постійний інтерес учених до окресленої проблеми, питання надання педагогічної підтримки обдарованим школярам у літніх школах/таборах поки що не знайшло достатнього висвітлення.

З огляду на такі міркування метою нашої статті стало розкриття змістово-процесуальних особливостей надання педагогічної підтримки обдарованим школярам у межах літніх навчальних програм у США, Канаді та Великій Британії.

Зважаючи на той факт, що забезпечення рівних можливостей кожного школяра для досягнення найкращих результатів у навчанні та найповнішого розкриття його здібностей і талантів є пріоритетом національної освітньої політики досліджуваних нами країн, тут запроваджено цілу низку навчальних програм, що охоплюють пропозицію освітніх послуг для всіх громадян шкільного віку, незалежно від їхнього етнічного походження чи матеріального становища.

У цьому контексті можна виокремити два виміри надання педагогічної підтримки обдарованим школярам у розвинених англomовних країнах. Перший вимір стосується навчального середовища, де надається педагогічна підтримка (шкільне/позашкільне), у той час як другий вимір охоплює підходи до організації навчання обдарованих учнів (прискорення/збагачення). Крім того, у межах кожного виміру існує групування за інтересами чи здібностями.

*Шкільне/позашкільне навчальне середовище.* Найпоширенішими формами педагогічної підтримки обдарованих учнів у загальноос-

вітніх школах розвинених англomовних країн є: диференціація/організація спеціальної навчальної діяльності на уроці; адаптація курикулуму; елективні курси; додаткові заняття; факультативні заняття; літні школи. Пропозицію форм педагогічної підтримки у межах позашкільного навчального середовища становлять: літні табори; позаурочні заняття; менторство і тьюторство; заочні курси; змагання та конкурси.

*Прискорення/збагачення.* Традиційно в зарубіжному науково-педагогічному дискурсі проводилася чітка межа між прискоренням у навчанні (acceleration) та збагаченням змісту освіти / курикулуму (enrichment). Під прискоренням у навчанні малося на увазі засвоєння учнями програмного матеріалу за коротший час, наприклад, пропуск класів або вступ до спеціальних класів, де навчання здійснювалося швидшим темпом. Збагачення передбачало ознайомлення учнів із навчальним матеріалом, що виходив за межі традиційного курикулуму, наприклад, у ресурсних центрах чи під час відвідувань ресурсних учителів. Однак, у більш пізніх дослідженнях наголошується, що прискорення і збагачення являють собою два боки однієї медалі. Так, діти опрацьовують програмний матеріал швидше, ніж передбачено курикулярним планом, з метою вивільнення часу для додаткових занять, зокрема, відвідування ресурсних центрів чи ресурсних учителів, зустрічей із досвідченими фахівцями в певній галузі, що становить предмет інтересу обдарованого учня, екскурсій. Іншим варіантом поєднання прискорення і збагачення може бути подання учням навчального матеріалу з курсу старших класів як збагачення. Окреслені вище варіанти також можуть поєднуватися [6].

Отже, можемо констатувати, що послуги зі збагачення курикулуму/прискорення в навчанні в літній період передбачені в межах шкільного та позашкільного навчального середовища і включає літні школи (summer schools), літні табори (summer camps) і літні курси (summer courses). Слід наголосити, що такий поділ є умовним, оскільки іноді ці поняття вживаються синонімічно.

Так, наприклад, у США більшість штатів і значна кількість навчальних округів пропонують спеціалізовані літні програми для академічно обдарованих учнів у сфері суспільних, гуманітарних, природничо-математичних

наук та мистецтв, з метою організації сприятливого середовища для розвитку їхніх здібностей, що передбачає, насамперед, плідну співпрацю з однодумцями, якої зазвичай бракує у традиційному шкільному середовищі.

Взагалі, педагогічна підтримка в межах літніх навчальних програм для обдарованих і талановитих школярів у США надається школами губернаторів, місцевими навчальними округами, які пропонують окреслені послуги як складову загальних навчальних програм для обдарованих і талановитих, коледжами та університетами як на території навчальних закладів, так і в інших спеціально організованих місцях, де заняття з обдарованими школярами проводять викладачі вишу.

Слід зауважити, що літні навчальні програми можуть передбачати як проживання в літньому таборі (або університетському містечку), так і відвідування літніх шкіл у рідному місті. Більшість літніх навчальних програм здійснюються у форматі курсів, проте деякі з них передбачають експериментальні дослідження та стажування. Програми, які передбачають проживання в таборі, обмежуються, як правило, середнім шкільним віком [5].

Літні навчальні програми спрямовані, переважно, на збагачення курикулуму (в низці випадків прискорення) та підвищення мотивації до навчання обдарованих учнів. Наголосимо також, відбір на навчання обдарованих школярів здійснюється на основі конкурсу за низкою критерій, головним із яких є високі здібності, відображені в результатах тестів.

Однією з перших у Сполучених Штатах літніх навчальних програм для обдарованих учнів середньої школи стала програма для математично обдарованої молоді, запроваджена в 1972 році Університетом Джона Гопкінса, що була прикладом для наслідування багатьма американськими університетами. У сучасних умовах центри талановитої молоді (Center for Talented Youth – CTY), що функціонують при Університеті Джона Гопкінса та інших американських вишах по всій країні (Duke, Iowa, Iowa State, Northwestern, Vanderbilt) продовжують зазначені традиції, залучаючи школярів сьомого класу, які показують результати тестів, що перевищують середні показники навчальних досягнень студентів перших курсів вишів. Такі програми спрямовані на пошук талантів (Talent Search

programs), оскільки їх головна мета – залучення до вишу здібних абітурієнтів. У межах літніх навчальних програм обдаровані школярі мають змогу протягом трьох тижнів вивчати певні дисципліни за університетською програмою (наприклад, хімію, латину, математику тощо) або інші прискорені курси, не передбачені шкільною програмою.

Показовим у цьому контексті є приклад Університету штату Айова, що пропонує низку літніх навчальних програм для обдарованих дітей та молоді шкільного віку. Кожного літа понад 450 обдарованих учнів середньої та старшої школи відвідують один із восьми літніх таборів, розташованих на території університету, і понад 500 обдарованих учнів початкової школи відвідують заняття в одному з восьми центрів, що знаходяться в штатах Айова, Іллінойс та Флорида за спеціальною програмою – Challenges for Elementary Students (CHESS).

Протягом одного, двох або більше тижнів обдаровані учні середньої та старшої школи з 25 штатів займаються науковими дослідженнями, винахідництвом, вчать вирішувати проблеми та працювати з комп'ютером. Вони вивчають математику, антропологію, медицину, літературу, право тощо. Крім поглибленого вивчення зазначених предметів, школярі займаються гончарством, відвідують театральні вистави, відпочивають біля озера Ма-кБрайд або вчать танцювати.

Організатори літніх таборів наголошують на тому, що проживання на території одного з провідних американських дослідницьких університетів дозволяє школярам не тільки відчувати себе справжніми студентами, а й користуватися матеріально-технічними ресурсами університету, а також ознайомитися з його особливостями, що може стати вирішальним чинником при виборі майбутнього місця навчання.

Участь у літніх програмах є, переважно, платною, однак обдаровані й талановиті учні можуть отримати стипендію. Як правило, стипендіальні програми передбачають залучення школярів до волонтерської діяльності на користь окремих осіб або громади в цілому. Так, у межах програми «Проект розвитку таланту Айови» (Iowa Talent Project) школярі доглядають за тваринами в Айовському міському притулку для тварин; програма Інститу-

ту охорони навколишнього середовища для сільської молоді (Environmental Health Sciences Institute for Rural Youth) передбачає прибирання територій; школярі, які беруть участь у програмі Губернаторського інституту Айови для обдарованих і талановитих (Iowa Governor's Institute for Gifted and Talented), збирають сміття в Айовському міському парку; учасники «Проекту досягнень» (Project Achieve) обмінюються досвідом із членами молодіжної організації «Дії, що об'єднують молодь» (United Action for Youth); а обдаровані школярі, які беруть участь у програмі Айовського літнього інституту мистецтв і наук (Iowa Summer Institute for the Arts and Sciences), відвідують мешканців профілактичного закладу Iowa City's Lantern Park Care Facility. Такі заходи, на думку організаторів програм, приносять користь усім учасникам [2].

Слід наголосити, що викладачі, які працюють із обдарованими школярами в літніх таборах, проходять інтенсивний курс професійної підготовки.

Участь у літніх програмах для обдарованих школярів надає їм можливість:

- проявити академічні здібності, особистісні якості й унікальні риси;
- отримати новий цікавий досвід;
- зустріти друзів, які мають спільні інтереси;
- отримати стимул до навчання та використання отриманих знань на практиці;
- навчитися бути самостійним.

Однією з головних цілей літніх програм університету штату Айова є соціальна, що передбачає формування відчуття приналежності до громади в усіх учасників цього процесу. Громада в широкому сенсі включає громаду вчених, громаду друзів, громаду однолітків тощо. Організатори програм констатують, що досить часто обдаровані й талановиті школярі не мають відчуття приналежності до громади у своїх школах, оскільки, крім навчання в одному класі та однакового віку, вони не мають нічого спільного з однокласниками. Організатори зазначених програм сподіваються, що обдаровані школярі отримають відчуття приналежності до громади протягом перебування в таборі та в подальшому будуть підтримувати стосунки зі своїми інструкторами та друзями по програмі.

На відміну від США, у Великій Британії більшість літніх навчальних програм спеці-

ально не орієнтуються на обдарованих і талановитих школярів, урахувавши той факт, що будь-яка особа має рівні можливості для всебічного розвитку власних здібностей і талантів. Тим не менш, починаючи з 2005 року Національна академія обдарованої і талановитої молоді (National Academy for Gifted and Talented Youth – NAGTY) пропонує низку літніх шкіл для членів цієї інноваційної мережі за різними тематичними напрямками в таких вишах, як: Уорікський університет – творче письмове мовлення (creative writing), драма, право; Даремський університет – антропология, філософія; Йоркський університет – фізика; Імперський коледж Лондона – робототехніка тощо [4]. Крім зазначених вище закладів, літні навчальні програми пропонують Бристольський, Ланкастерський, Лідський університети.

В основному, участь у літніх навчальних програмах, запроваджених вишами-членами Національної академії обдарованої і талановитої молоді, передбачає проживання обдарованих дітей та молоді (11–16 років) у літніх таборах на території університетського містечка протягом 2–3 тижнів. Обдаровані школярі щоденно відвідують заняття, що проводяться викладачами університетів, яким можуть допомагати асистенти – магістранти та аспіранти.

Зауважимо, що як і американські, британські виші орієнтуються на пошук обдарованих абітурієнтів, тому більшість літніх навчальних програм призначені для учнів випускних класів. Так, наприклад, літня школа «Крок до Ланкастерського університету» (Step Into Lancaster University) запрошує учнів 12 класів поринути в життя університету, що передбачає не тільки поглиблення знань з певного навчального предмету, але й соціальну роботу та змістовне дозвілля. Слід наголосити, що «літня школа» в даному випадку не вживається у прямому значенні, оскільки такі курси пропонуються протягом навчального року. У поточному (2016) році Ланкастерський університет пропонує літні школи для обдарованої молоді за такими напрямками: медицина; біохімія та біомедичні науки; мистецтво, гуманітарні та суспільні науки; бізнес та управління; природничі науки та технології [1].

Подібною є ситуація з надання підтримки обдарованим і талановитим школярам у межах літніх навчальних програм і в Канаді. У кожній провінції запроваджено літні на-

вчальні програми за різноманітними тематичними напрямками, що спрямовані на розвиток академічних здібностей, талантів, лідерського потенціалу та набуття соціальних навичок. Так само як і в США та Великій Британії, особливістю літніх навчальних програм, організованих канадськими вишами та організаціями з освіти обдарованих і талановитих, є поглиблене вивчення одного навчального предмету, соціальна робота та змістовне дозвілля.

Підсумовуючи зазначимо, що літні навчальні програми, запроваджені в досліджуваних нами країнах, спрямовані на надання педагогічної підтримки обдарованим і талановитим школярам, визначення їхніх освітніх потреб, які часто залишаються непоміченими в умовах традиційних шкіл, та розширення їхніх освітніх можливостей, дозволяє стимулювати учнів, підтримувати їхній інтерес до пізнання нового, який досить часто згасає в загальноосвітніх школах, де темпи навчання й обсяг навчального матеріалу є значно нижчим. Крім того, літні навчальні програми, зо-

крема літні табори та школи, пропонують безцінний соціальний досвід.

#### Список використаних джерел

1. Experience our Summer Schools [Electronic resource] / Lancaster University. – Access mode : <http://www.lancaster.ac.uk/schools/summer-schools/>
2. Freeman J. Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world : A report for the Department of Education and Skills / J. Freeman. – London, 2002. – 184 p.
3. Gifted and talented children in (and out of) the classroom : A report for the Council of Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA). – Feb 28th 2006. – 152 p.
4. National Academy for Gifted and Talented Youth (NAGTY) Summer Schools 2005 : Seven Case Study Strands / S. Cullen, M. A. Cullen, G. Lindsay. – Centre for Educational Development, Appraisal and Research University of Warwick, November 2005. – 79 p.
5. Summer Enrichment Programs – Types of Programs, Summer Programs : An Example, Program Success : Some Evaluative Data, Conclusion – Students, Talented, Gifted, and Individuals [Electronic resource] / StateUniversity.com. – Access mode : <http://education.stateuniversity.com/pages/2468/Summer-Enrichment-Programs.html#ixzz3y67Fz1Zj>
6. Wiczerkowski W. Nurturing talents/gifts in Mathematics / W. Wiczerkowski, A. Cropley, T. M. Prado // International handbook of giftedness and talent / K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik eds. – 2000. – P. 413–425.

**Марина БОЙЧЕНКО**

Сумы

#### **SUMMER PROGRAMS AS A FORM OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED SCHOOL CHILDREN IN THE UNITED STATES, CANADA AND THE UK**

*The article discusses the content and procedural features of providing pedagogical support for gifted school children in the framework of the summer programs in the United States, Canada and the UK. Types of provision of the pedagogical support of gifted school children in the developed English-speaking countries are defined. It is proved that summer programs for gifted students contribute to a better disclosure of their potential, because the main purpose of such programs is identifying the educational needs of gifted children and youth who often go unnoticed in traditional schools, expanding educational opportunities, stimulating students' interest in new knowledge, which often fades away in the secondary schools, where the pace of learning and volume of educational material is much lower.*

*Key words: gifted students, pedagogical support, summer programs, summer schools, summer camps.*

**Марина БОЙЧЕНКО**

г. Сумы

#### **ЛЕТНИЕ УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ КАК ФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В США, КАНАДЕ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

*В статье рассматриваются содержательно-процессуальные особенности оказания педагогической поддержки одаренным школьникам в рамках летних учебных программ в США, Канаде и Великобритании. Очерчены измерения оказания педагогической поддержки одаренным школьникам в развитых англоязычных странах. Доказано, что летние учебные программы для одаренных школьников способствуют лучшему раскрытию их потенциала, поскольку главной целью таких программ является определение образовательных потребностей одаренных детей и молодежи, которые часто остаются незамеченными в условиях традиционных школ, расширение их образовательных возможностей, стимулирование интереса учащихся к познанию нового, который довольно часто угасает в общеобразовательных школах, где темпы обучения и объем учебного материала значительно ниже.*

*Ключевые слова: одаренные школьники, педагогическая поддержка, летние учебные программы, летние школы, летние лагеря.*

Стаття надійшла до редколегії 24.01.2016

УДК 378.147

**Світлана ГВОЗДІЙ**

м. Одеса

medicinabjd@gmail.com

## ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розглядається зарубіжний досвід щодо навчання молоді питанням безпечної життєдіяльності. Автором проаналізовані кращі вищі навчальні заклади світу за даними офіційних сайтів (за рейтингом країни). Підготовка молоді до безпечної життєдіяльності не має цілісної картини у вищих навчальних закладах світу, тому системно не формується культура безпечної життєдіяльності. У кожному окремому ВНЗ є елементи процесу навчання питанням безпечної життєдіяльності чи фрагментарне їх вивчення. Інформація про формування світогляду особистості з культурою безпечної життєдіяльності у вищих навчальних закладах світу не знайдена і це стає перспективним напрямком у подальших педагогічних дослідженнях.*

*Ключові слова: вищий навчальний заклад, культура безпечної життєдіяльності, охорона праці, надзвичайні ситуації.*

Інтеграція української освіти у світову спільноту рухається з великою швидкістю. Численні програми щодо обміну досвідом, підвищення кваліфікації користуються попитом у сучасній світовій спільноті. Викликає інтерес й питання, яким чином забезпечується навчання щодо питань безпечної життєдіяльності студентів вищих навчальних закладів світу.

Сучасна концепція освіти протягом усього життя ґрунтується на принципах стратегії навчання, які були висвітлені у доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта – приховані скарби». Жак Делор визначив чотири ключових принципи, на які спирається освіта кожної сучасної людини, – навчитися жити разом, навчитися пізнавати, навчитися діяти, навчитися жити, зберігаючи психічне та фізичне здоров'я.

Для забезпечення зазначених принципів освіти у життєдіяльності сучасного людства слід звернути увагу на можливість і необхідність освіти формувати світогляд особистості з умінням жити, пізнавати, робити і діяти в усіх сферах життя і діяльності безпечно. Без наявності культури безпечної життєдіяльності, знань та вмінь щодо безпечної життєдіяльності людина буде не в змозі захищати себе та оточуючих, правильно відпочивати, працювати та діяти тощо, як наголошує Ж. Делор [1, 8].

Різні заклади світу по різному відображають питання безпечної життєдіяльності під час підготовки молоді. Особлива роль у цьо-

му напрямі підготовки студентів належить вищим навчальним закладам. Слід підкреслити, що навчання безпечної життєдіяльності ведеться інтенсивно на пострадянському просторі (Росія, Казахстан, Білорусь тощо). Ситуація з дисциплінами аналогічна тій, яка є в Україні, а саме: є дисципліни, які пропагують, актуалізують та вивчають питання безпеки в різних галузях; є спеціалізовані вищі навчальні заклади, які готують фахівців до роботи у службах з надзвичайних ситуацій тощо. Для вивчення досвіду щодо підготовки молоді до безпечної життєдіяльності у зарубіжних країнах нами були взяті офіційні сайти різних вищих навчальних закладів Європи, Північної Америки, Азії та інші (за рейтингом серед кращих ВНЗ означеного регіону). Метою статті є розглянути досвід навчання питанням безпечної життєдіяльності у зарубіжних вищих навчальних закладах та можливість його використання в українських закладах освіти.

У кожному регіоні світу вищі навчальні заклади були розглянуті за такими напрямками: 1) наявність спеціального факультету з безпеки життєдіяльності; 2) наявність спеціальностей з безпеки життєдіяльності; 3) наявність блоків дисциплін з безпеки життєдіяльності; 4) чи включені питання безпеки життєдіяльності в основні дисципліни? 5) чи проводиться навчання з безпеки життєдіяльності у вигляді тренінгів, факультативів? 6) чи є окремі департаменти, служби з безпеки/охорони праці? 7) чи існують позаурочні

форми проведення, обговорення питань з безпеки життєдіяльності? 8) чи беруть участь засоби масової інформації, громадські організації в обговоренні питань безпеки життєдіяльності?

Вищі навчальні заклади Європи приділяють значний час питанням безпеки у всіх сферах діяльності за допомогою різних прийомів. Питаннями безпеки займаються вузько спеціалізовані факультети, які проводять підготовку фахівців для рятувальних служб. Так, в університеті Единбургу в Шотландії ведеться підготовка магістрів та бакалаврів пожежної безпеки та інженерії на відповідному факультеті. У цьому ж університеті є факультет здоров'я і безпеки (Health and Safety department, University of Edinburg), на якому навчають питанням захисту від нещасних випадків і інцидентів, першій допомозі у різних ситуаціях, вивчають питання виробничої, пожежної радіаційної безпеки та оцінку ризиків.

В університеті Гринвіч (Велика Британія) існує програма для післядипломного навчання, яка надає можливість отримати спеціальність з питань здоров'я, безпеки та гігієни й оцінюють таку спеціальність як перспективний напрямок. У всьому світі росте попит на кваліфікованих і компетентних фахівців з питань безпеки та гігієни праці. Студенти, які не мають відповідної кваліфікації в області охорони здоров'я, безпеки і гігієни праці, повинні успішно пройти курси навчання та потім захистити дисертацію з гігієни праці. Метою програми є навчання фахівців з безпеки для різних прошарків суспільства. Випускники таких курсів можуть бути членами професійних організацій завдяки економії часу для навчання через дистанційну підготовку та самостійне вивчення за допомогою навчальних посібників. На теоретичній та практичній базі, яку отримують випускники в університеті Грінвіч, майбутні фахівці можуть отримувати нову спеціальність в галузі охорони праці та здоров'я.

У Політехнічному університеті Валенсії (Іспанія) відкрита окрема спеціалізація магістрів з охорони праці (напрями гігієни праці та промислової безпеки).

Норвежський університет науки і технологій, університет Осло, Хельсинки, Універси-

тетський коледж Лондону мають аналог нашої дисципліни «Основи охорони праці», яка є обов'язковою для студентів означених ВНЗ і називається «Професійне здоров'я і безпека» (Occupational Health and Safety). Необхідно підкреслити, що у Норвежському університеті науки і технологій є спеціальні програми для студентів та викладачів, присвячені управлінню безпекою на основі ризику, гігієни праці тощо. В Університеті Гринвіч (Велика Британія) програми, які охоплюють усі аспекти охорони праці, здоров'я і безпеки, є дистанційними і студенти забезпечуються електронними навчальними посібниками. Восени та на початку весни студенти запрошуються у навчальні центри для спілкування і обміну досвідом із викладачами та іншими студентами.

Університетський коледж Лондону (Велика Британія) пропонує велику кількість дистанційних курсів з навчання безпеці (Safety.net), яка заснована на системі бронювання навчальних курсів. Ті курси, які стосуються медичної допомоги, потребують практичного відпрацювання і до навчання залучаються фахівці Британського Червоного хреста.

Звертаючи увагу на безпеку, європейські фахівці завжди апелюють до таких понять як «охорона праці», «гігієна та санітарія», «здоров'я та безпека». Проблемам захисту працівників та студентів займаються відповідні сервісні служби та департаменти, які є майже у кожному вищому навчальному закладі Європи. Існують відділи, які опікуються охороною праці (допомагають і консультують керівництво закладів щодо реалізації політики попередження професійних ризиків, охороні навколишнього середовища та опікується безпекою безпосередньо на робочому місці), та служби, які відповідають за повсякденну безпеку під час пересування по території закладу, відпочинку, убезпечують захист під час надзвичайних ситуацій (у тому числі перша медична допомога), антитерористичний та антикримінальний захист робітників та студентів навчального закладу (Університети Оксфорду, Кембриджу, Берліну, Женеви, Осло, Відня, Единбургу, Манчестеру, Болоньї тощо).

Так, наприклад у Кембриджському університеті існує ціле управління охорони здо-

ров'я та безпеки. Співробітники управління забезпечують викладачів та студентів університету умовами щодо медичного обслуговування, техніки безпеки навчальних кафедр університету, пожежної безпеки та служби гігієни праці. Означене управління готує навчальні курси і випускає керівні документи щодо надання найкращої практики в галузі охорони здоров'я та безпеки.

В університеті Саутгемптон (Велика Британія) підкреслюється, що убезпечення здоров'я і безпеки студентів є однією з основних цілей університету. Кожний в університеті несе відповідальність за свою безпеку та оточуючих людей. Для цього розроблені спеціальні веб-сторінки та відеоматеріали, які рекомендується продивлятися. Відео щодо безпеки студентів та пожежної безпеки розповідають про різноманітні аспекти безпеки на території табору університету, у будинках, у місті та в гуртожитках. Фахівцями університету звертається увага на те, що оцінка ризиків є важливим моментом для попередження нещасних випадків. Існують спеціальні форми для заповнення і подальшої оцінки ризику для того, щоб забезпечити безпеку проектів, екскурсій, можливість працювати безперервно.

Для викладачів на початку навчального року та на початку роботи новим робітникам проводять обов'язкові семінари, факультативи та тренінги щодо питань безпеки під час роботи (аналог первинного та вступного інструктажу в Україні) – в університетах Кембриджу, Оксфорду, Осло тощо. У Швейцарському федеральному інституті технологій (м. Цюріх) на всіх факультетах для студентів проводять лекції, присвячені безпеці на робочому місці.

Звертають на себе увагу участь університетських, громадських організацій та засобів масової інформації в обговоренні та актуалізації питань безпеки. Так, у Швейцарському федеральному інституті технологій (м. Цюріх) проводяться конференції, теми яких торкаються питань безпеки праці; газета інституту висвітлює події, які трапляються в кампусі інституту, небезпечні у тому числі. В Університеті Хельсінки проводяться студентські конференції «Професійна безпека» (Professional Safety). «Університетська газета» універ-

ситету Відня має окрему колонку, яка присвячена безпеці.

Вищі навчальні заклади Північної Америки приділяють питанням безпеки підвищений інтерес у зв'язку із терористичними актами 11 вересня 2001 року та ін. Навчання та популяризація питань про безпеку ведуться за допомогою різних ресурсів як для студентів, так і професорсько-викладацького складу закладів освіти. При цьому увага звертається не тільки на охорону праці, а й на безпеку у повсякденні та під час надзвичайних ситуацій.

Спеціалізовані факультети, які проводять підготовку фахівців з безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах, Сполучених штатів Америки, які бралися до аналізу, знайдені не були. Слід зазначити, що в більшості університетів, які мають спеціалізації з природничих та медичних дисциплін (біології, хімії, фізики тощо) обов'язково є розділи у навчальних курсах, присвячені безпеці: біологічна, хімічна, лабораторна, радіаційна, фізична безпека (Гарвардський Університет, Йельський, Стенфордський, Пенсильванський, Принстонський, Чикагський університети, Дартмутський коледж тощо). Для більшого розповсюдження інформації про техніку безпеки на офіційних сайтах означених закладів освіти можна знайти будь-яку інформацію у вигляді інструкцій, лекцій, брошур, навчальних посібників, он-лайн консультацій.

В Університеті Вісконсин (США) у структурі виділено інститут безпеки та гарантій (University safety and assurance), в якому проходить розгалужена підготовка фахівців з проблеми безпеки. Підготовка складається з підготовки фахівців у галузі стану навколишнього середовища і безпеки, управління ризиками, захисту тварин, біологічної, хімічної, лабораторної, виробничої, радіаційної безпеки, підготовки до дій у надзвичайних ситуаціях тощо.

У Пенсильванському державному університеті існує підрозділ, який вивчає екологічне здоров'я та безпеку. У коледжі охорони здоров'я та соціальних наук університету Пердью (Індіана) існує програма «Освіта з безпеки та здоров'я» (Health and Safety Education), яка готує педагогів для пропаганди здорової і безпечної поведінки. Така програ-

ма дозволяє студентам зрозуміти концепції, які спрямовані на укріплення здоров'я і профілактику захворювань, формує практику оздоровчої поведінки та мінімізації ризиків для здоров'я.

У залежності від фаху, за яким ведеться підготовка студентів, акцент робиться на небезпеках, які його можуть очікувати у професійній діяльності. Наприклад, курс «Охорона здоров'я та безпека за кордоном» (Health and Safety travelling abroad) на факультеті права читається студентам, які будуть відвідувати закордонні країни під час відряджень та подорожей від університету.

За таким самим принципом, як і в Європі, побудована система захисту працівників та студентів від посягань кримінального характеру – працює Комітет безпеки Гарвардського університету (Harvard Safety Committee); Університетський комітет з безпеки (University Safety Committee) та Спільний комітет зі здоров'я та безпеки Йельського університету (Joint Health and Safety Committee); Відділ громадської безпеки Нью-Йоркського університету, Браунівського університету (Department of Public Safety); Департамент безпеки кампусу в Помона коледжі, Офіс безпеки та захисних послуг в коледжі Боудін (Office of Safety and Security, м. Брансуик) та інші.

Безпека професійної діяльності ведеться дуже ретельно та відбувається в ракурсі постійного контролю за умовами праці, пожежною безпекою та за допомогою постійних навчальних програм, тренінгів, семінарів як для нових робітників, студентів, так і для тих, хто навчається і працює тривалий час. Здійснюють таку роботу спеціалізовані центри та комітети, такі як «Центральний адміністративний центр з навколишнього середовища і безпеки» Гарвардського університету (Central Administration's Environmental Health and Safety); Управління гігієни навколишнього середовища та безпеки життєдіяльності у Вільямс коледжі та ін.

У Нью-Йоркському університеті відділ «Навколишнього середовища та безпеки і здоров'я» (Environmental and Health and Safety) надає професійні та екологічні послуги для підтримки, забезпечення здоров'я і безпеки для всіх викладачів, студентів та

співробітників. Відділ надає інформаційну та юридичну підтримку професійної безпеки та здоров'я, збереження та захисту навколишнього середовища та лабораторної безпеки; передбачає реагування на надзвичайні ситуації, забезпечує інформацією та навчальними програмами.

У приватному католицькому університеті Нотр Дам (м. Саут-Бенд, США) працює Департамент управління ризиками та безпеки присвячений забезпеченню високої якості обслуговування і професійних консультації в галузі безпеки, охорони здоров'я, охорони навколишнього середовища та управління ризиками. До основних обов'язків робітників департаменту входить безпека і медичні огляди у всьому кампусі, страхування університету, послуги з відпрацювання небезпечних відходів, компенсації робітникам на різні страхові випадки, навчання питань здоров'я та безпеки, забезпечення засобами індивідуального захисту, реагування на надзвичайні ситуації, інциденти, здійснюють консалтингові послуги.

У США громадські організації та її активісти, міські та університетські газети, наукові конференції освітлюють проблеми ризику, безпеки та небезпек повсякденного життя, професійної діяльності, надзвичайних ситуацій та антитерористичної діяльності тощо. Організуються флешмоби, публікуються статистичні дані та інформаційні листівки, які популяризують проблеми безпеки у суспільстві та країні в цілому.

Пильну увагу слід звернути на те, що наукова спільнота Стенфордського університету у 2012 році заслухало Американське хімічне товариство (ACS), яке представило доповідь про «Створення культури безпеки в навчальних закладах». Їх доповідь визначає культуру безпеки, як «відображення дій, відносин і поведінки його членів до безпеки», і пропонує сім характеристик сильної організаційної культури безпеки: сильне керівництво та управління з безпеки; постійне навчання безпеці; уважне ставлення до проблеми безпеки, обізнаність та етика; урахування досвіду інцидентів; спільні зусилля по створенню культури безпеки; сприяння і комунікація щодо безпеки; інституційна підтримка фінансування безпеки.



У доповіді ACS фокусується і підкреслюється важливість навчання безпечної поведінки в університетському викладанні та в науково-дослідних лабораторіях. Автори доповіді очікують, що необхідно значно зосередитися на необхідності оцінки й просування культури безпеки в системі вищої освіти і протягом роботи усіх академічних науково-дослідних лабораторій.

Отже, питання культури безпеки розглядається даними вченими в рамках Школи інженерії, гуманітарних і природничих наук, а також медицини. До формування культури безпеки можуть бути залучені представники різних зацікавлених учасників, що безпосередньо беруть участь в лабораторних дослідженнях і безпекою в Стенфорді (аспіранти, докторанти, наукові співробітники, помічники, керівники лабораторій, факультети, партнери з безпеки університету, Комітет «Навколишнього середовища, здоров'я та безпеки», школи і науково-дослідні лідери вузів).

Ведуться дискусії в Пенсильванському та Гарвардському університетах щодо культури безпеки в шпиталях, що дозволить мінімізувати кількість медичних помилок [2]. У Масачусетському інституті технологій під час курсів з радіаційної безпеки окремими лекціями слухається тема «Культура безпеки».

Питанням культури безпеки присвячені збори «Стенфордського співтовариства». У популяризації означених питань бере участь і газети Стенфордського, Масачусетського, Принстонського університетів, які друкують статті про безпеку, охорону праці, соціальні гарантії, культуру безпеки тощо.

Серед інших вищих навчальних закладів Північної Америки розглянутий Карлтонський університет (Канада). В означеному ВНЗ серед переліку дисциплін, які вивчають студенти, безпеки безпосередньо у назві не стосується жодний. Хоча відомо, що у курсах, які викладаються в означеному університеті, питанням безпеки приділяється не аби яка увага і вони не відокремлюються від виробничих процесів, від професійної діяльності майбутнього фахівця тощо. Питаннями безпеки університету займається окрема служба безпеки, яка реагує на різноманітний спектр випадків, що можуть трапитися в університеті. Наприклад, кримінального характеру чи надзвичайні си-

туації природного характеру, чи то персональні скарги на будь-яку небезпеку тощо.

У Мексиканському університеті Вера Круз існує спеціальна програма «Школа безпеки». Метою цієї програми є підтримка безпечної обстановки в рамках навчального закладу, що сприяє профілактиці та збереженню фізичної та емоційної цілісності освітньої спільноти університету, вчить адекватно реагувати на можливі надзвичайні ситуації або вчасно надавати невідкладну медичну допомогу. До цього залучаються фахівці самого високого рівня, які навчені діяти у надзвичайних ситуаціях. Постійно розробляються заходи щодо підвищення інформованості, навички за особисту та колективну безпеку (Instituto de la Vera-Cruz).

Канадський університет Калгарі приділяє багато часу питанням безпеки через «Систему управління гігієною та охороною праці». Для підготовки таких фахівців існують курси щодо вивчення проблем здоров'я та курси з техніки безпеки. Кваліфікація, орієнтації і навчання є найважливішими компонентами охорони праці та системи управління безпекою (OHSMS), щоб переконатися, що співробітники виконують свою роботу, завдання та обов'язки в безпечний і здоровий спосіб.

Для вивчення навколишнього середовища, здоров'я та безпеки пропонує різноманітні оздоровчі та курси з техніки безпеки для викладачів, співробітників і студентів. Ці курси доступні в різних форматах, в тому числі лекції стилі сесій та он-лайн навчання. На педагогічному факультеті вивчають основні дисципліни з педагогіки, психології, технології навчання, проте під час підготовки майбутніх педагогів окремої дисципліни, яка б вивчала питання безпеки у побуті, під час надзвичайних ситуацій, безпека перебування у довіллі тощо. Питання безпеки життєдіяльності проходять як невід'ємна складова будь якої діяльності, про що свідчить наявність структур та підрозділів, які відповідають за навчання, підтримку та контроль за дотриманням вимог безпеки, гігієни праці тощо (University of Calgary).

Привертає увагу значення вивчення питань про безпеку в інших університетах світу. Так, в Університеті Монаш – Австралія (філіали є в Малайзії, ПАР, Китаї, Індії та Італії).

Безпека є важливим питанням для всіх студентів, а в університеті Монаш робиться все можливе, щоб переконатися, що все в університеті (робітники, студенти, матеріальне оснащення, особисті речі тощо) залишаються в безпеці. Фахівцями підготовлено ряд порад з безпеки та рекомендації, які допоможуть студентам підготуватися для навчання за кордоном, наприклад, чого чекати, як себе вести, коли перебуваєш на території табору Монаш або, перебуваючи за кордоном, і як необхідно реагувати на небезпеки.

В уставних документах університету закладені питання, які стосуються питань управління ризику під час навчальних занять, після годин навчання. Отже, безпека як основна ідея повсякдення, закладена на рівні безумовних рефлексів, тобто про це мова йде постійно для профілактики небезпек під час навчання, перебування за кордоном, у вільний час та під час роботи на робочих місцях (як охорона праці та безпека виробництва). Підготовка майбутніх фахівців з охорони праці ведеться з урахування різних надзвичайних ситуацій, проте майбутні педагоги формують свою культуру безпеки життєдіяльності протягом повсякденної роботи у межах університету, під час вивчення тем щодо безпечної життєдіяльності самостійно.

Університет західної Австралії організовує навчання щодо питань безпеки та гігієни більш ніж для 1 000 співробітників та студентів кожного року. Університет прагне забезпечити всеосяжну безпеку і здоров'я під час інтеграції й навчання за найвищими стандартами. Більшість курсів підготовлені з урахуванням потреб різних робочих місць університету. Ці курси проходять протягом усього року. Керівництвом університету ведеться постійний діалог з працівниками та студентами щодо достатності та повноти наведених у переліку курсів, які вивчаються.

При аналізі навчальних курсів у майбутніх педагогів в Університеті Західної Австралії, ми визначили, що окремого курсу щодо питань безпеки для майбутніх фахівців не передбачено, проте питання небезпечних геологічних явищ окреслені в курсі географії, при вивченні хімії, фізики та біології увага звертається на техніку безпеки в лабораторіях відповідного профілю (UWA).

Така ж тенденція зберігається в університеті Фліндерс (Південна Австралія), тобто в контексті охорони праці існує система управління охороною здоров'я, безпекою та травматизмом. Для всіх співробітників та студентів регулярно проводяться інструктажі з техніки безпеки, перевіряється готовність на випадок аварій, нещасних випадків, травм чи інцидентів, ліквідація наслідків стихійних лих, обговорюються питання особистої безпеки та охорони. Слід звернути увагу на наявність такого курсу як «Основи екстреної життєзабезпечення – перша допомога» для майбутніх педагогів.

Університети Азії також приділяються багато часу питанням безпеки життєдіяльності під час праці, у контексті охорони навколишнього середовища (Гонконгській університет науки і технологій, Корейський науково-технічний інститут (Південна Корея) Токійський технологічний інститут, Сінгапурський національний університет та ін.).

Деякі університети більш детально та ретельно обговорюють актуальні питання радіаційної безпеки. Саме університети Японії (Киотський, Токійський університети) мають спеціалізовані центри та відділи, які ведуть спостереження за підтримкою безпечних умов праці та відпочинку, приділяють значну увагу навчанню робітників та студентів у вільний час (за допомогою он-лайн ресурсів) питанням безпеки на випадок надзвичайних ситуацій природного та техногенного характеру.

У Пхоханському університеті науки і технологій (Південна Корея) для студентів читається курс техніки безпеки (Occupation Safety Engineering) і питання безпеки життєдіяльності включені до основних дисциплін з механічної та промислової інженерії, хімії та хімічної інженерії, під час вивчення міждисциплінарного застосування біонауки та інженерії.

Слід підкреслити, що у більшості країн світу питаннями безпеки на виробництві додатково опікуються страхові компанії та фонди професійних спілок, які відслідковують стан охорони праці та накладають грошові штрафи за порушення вимог безпеки та ін.

Таким чином, можна стверджувати, що в університетах світу приділяється пильна увага питанням безпеки: у повсякденні, під час

виробничої діяльності, у підготовці фахівців наукового, педагогічного, спеціалізованого профілю. Для студентів різних вищих навчальних закладів представлена інформація у вигляді інструкцій, он-лайн курсів, електронних посібників, конкретних рекомендацій для дій у надзвичайних ситуаціях техногенного, природного характеру, на випадок терористичної атаки тощо. Звертається увага на необхідність практичного відпрацювання різних умінь, особливо з надання першої медичної допомоги. В усіх університетах наявні чисельні служби та комітети, які несуть відповідальність за безпеку в цьому закладі освіти: будь то кримінального характеру, будь-то виробничого характеру.

Різні вищі навчальні заклади світу уважно ставлять до проблем охорони праці (безпека на виробництві). Досвід світових навчальних закладів для України є вкрай корисним та необхідним: організація різних позаурочних заходів, залучення засобів масової інформації та медичних служб, он-лайн ресурси, комітети та відділи щодо охорони праці, окремі мо-

дулі з безпеки та інше. При цьому, нами з'ясовано, що підготовка молоді до безпечної життєдіяльності не має цілісної картини і, відповідно, можна стверджувати, що даний стан розвитку студентського суспільства не має можливості формувати культуру безпечної життєдіяльності, тому що в кожному окремому ВНЗ ми знаходили лише елементи безпеки життєдіяльності чи фрагментарне навчання цим питанням. Інформація про формування світогляду особистості з культурою безпечної життєдіяльності у вищих навчальних закладах світу не знайдена і це стає перспективним напрямком у подальших педагогічних дослідженнях.

#### Список використаних джерел

1. Жак Делор. Образование: необходимая утопия [Электронный ресурс] // ЮНЕСКО: Сектор образования. Целевая группа по образованию для XXI века. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
2. Sara J.Singer. Tucker Creating a Culture of Safety in Hospitals [Электронный ресурс] / Sara J. Singer, Anite L. – Режим доступа: [http://fsi-media.stanford.edu/evnts/4218/Creating\\_Safety\\_Culture-SSingerRIP.pdf](http://fsi-media.stanford.edu/evnts/4218/Creating_Safety_Culture-SSingerRIP.pdf)

**Svitlana GVOZDIY**  
Odessa

#### FOREIGN EXPERIENCE IN YOUNG PEOPLE TRAINING FOR SAFE LIFE AND ACTIVITY

*The article discusses the foreign experience in teaching young people for safe life and activity. The author analyzes the best universities in the world according to official websites (by countries rating). Training young people for safe life and activity has no coherent picture of higher education in the world. That is why culture of safe life is not formed systemic. In each university there are elements of the learning process on safe living or fragmentary study of them. Information about the formation of outlook of the person with a safe life culture in higher education world is not found and it becomes a promising direction for further educational research.*

*Key words: higher education, the safe life and activity culture, occupational safety, emergencies.*

**Светлана ГВОЗДИЙ**  
г. Одесса

#### ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЕЖИ К БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье рассматривается зарубежный опыт по обучению молодежи вопросам безопасной жизнедеятельности. Автором проанализированы лучшие вузы мира по данным официальных сайтов (по рейтингу страны). Подготовка молодежи к безопасной жизнедеятельности не имеет целостной картины в высших учебных заведениях мира, поэтому системно не формируется культура безопасной жизнедеятельности. В каждом отдельном вузе есть элементы процесса обучения вопросам безопасной жизнедеятельности или фрагментарное их изучение. Информация о формировании мировоззрения личности с культурой безопасной жизнедеятельности в высших учебных заведениях мира не найдена и это становится перспективным направлением в дальнейших педагогических исследованиях.*

*Ключевые слова: высшее образование, культура безопасной жизнедеятельности, охрана труда, чрезвычайные ситуации.*

Стаття надійшла до редколегії 28.01.2016

УДК 37.013.42

**Юлія МИХАЙЛІЧЕНКО**

м. Київ

jvlm@i.ua

## ОСОБЛИВОСТІ БРИТАНСЬКОЇ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ЖОРСТОКОГО ПОВОДЖЕННЯ З ДІТЬМИ В СІМ'І

*У статті розглядаються специфічні особливості британської моделі соціально-педагогічної профілактики жорстокого поводження з дітьми в сім'ї. У Великобританії приділяється особлива увага попередженню проявів жорстокого поводження з дітьми в сім'ї та роботі з уже постраждалими від цього явища. Уряд країни цілеспрямовано підтримує діяльність державних, муніципальних, громадських та благодійних організацій, покликаних вирішувати профільні аспекти проблеми шляхом створення реабілітаційних центрів, у яких дітям забезпечуються захист та різнобічна кваліфікована допомога. Соціальні служби, громадські організації розробляють, упроваджують і вдосконалюють проекти і програми превентивного напрямку, спрямовані на підвищення обізнаності населення з усіх чинників соціально-педагогічної профілактики жорстокого поводження з дітьми в сім'ї.*

*Ключові слова: соціально-педагогічна профілактика, захист дітей від жорстокого поводження, превентивна діяльність, фостерна сім'я.*

Для України захист дітей від жорстокого поводження в сім'ї – відносно новий напрям соціально-педагогічної діяльності її елементи масово впроваджуються в практику роботи відповідних державних і громадських інституцій, благодійних фондів і правозахисних організацій лише з 2001 року, коли набув чинності Закон України «Про попередження насильства в сім'ї». Прийняття даного Закону засвідчило, що в Україні питання захисту дітей від жорстокого поводження винесені з розряду локальної приватної проблеми сім'ї на загальнодержавний рівень. Вони також знайшли відображення в Конституції України, у Кримінальному, Цивільному, Сімейному та Адміністративному кодексах, Законах України «Про попередження насильства в сім'ї», «Про охорону дитинства», низці інших відповідних нормативно-правових актів. В них особливо підкреслюється важливість міжвідомчої взаємодії, тобто спільної діяльності в даній галузі педагогів і соціальних працівників, освітян, правоохоронців, медиків. Однак ще не всі фахівці належним чином і бездоганно виконують свої захисні функції, які делеговані їм. Дається взнаки і певний брак багаторічного досвіду практичної превентивної роботи. Тому вважаємо доречним звернутися до відповідного досвіду Великобританії, де перший спеціалізований закон з попередження жорстокого поводження з

дітьми в сім'ї «Запобігання жорстокості і захист, Закон про дітей» (The Prevention of Cruelty to, and Protection of, Children Act), більш відомий континентальним фахівцям під назвою «Дитяча хартія» (Children's Charter), був затверджений парламентом Великобританії у 1889 році. Саме він став точкою відліку відповідної превентивної крос-дисциплінарної роботи, а згодом – і соціально-педагогічної профілактики жорстокого поводження з дітьми в сім'ї, міжвідомчої взаємодії фахівців різних галузей у цьому напрямку.

Аналіз джерел та останніх наукових публікацій за даною темою показує, що проблеми соціально-педагогічної профілактики жорстокого поводження з дітьми в сім'ї досліджується багатьма вченими, їх найбільш проблемні аспекти розглядали В. Бондаровська, С. Буров, Т. Гончарова, І. Дубиніна, І. Зверева, О. Коломієць, О. Кочеміровська, Г. Лактіонова, В. Міленко, С. Мосієнко, Ю. Онишко, Л. Смилова, Р. Хаар, Г. Христова, М. Ясиновська та інші вітчизняні дослідники. Вивчення британського досвіду соціально-педагогічної превентивної роботи з дітьми та їх батьками у Великій Британії представлено в працях І. Братусь, О. Демченко, І. Козубовської, В. Козубовського, Н. Щербак. Разом з тим деякі аспекти британської моделі соціально-педагогічної профілактики жорстокого поводження з дітьми в сім'ї вимагають більш поглибленого і детального розгляду.

Метою даної статті є розгляд деяких аспектів соціально-педагогічної профілактики жорстокого поводження з дітьми в сім'ї у Великобританії та можливих шляхів впровадження найбільш ефективних із них вітчизняними фахівцями з урахуванням української національної ментальності.

На сучасному етапі соціально-педагогічна профілактика жорстокого поводження з дітьми на рівні територіальних громад Великобританії є комплексом міжвідомчих та міждисциплінарних соціальних заходів (педагогічних, соціальних, медичних, юридичних, економічних, організаційних, культурно-виховних та інших), що здійснюються з метою попередження негативних явищ, зменшення їх кількості до повного викоринення шляхом виявлення і усунення причин та умов, що сприяють жорстокому поводженню з дітьми в сім'ї [3, 17].

Соціально-педагогічна профілактика жорстокого поводження з дітьми в сім'ї у Великобританії здійснюється за такими напрямками: загальнопрофілактична робота (на рівні держави, суспільства, громади), яка виявляється в розробці соціальних і освітніх програм попередження насильства в сім'ї, роботі ЗМІ, соціальній рекламі, функціонуванні соціальних центрів, діяльності телефонів довіри тощо); спеціалізована профілактична робота на рівні сім'ї – надання інтегрованих послуг, центри для дітей та батьків, тренінги, методичні семінари, консультації тощо. Профілактична робота розрізняється за видом, типом і здійснюється на різних рівнях. Соціально-педагогічна профілактика жорстокого поводження з дітьми за цільовими групами може бути первинною (як загальна просвіта широких верств населення щодо цього негативного явища); вторинною (коли зафіксовано передумови або вже спостерігається жорстоке поводження з дітьми в сім'ї), що регламентує цілеспрямовану роботу з окремими групами дорослих з метою зміни моделі ставлення до виховання дітей, формування гуманного, толерантного ставлення батьків до дітей, роз'яснення сутності і відповідальності за жорстоке поводження з дітьми; або ж третинною (що проводиться з тими, хто постраждав від жорстокого поводження в сім'ї, з метою їх

реабілітації, навчання основ самозахисту, а також з тими, хто чинить таке поводження – як соціальне корегування) [6, 62].

За змістом діяльності соціально-педагогічна профілактика у Великобританії поділяється на загальносоціальну, специфічну та індивідуальну. Перша з них не стосується безпосередньо проблеми жорстокого поводження з дітьми, а впливає на неї побічно – через адміністративні механізми, педагогічні засоби, соціальну рекламу, підвищення правової освіти громадян. Заходи і програми специфічної профілактики впливають на ті або інші форми прояву проблеми жорстокого поводження з дітьми, на їх медичні, психологічні й соціальні наслідки. До таких програм відносять, наприклад, психологічні тренінги, уроки психології, педагогічні тематичні заняття для батьків та підлітків, випуск спеціалізованої літератури. До заходів індивідуальної профілактики належать профілактичні бесіди педагогів з конкретними батьками, винесення їм офіційного попередження про неприпустимість протиправної поведінки, інформування про можливі негативні наслідки жорстокого поводження з дітьми, їх взяття на профілактичний облік у місцевому відділку поліції тощо. При цьому заходи індивідуальної профілактики насильства визначаються з урахуванням індивідуальних особливостей особи, відносно якої вони застосовуються, характеру ступеня суспільної небезпеки вчиненого насильства [7, 113].

Сучасна британська модель соціально-педагогічної профілактики включає в себе систему педагогічних, соціальних, в економічних, законодавчих, виховних і медичних заходів, планомірно здійснюваних державними інституціями, виконавчими підрозділами органів місцевого самоврядування, освітніми закладами, громадськими організаціями та товариствами з метою забезпечення всебічного і гармонійного розвитку дітей, усунення небажаних факторів, які негативно впливають на їх успішну соціалізацію та реалізацію їх потенціалу.

Сімейний рівень профілактики має на меті безпосередній вплив на найближчий «мікросоціум» дитини – сім'ю, задля попередження виникнення різноманітних проблем і

для конкретної особистості, і всієї сім'ї. У рамках сімейної профілактики проводяться тематичні батьківські збори, сімейні консультації, залучення батьків до громадської роботи. На особистісному рівні профілактичні заходи спрямовані на формування таких якостей індивіда, які забезпечують підвищення рівня педагогічної культури та відповідальності біологічних або соціальних батьків з метою попередження жорстокого поводження з дітьми. До профілактичної діяльності на особистому рівні можна віднести консультування, лікування, тренінги особистісного зростання [4, 59]. При цьому британськими фахівцями особлива увага приділяється попередній соціальній діагностиці – особливого методологічного інструменту, що дає необхідні знання, на основі яких розробляються різні соціальні прогнози і проекти, вивчаються громадська думка і стан морально-психологічного клімату в суспільстві. Соціальна діагностика відіграє важливу роль у формуванні й розвитку технологій і соціальної роботи, і всіх інших сфер соціального життя [3, 14].

Її важливою складовою є об'єктивна оцінка потреб дитини та її сім'ї. З цією метою використовується спеціальна «Модель оцінки потреб дитини», розроблена Департаментом охорони здоров'я Великобританії та Північної Ірландії» [1, 125].

Така універсальна модель дає можливість для об'єктивного і комплексного виявлення реального стану дитини, виключення під час діагностування суб'єктивних підходів. Модель розроблена з урахуванням міжгалузевого та мультидисциплінарного ставлення до задоволення життєвих потреб дитини, створення належних умов для її адекватної соціалізації. Модель ґрунтується на трьох найголовніших компонентах: урахуванні життєвих потреб дитини; оцінці батьківського потенціалу; впливу сім'ї та оточуючого середовища.

Комплексний підхід, важливість якого підкреслює дана модель, дає можливість вважати дитину захищеною і забезпеченою всім необхідним для повноцінної соціалізації лише при повному врахуванні і задоволенні батьками та сім'єю її потреб. Тривале ігнору-

вання батьками потреб дитини свідчить про необхідність соціального втручання в кризову сім'ю [2, 23].

Психолого-педагогічний вплив, якому передують соціальна діагностика, здійснюється для посилення морально-психологічного впливу на батьків. Вибір відповідних форм і методів зумовлений необхідністю надання відповідної соціально-організаційної чи соціально-психологічної та соціально-педагогічної допомоги з метою: налагодження взаєморозуміння між батьками і дітьми; подолання аномалій стилю взаємовідносин; надання допомоги у виборі технології захисту прав дитини; організації самостійної роботи батьків з питань захисту прав дитини; посилення відповідальності батьків за умови виховання й розвитку дітей; залучення працівників органів державної виконавчої влади й підрозділів місцевого самоврядування до організації виховання неповнолітніх у сім'ї; установа опіки над дітьми іншими членами сім'ї, які утримують їх, допомагають ізолювати від негативного впливу особливо агресивно налаштованих батька чи матері; прийняття сім'ї на облік у службі у справах неповнолітніх як неблагополучної із вживанням до батьків заходів виховно-примусового характеру; ізоляція дітей від батьків шляхом направлення їх до фостерної сім'ї [5, 97].

Вважаємо, що британський досвід соціально-педагогічної профілактики жорстокого поводження з дітьми в сім'ї заслуговує на особливу увагу вітчизняних педагогів, фахівців соціальної роботи, вихователів тощо. Його творче осмислення і використання найбільш ефективних форм і методів з урахуванням української ментальності стане в нагоді у процесі подальшого вдосконалення вітчизняної моделі практичних дій щодо захисту дітей від жорстокого поводження в сім'ї та практики організації роботи в кризових сім'ях з метою запобігання передачі дітей до закладів опіки та шляхів активізації деінституалізації дітей, розвитку сімейних форм влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених належного батьківського піклування. Перспективу подальших досліджень у даному напрямку бачимо у більш поглибленому розгляді специфіки британської моделі соціально-

педагогічної профілактики жорстокого поводження з дітьми в сім'ї, детальному аналізі її практичних механізмів.

#### Список використаних джерел

1. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : навч.-метод. комплекс / авт.-упоряд. : О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, З. П. Кияниця та ін. ; за заг. ред. : І. Д. Зверевої, Ж. В. Петрович. – К. : Фенікс, 2007. – 125 с.
2. Оцінка потреб дитини та її сім'ї / за заг. ред. І. Д. Зверевої ; авт. : І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський та ін. – К. : Держсоцслужба, 2007. – 144 с.
3. Butler C. C. Motivational interviewing in health care: helping patients change behavior / Christopher C. Butler, Stephen P. Rollick, William R. Miller. – New York : The Guilford Press, 2007. – № 7. – 210 p.
4. Feerick M. M. Children exposed to violence / Margaret Mary Feerick, Gerald B. Silverman. – L. : Brookes Pub., 2006. – 267 p.
5. Fraser S. CAGED: Extreme child abuse / Sylvia Fraser. – Pandora publications, 2012. – 24 p.
6. Hanks H. Early Prediction and Prevention of Child Abuse: A Handbook / Helga Hanks, Peter Stratton, Catherine Hamilton-Giachritsis. – London : John Wiley & Sons, 2002. – 98 p.
7. Jaffe P. G. Protecting children from domestic violence: strategies for community intervention / Peter G. Jaffe, Linda L. Baker, Alison J. Cunningham. – L. : Guilford Press, 2004. – 238 p.

**Julia MYKHAILICHENKO**

Kyiv

#### **SOME FEATURES OF BRITISH MODEL OF SOCIAL-PEDAGOGICAL PREVENTION OF DOMESTIC VIOLENCE TOWARDS THE CHILDREN**

*The article examines specific features British model of social and educational prevention of child abuse in the family. In the UK, pays special attention to prevent the occurrence of child abuse in the family and is already working with victims of this phenomenon. The UK government specifically supports state, municipal, public and charitable organizations designed to solve specialized aspects through rehabilitation centers in which children are provided with protection and versatile expertise*

*Key words: social and educational prevention, protection of children from abuse, preventive activities, foster family.*

**Юлія МИХАЙЛИЧЕНКО**

г. Киев

#### **ОСОБЕННОСТИ БРИТАНСКОЙ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ**

*В статье рассматриваются специфические особенности британской модели социально-педагогической профилактики жестокого обращения с детьми в семье. В Великобритании уделяется особое внимание предупреждению проявлений жестокого обращения с детьми в семье и работе с уже пострадавшими от этого явления. Правительство Великобритании целенаправленно поддерживает деятельность государственных, муниципальных, общественных и благотворительных организаций, призванных решать профильные аспекты проблемы.*

*Ключевые слова: социально-педагогическая профилактика, защита детей от жестокого обращения, превентивная деятельность, фостерная семья.*

Стаття надійшла до редколегії 27.01.2016

УДК 378.22

**Наталя МОСЬПАН**

м. Київ

Monavik@ukr.net

## ЧИННИКИ ВЗАЄМОДІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РИНКОМ ПРАЦІ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

*Ринкові відносини у вищій освіті спрямовані на зміну характеру та ролі вищих навчальних закладів у суспільстві. Під час переходу вищої освіти на ринкові відносини відбувається процес взаємодії вищої освіти з ринком праці, механізми якого вимагають ретельного вивчення. У статті визначено та проаналізовано чинники взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі. Ринкові відносини між вищою освітою та ринком праці розглядаються як система взаємопов'язаних чинників, які знаходяться в постійній взаємодії та взаємозалежності. Політика гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС полягає в створенні механізмів зв'язку цих чинників для їх ефективної співпраці.*

*Ключові слова: вища освіта, вищі навчальні заклади, перехідний період, працевлаштування, ринок праці.*

З метою подолання наслідків економічної кризи в Європейському Союзі (ЄС) вирішили підвищити роль вищих навчальних закладів (ВНЗ) у суспільстві за рахунок реформування вищої освіти, проте ці реформи спрямовані більше на економізацію вищої освіти. Болонський процес несе в собі явний економічний підтекст. Він вводить англосаксонську модель на Європейський континент, яка проявляється не тільки в термінології та структурі, але, й також в ідеології. Остання найчастіше розглядає освіту з економічної точки зору, де вища освіта та знання розглядаються як економічні предмети споживання всередині певної області. Існує явний рух у напрямку до маркетизації галузі освіти. Про це вперше було зазначено в Лісабонській стратегії, де ЄС має на меті створити найбільш конкурентоспроможну економіку знань у світі, а також надати освітні права людині, які відповідатимуть потребам ринку праці. В умовах маркетизації вищої освіти виникає тісна взаємодія ВНЗ з ринком праці, на які спрямована політика ЄС в освітній, соціальній та економічній сферах. Відповідно від ефективної взаємодії цих компонентів і буде залежить економічне майбутнє ЄС. Досвід ЄС з цього питання має значний інтерес для України під час інтеграції в ЄС та Європейській освітній простір. **Метою даної статті** є вивчення та аналіз чинників політики гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС.

Визначення чинників політики гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці було здійснено через аналіз автентичних незалежних звітів Європейської Ради, зробле-

них дослідниками ЄС на основі документів Європейської Комісії та матеріалів з офіційного сайту ЄС. У коло нашого дослідження підпадають наступні звіти «Працевлаштування та навички випускників вищої освіти» (Employability and skills of higher education graduates), «Європейський простір навчок та кваліфікацій» (European area of skills and qualifications), «Сприйняття роботодавцями працевлаштування випускників» (Employers' perceptions of graduate employability), а також дослідження Б. Туза (Csúsz B.), К. Мокану (C. Mocanu) та ін. Аналіз ринку праці буде здійснено на основі офіційних звітів ЄС і статистичних даних Євростату: «Розвиток ринку праці в Європі 2013» (Labour Market Developments in Europe 2013), «Перехід на ринок праці в Європейському Союзі» (Transitions in Labour Market Status in the European Union) та ін.

Вивчення та аналіз даної літератури дає змогу визначити основні соціальні сектори та ключові тематичні напрямлення політики взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС. Відповідно, система взаємодії вищої освіти з ринком праці складаються з трьох соціальних секторів, а випускник середніх закладів освіти, щоб пройти шлях до першої роботи, має подолати три етапи:

- **Перший етап** – етап отримання кваліфікації (навчання у системі вищої освіти).
- **Другий етап** – етап пошуку першої роботи (перехідний період від освіти до ринку праці).
- **Третій етап** – етап працевлаштування (реалізація придбаних навичок і компетенцій у професійній сфері).



Слід додати, що ця циклічна система може мати взаємний зв'язок. Процес подолання етапів може відбуватися як від освіти, через перехідний період до ринку праці, так і назад від ринку праці через перехідний період до освіти. Це відбувається тоді, коли робітнику необхідно підвищити рівень кваліфікації, або змінити роботу. Таким чином, ці три соціальних сектори знаходяться в постійній взаємодії та взаємозалежності, рис. 1.

До соціальних секторів даної політики відносимо:

- **Вищу освіту** (*Higher Education*) – інститут присудження кваліфікацій. Етап отримання кваліфікації.
- **Перехідний період** (*Transition*) – зв'язуючий елемент між вищою освітою та ринком праці, коли випускники ВНЗ намагаються запропонувати (вигідно продати) отримані під час навчання навички та компетенції роботодавцям. Етап пошуку першої роботи.
- **Ринок праці** (*Labour Market*) – місце реалізації випускниками ВНЗ навичок і компетенцій у професійній сфері. Етап працевлаштування, рис. 2.

Кожна ланка системи взаємодії вищої освіти з ринком праці має свою специфіку, структуру та складається з різних компонентів, що потребує також детального аналізу та опису.

## Вища освіта

Вища освіта є першою сходинкою у системі «вища освіта – перехідний період – ринок праці», яка характеризується власною специфікою. Огляд літератури (7) з цього питання показав, що система вищої освіти ЄС має певні компоненти, які тісно пов'язані між собою. Серед них виділяємо: Європейські ступені й кваліфікації (*European degrees and qualifications*); забезпечення якості (*Quality assurance*); Європейська Кредитна Система (*The European Credit System*); додаток до диплома (*Diploma Supplement*); визнання іноземних дипломів (*Recognition of foreign diplomas*).

Оскільки питання про вищу освіту в ЄС широко висвітлюються у вітчизняній науковій літературі, лише підкреслимо, що Європейська система вищої освіти варіювалася від країни до країни, таким чином ускладнюючи професійний та академічний рух, вимагаючи перекладу та узгодження дипломів і курсів. Для подолання цього негативного явища ЄС встановив Болонську систему в якості засобу для досягнення єдності й мобільності у сфері освіти (2).

## Перехідний період

У звітах Європейської Комісії зазначається, що під час економічного спаду сучасні випускники ВНЗ були набагато краще ізольова-

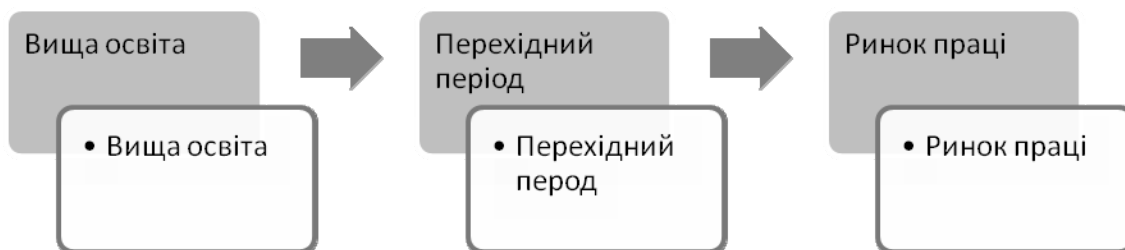


Рис. 1

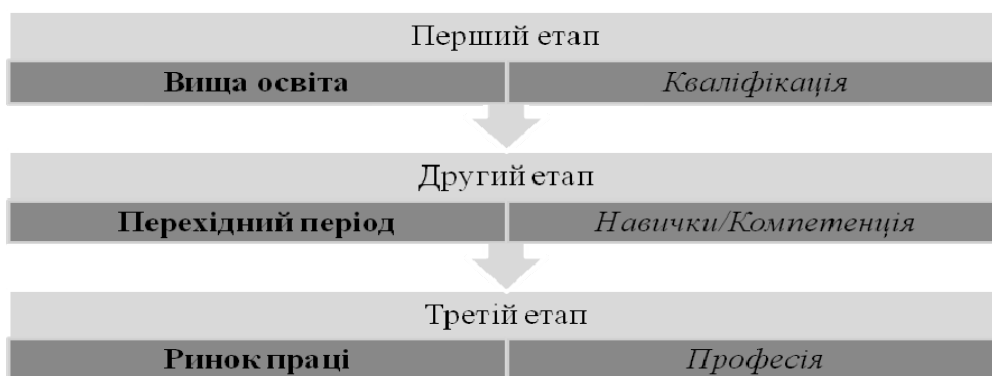


Рис. 2. Схема системи взаємодії вищої освіти з ринком праці

ні від ризику безробіття, ніж ті, що виходять на ринок праці з більш низьким рівнем кваліфікації. Відповідно, майбутній успіх економіки ЄС залежить від наявності ефективного переходу від освіти і навчання до працевлаштування. Дослідники зазначають, що основним показником ефективності переходу від освіти до ринку праці є тривалість пошуку роботи, яка залежить від багатьох факторів: кваліфікації, навчальних предметів і навичок.

*Залежність швидкості працевлаштування від кваліфікації.* Випускники ВНЗ, як правило, знаходять відповідну роботу в два рази швидше тих, хто має неповну середню освіту. У Болгарії, Польщі та Словаччині, наприклад, людям із середньою освітою потрібно в середньому на рік більше ніж випускникам ВНЗ, щоб знайти відповідну роботу.

У середньому пошук роботи у випускників ВНЗ займає 5,1 місяця, в порівнянні з 7,3 місяців для випускників із середнім рівнем і 9,9 місяців для випускників з низьким рівнем кваліфікації. Випускники ВНЗ у більшості країн, як правило, знаходять роботу менше ніж за 5 місяців, але в середньому по ЄС-27 значний час на пошук роботи займає у випускників в Греції (більше року в середньому), Італії, Іспанії та Румунії. Проте це не враховує чи відповідає знайдені робочі місця отриманим навичкам і рівню освіти. Випускники ВНЗ можуть знайти себе роботу, що не відповідає їх кваліфікації. Роботодавці можуть найняти людей, які є надмірно кваліфікованими для цієї роботи. Встановлено, що більше ніж один з п'яти випускників ВНЗ в ЄС є надмірно кваліфікованим [5, 2].

Спостерігається значна зміна в перспективі для сучасних випускників ВНЗ у різних країнах. У Німеччині, Естонії та Великобританії рівень зайнятості випускників ВНЗ фактично збільшився з 2008 до 2013 року. Більше ніж 90% сучасних випускників ВНЗ були працевлаштовані в 2013 році в Німеччині, Мальті, Нідерландах та Австрії. Тільки в Греції, Італії та на Кіпрі рівень зайнятості сучасних випускників ВНЗ був менше ніж 80%. Хоча сюди входять кілька країн, які мають крутий спад з 2008 року як наслідок економічної кризи.

*Перспективи працевлаштування випускників ВНЗ на основі навчальних предметів.* В ЄС спостерігаються складні відносини між

предметом навчання та працевлаштуванням при переході на роботу. У 2013 році у Великобританії серед усіх випускників ВНЗ ті, хто вивчав гуманітарні науки, мистецтво, мови або педагогіку мали нижчі показники зайнятості (84–88%), ніж ті, хто вивчав медицину, техніку та засоби масової інформації (92–95%). Проте, випускники ВНЗ з програмної інженерії майже в два рази частіше залишаються безробітними протягом шести місяців після випуску ніж випускники з хімії. У Словенії, наприклад, 60% випускників ВНЗ із точних наук знаходять роботу протягом 3 місяців, у порівнянні з 45% випускників ВНЗ із соціальних наук [5, 2–3].

*Підтримка готовності випускників ВНЗ до роботи.* Найбільш важливі навички виділені роботодавцями є навички управління роботою, а потім специфічні навички, комунікативні навички, навички роботи з комп'ютером, здатність адаптуватися до нової ситуації, здатність читати / писати, аналітичні навички та вміння вирішувати проблеми. Знання іноземних мов мають важливе значення для роботодавців з міжнародними контактами і є більш важливими у приватному ніж у державному секторі [5, 8].

У цілому, 47% роботодавців випускників повідомляють, що брак абітурієнтів з потрібними навичками і можливостями є одним із головних викликів, з яким вони стикаються при заповненні вакансій, навіть якщо вони, як правило, задоволені (89%) навичками раніше набраних випускників. Роботодавці вважають, що цю проблему можна вирішити через співпрацю з університетами в проектуванні навчальних програм. Тим не менш, дуже мало роботодавців випускників співпрацюють з університетами по дизайну навчальних програм, і більше ніж половини повідомляють, що вони ніколи не робили цього [3, 58–60].

Вивчення К. Мокану (С. Мосану) ситуації переходу з вищої освіти до ринку праці в країнах ЄС показало, що випускники ВНЗ зі Словенії мають найуспішніший перехід від навчання до роботи. Вони демонструють високі рівні стійкості й адекватності на першій роботі. У Польщі, з іншого боку, випускники ВНЗ мають швидкий вихід на ринок праці, але, хоча вони показують також високу стабільність на першій роботі, відповідність їх-

ній кваліфікації роботі бажає кращого. Угорщина та Литва характеризуються повільним переходом і низькою стабільністю на першій роботі, а в Угорщині навіть адекватність першої роботи є низькою [9, 11].

### Ринок праці

Ринок праці є останнім чинником системи взаємодії вищої освіти з ринком праці, який має свою специфіку та власні компоненти структури. У статті ринок праці ЄС буде проаналізований з точки зору робочої сили, яка бере участь у ринкових відношеннях.

*Зайнятість і безробіття.* У 2012 році економічна активність в ЄС скоротилася на 0,3% через ускладнений доступ до кредитів, поява боргів та уповільнення зростання на ринках, що розвиваються. Рівень безробіття в ЄС продовжував рости до середини 2013 року. Проте, рівень безробіття в більшості країн ЄС залишається дуже високим. Частка довгострокового безробіття продовжує зростати, з відповідними наслідками для показників пошуку роботи і зіставлення на ринку праці [11, 8].

У той же час, робоча сила в 2012 році збільшилася приблизно на 0,8 млн. фізичних осіб. Зростання робочої на близько 80% відбулося через розширення участі жінок. Розширення участі жінок разом зі стабільним рівнем зайнятості жінок становить близько 58,5%, в той час як рівень зайнятості чоловіків знизився до 69,6%. Рівень безробіття виріс для обох статей у рівних показниках.

Згідно показників віку, активне молоде та середнього віку населення зменшилося, в той час як участь серед вікової групи 50–64 роки збільшилася майже на 2 млн. осіб. Збільшення участі літніх працівників і зниження молоді було приблизно однаково розподілено між статями. Зниження участі працівників середнього віку спостерігається серед чоловіків. У цілому, динаміка показників економічної активності продовжити відображати «додатковий ефект робітника», який характеризується реакцією участі з початку кризи [8, 12].

*Відповідність кваліфікації вимогам ринку праці та довготривале безробіття.* Розвиток показника швидкості знаходження роботи, а також показника швидкості залишення роботи, як повідомляється у дослідженні, знаходяться у такій відповідності: в той час як по-

казник швидкості залишення роботи підскочив у 2009 році, і залишався приблизно стабільними на високому рівні (біля 10%) у період з 2009–2012 року, показник знаходження роботи продовжував падіння майже безперервно з 2009–2012 року, досягнувши найнижчого рівня (біля 5%) в кінці 2012 року.

Показники знаходження роботи залежать від тривалості безробіття. Безробітні довгий термін мають менше шансів знайти роботу, ніж ті, які нещодавно стали безробітними. Така відмінність особливо помітна в хороші часи, а під час періоду слабкого ринку праці показники швидкості знаходження роботи безробітними короткий термін наближаються до безробітних на довгий термін. Оскільки, безробітні довгий термін мають низьку ймовірність знайти роботу, то їх частка із загальної чисельності робочої сили в ЄС продовжує зростати від приблизно 3% в 2008 році до приблизно 5% в 2013 році (8, 16).

Таке свідоцтво має пояснення з політичної точки зору. Ринки праці в зоні євро були вражені повторним зниженням попиту на працю, що дало слабину і не супроводжується типовим регулюванням процесу наявності вакансій і безробіття (8, 7).

*Відповідність кваліфікації вимогам ринку праці.* Криза супроводжується зростанням невідповідності у деяких країнах. Тенденція до кращого узгодження між кваліфікаціями та попитом і пропозицією робочої сили на ринку праці переривається в Греції та Ірландії, в той час як в Данії, Іспанії та Португалії ступінь невідповідності продовжує зростати в прискореному темпі. Таке збільшення невідповідності після кризи в цих країнах в основному пов'язане із зменшенням попиту на низько-кваліфіковану та високо-кваліфіковану робочу силу.

У деяких країнах (Австрії, країнах Балтії, Бельгії, Болгарії, Німеччині, Угорщині, Польщі, Румунії, Словенії, Словаччині та Великобританії) ступінь невідповідності між кваліфікаціями та потребами ринку праці впав у період кризи (2008–2009 роках). Особливо примітно зниження надлишкового попиту на низько-кваліфіковану робочу силу в поєднанні з падінням надлишкового попиту на середньо-кваліфіковану робочу силу в Балтії, Польщі,

Румунії. У Фінляндії, Франції, Нідерландах і Швеції рівень невідповідності почав знижуватися тільки в 2012–2013 роках [8, 75].

*Галузева спеціалізація.* Розподіл безробіття по професійним секторам з попередньої роботи є досить стабільним протягом довгого часу. У більшості країн більшість безробітних були раніше зайняті у сфері послуг. У країнах з відносно сильною спеціалізацією у виробництві, однак, більшість безробітних були раніше зайняті у промисловості (наприклад, Угорщина, Польща, Словенія, Словаччина).

Промисловість особливо постраждала під час кризи в країнах, де спад в основному пов'язаний з падінням зовнішнього попиту: найбільш явно в Чеській Республіці, Німеччині, Угорщині, Італії, Швеції, Словенії та Словаччині.

У деяких країнах (наприклад, Іспанії, Угорщині, Латвії, Литві, Великобританії) спостерігається збільшення частки безробіття з державного сектора, що є сигналом того, що працівникам виключеним із державного сектора потребують більше часу, щоб бути повторно включеними на ринок праці. Частка безробітних зі сфери послуг поступово й наподегливо збільшилась з 2008 року в ряді країн (зокрема, в Болгарії, Німеччині, Прибалтики та Великобританії) [8, 77].

Вивчення та аналіз даних участі молоді в освіті та на ринку праці в ЄС-27 у 2012 році, показав, що у віці 15 років, майже 100% населення в ЄС вчаться в школі. Як молоді стають старше, є поступове зниження частки молодих людей у сфері освіти. Не всі залишають освіту в тому ж віці, так що поступова зміна для молодого населення присутня в цілому. Її темп визначається національними системами освіти і професійною підготовкою, а також іншими факторами.

Серед можливих причин високого рівня безробіття в ЄС порівняно із США, В. Бурух (1) визначає:

- *Рівень заміни робочих місць* є високим в ЄС (Бельгія – 51%, Франція – 58%, Данія – 71%).
- *Тривалість безробіття.* В Європі збереження пільг може тривати протягом другого й третього років безробіття, що відповідним чином сприяє тривалості безробіття.

- *Стабільність заробітної плати.* В Європі заробітна плата є більш негнучкою: в рецесії заробітна плата залишається стабільною, тому все навантаження регулювання падає на безробітних.
- *Високі витрати на працевлаштування.* В Європі, це дуже дорого звільняти працівників, тому компанії не спішать наймати працівників.

Паралельно зі зменшенням частки молоді у сфері освіти є її збільшення на ринку праці, працевлаштованих або безробітних. Темпи виходу з освіти не збігаються з темпами вступу на ринок праці, так як деякі люди знаходяться в освіті і на ринку праці в той же час, тоді як інші йдуть з освіти і залишаються поза ринком праці. Так, частка молоді, які залишають освіту у віці 20–25 років зменшується з приблизно 45% до 25%, а у віці 26–34 років з приблизно 20% до 15%. Показники виходу на ринок праці з освіти майже подібні: у віці 20–25 років зменшується з приблизно 65% до 33%, а у віці 26–34 років з приблизно 30% до 20%. Згідно даних 2012 року молоді задіяної в освіті у віці 17–23 років становило приблизно 60%, тоді як на ринку праці частка молоді у віці 24–29 років була приблизно 31,5% (10).

Очевидний рівень безробіття та невідповідність частки молоді задіяної в освіті та на ринку праці свідчить про існування проблем у системі «вища освіта – перехідний період – ринок праці», які ЄС намагається вирішувати завдяки впровадженню стратегії «Європа 2020» та створенню певних зв'язуючих механізмів.

Одним із таких зв'язуючих механізмів між освітою та ринком праці є «Європейські рамки навичок, компетенцій, кваліфікацій і професій» (*European Skills/Competences, qualifications and Occupations*) (ЄРНККП). Європейські інтернет-портали пошуку роботи зазвичай використовують одну систему класифікацій та одну мову. Це ускладнює обмін даними між ними, зокрема, коли системи знаходяться в різних країнах та робить ще важчим пошук відповідної роботи за кордоном. Саме для подолання цієї проблеми була створена єдина база ЄРНККП, яка визначає й класифікує навички, компетенції, кваліфікації та професії до рівня єдиного стандарту, викори-

стовуючи стандартну термінологію на всіх мовах ЄС і у відкритому форматі, які можуть бути використані за допомогою програмного забезпечення третіх сторін. Це дозволяє користувачам обмінюватися резюме та вакансіями робочих місць, що зберігаються в різних ІТ-системах [6, 6].

ЄРНККП є зв'язком, який з'єднує розрив у спілкуванні між освітою та роботою. Ринок праці постійно розвивається. Конкретні професії, навички, компетенції та кваліфікація, що люди потребують змінюються з плином часу, так само як і їх опис. Щоб впоратися з цим, ефективна комунікація та діалог між ринком праці та сектором освіти / професійної підготовки є життєво важливим. Для полегшення цього діалогу ЄРНККП структурована та представляє базу даних для пошуку роботи 25-ма мовами [6, 8].

Вивчення автентичних незалежних звітів Європейської Ради та досліджень ЄС з питання політики гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці дало можливість зробити наступні висновки.

Система взаємодії вищої освіти з ринком праці складається з трьох секторів, а випускник середніх закладів освіти, щоб пройти шлях до першої роботи, має подолати три етапи: етап отримання кваліфікації (навчання у системі вищої освіти); етап пошуку першої роботи (перехідний період від освіти до ринку праці) та етап працевлаштування (реалізація придбаних навичок і компетенцій у професійній сфері).

Чинниками даної системи є *вища освіта* (інститут присудження кваліфікацій); *перехідний період* (зв'язуючий елемент між вищою освітою та ринком праці, коли випускники ВНЗ намагаються запропонувати (вигідно продати) отримані під час навчання навички та компетенції роботодавцям); *ринку праці* (місце реалізації випускниками ВНЗ навичок і компетенцій у професійній сфері).

Ця циклічна система може мати взаємний зв'язок. Процес подолання етапів може відбуватися як від освіти, через перехідний період до ринку праці, так і назад від ринку праці через перехідний період до освіти. Це відбувається тоді, коли робітнику необхідно підвищити рівень кваліфікації, або змінити ро-

боту. Таким чином, ці три соціальних сектори знаходяться в постійній взаємодії та взаємозалежності.

Політика гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС полягає в створенні механізмів зв'язку цих чинників для їх ефективної співпраці.

### Список використаних джерел

1. Borgoah V. K. The Structure of the Labour Market [Електронний ресурс]. – 2001. – Режим доступу: <http://www.borooah.com/Teaching/Business%20Economics/The%20Structure%20of%20the%20Labour%20Market.pdf>
2. Csúsz B. The Structure of the European Higher Educational System. [Електронний ресурс]. – 2013. – Режим доступу: <http://www.bachelorsportal.eu/articles/455/the-structure-of-the-european-higher-educational-system.html>
3. Employers' perceptions of graduate employability. Analytical report. [Електронний ресурс] // European Commission. – 2010. – 194 p. – Режим доступу: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_304\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_en.pdf)
4. Employability and skills of higher education graduates. Analytical Highlight. EU Skills Panorama [Електронний ресурс]. – 2014. – 4 p. – Режим доступу: [file:///D:/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D1%80%D1%83%D0%B7%D0%BA%D0%B0/EUSP\\_AH\\_Graduates.pdf](file:///D:/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D1%80%D1%83%D0%B7%D0%BA%D0%B0/EUSP_AH_Graduates.pdf)
5. European area of skills and qualifications (Report). Special Eurobarometer 417 [Електронний ресурс] // European Commission. – 2014. – 59 p. – Режим доступу: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_417\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_417_en.pdf)
6. European Classification of Skills/Competences, Qualifications and Occupations. The first public release A Europe 2020 initiative [Електронний ресурс] // European Union. – 2013. – 16 p. – Режим доступу: [https://ec.europa.eu/esco/resources/escopedia/20150428\\_175021/7ec5ed21-bfcf-481a-bbc1-dffb319c542eESCO\\_Booklet\\_\(PDF\).pdf](https://ec.europa.eu/esco/resources/escopedia/20150428_175021/7ec5ed21-bfcf-481a-bbc1-dffb319c542eESCO_Booklet_(PDF).pdf)
7. Higher education in Europe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ecahe.eu/w/index.php/Higher\\_education\\_in\\_Europe](http://ecahe.eu/w/index.php/Higher_education_in_Europe)
8. Labour Market Developments in Europe 2013 [Електронний ресурс] // European Union. – 2013. – 133 p. – Режим доступу: [http://ec.europa.eu/economy\\_finance/publications/european\\_economy/2013/pdf/ee6\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/european_economy/2013/pdf/ee6_en.pdf)
9. Mocanu C., Zamfir A. School-To-Work Transition Of Higher Education Graduates In Four Eastern European Countries [Електронний ресурс] // Working Paper. – No. 15. – 2012. – 12 p. – Режим доступу: <http://www.msm.nl/resources/uploads/2014/02/MSM-WP2012-15.pdf>
10. Participation of young persons in education and in the labour market. Eurostat. Statistics Explained [Електронний ресурс]. – 2012. – Режим доступу: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Participation\\_of\\_young\\_people\\_in\\_education\\_and\\_the\\_labour\\_market](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Participation_of_young_people_in_education_and_the_labour_market)
11. Ward-Warmedinger M., Macchiarelli C. Transitions in labour market status in the European Union [Електронний ресурс] // LEQS Paper. – No. 69. – 2013. – 38 p. – Режим доступу: <http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/LEQS/LEQSPaper69.pdf>

**Natalia MOSPAN**  
Kyiv

### **FACTORS OF HIGHER EDUCATION INTERACTION WITH LABOUR MARKET IN THE EUROPEAN UNION**

*Market relations in higher education aimed at changing the nature and role of universities in society. During the transition of higher education to market relations is happening an interaction of higher education with labour market, which mechanisms require careful study. In the article the factors of higher education interaction with labour market in the EU are analysed. Market relations between higher education and labor market are seen as a system of interrelated factors, which are in constant interaction and interdependence. The aim of harmonization policy of higher education interaction with labour market in the EU is to create linking mechanisms of these factors for their effective cooperation.*

*Key words: employment, higher education, labour market, transition, universities.*

**Наталья МОСПАН**  
г. Киев

### **ФАКТОРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С РЫНКОМ ТРУДА В ЕВРОПЕЙСКОМ СОЮЗЕ**

*Рыночные отношения в высшем образовании направлены на изменение характера и роли высших учебных заведений в обществе. При переходе высшего образования на рыночные отношения происходит процесс взаимодействия высшего образования с рынком труда, механизмы которого требуют тщательного изучения. В статье определены и проанализированы факторы взаимодействия высшего образования с рынком труда в Европейском Союзе. Рыночные отношения между высшим образованием и рынком труда рассматриваются как система взаимосвязанных факторов, которые находятся в постоянном взаимодействии и взаимозависимости. Политика гармонизации взаимодействия высшего образования с рынком труда в Европейском Союзе заключается в создании механизмов связи этих факторов для их эффективного сотрудничества.*

*Ключевые слова: высшее образование, высшие учебные заведения, переходный период, рынок труда, трудоустройство.*

Стаття надійшла до редколегії 01.02.2016

УДК 371.381(510)

**Хуан ЦЗИНШЕН**  
г. Одесса  
540311591@qq.com

### **ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОСТИ КИТАЙСКОГО НАРОДА**

*В данной статье рассматривается роль художественной культуры как развивающей, воспитательной деятельности которая призвана формировать внутренний мир человека, способствовать духовному росту личности и реализации ее творческого потенциала.*

*Ключевые слова. художественная культура, личностный рост, духовные ценности, воспитательная деятельность, нравственное совершенствование личности, искусство, китайская живопись, эстетика.*

Одним из важнейших компонентов духовной культуры человечества выступает художественная культура, которая вместе с познавательной, религиозной, нравственной, экономической, политической культурой призвана формировать внутренний мир человека, содействовать развитию человека как творца культурных ценностей.

Цель исследования – исследовать степень влияния художественной культуры на

нравственное совершенствование личности и формирование ее духовности. Определить воспитательную роль искусства и возможности применения его в педагогической деятельности.

В ходе данного исследования и изучения литературы связанной с его тематикой мы ознакомились с работами таких ученых, как Н. А. Виноградова, А. А. Васильева, В. И. Денисенко, Ю. А. Отливной, В. В. Малявина,

М. Е. Кравцовой, Лю Жундэ, Лонг Руй, Лу Фушэн и других.

Художественная культура представляет собой определенный вид человеческой деятельности, и является специфическим способом реализации творческого потенциала человека. Художественная культура – это культура производства искусства, культура его распространения, пропаганды, культура его восприятия, понимания, культура наслаждения искусством.

Задача художественной культуры для общества, это – духовное развитие личности, формирование и удовлетворение ее духовных потребностей, обогащение ее деятельности. Именно через культуру познается человек как общественное существо и социально-деятельная личность и реализуется человеческое «Я» [1].

Национальная культура является синтезом ценностей, созданных различными социальными группами людей и классами данного общества. Своеобразие национальной культуры, ее неповторимость, оригинальность проявляются в духовной сфере, прежде всего в языке, литературе, музыке, живописи, философии, традициях, религии. Своеобразие обусловлено различными формами национальной жизни, географическими, хозяйственными, бытовыми, идеологическими, государственно-правовыми, религиозными факторами. Они обеспечивают сохранение и воспроизведение экономического и морально-духовного потенциала нации, формируют чувство национального сознания, интегрируют культуру нации в мировое культурное содружество [4].

Китайская культура – одна из древнейших. Она зародилась за несколько тысячелетий до нашей эры и с тех пор развивалась непрерывно вплоть до современности на единой территории.

Художественная культура Китая впитала в себя основные духовные ценности, которые развивались в учениях даосизма и конфуцианства. Близость к природе, стремление к духовному совершенству, поиск гармонии в каждом явлении природы – будь то цветок, дерево, животное – позволили сформировать совершенно уникальное эстетическое сознание и художественную практику.

Идея гармоничного соединения человека и природы пронизывает китайское искусство,

начиная от каллиграфии до живописи. Даже письменность в традиционной китайской культуре рассматривается как особая область этики и эстетики [3].

В китайской картине каждый предмет глубоко символичен, каждое дерево, цветок, животное или птица является знаком поэтического образа: сосна – это символ долголетия, бамбук – стойкости и счастья, аист – одиночества и святости и т.д. [7].

Форма китайских пейзажей – вытянутый свиток – помогала ощутить необъятность пространства, показать не какую-то часть природы, а целостность всего мироздания.

Все жанры древнекитайского искусства несли в себе глубокий нравственный смысл и идею совершенствования человека, настраивали на особое восприятие: восхищение природой, ее красотой и работой мастера. Наверное, поэтому красота китайских пейзажей с их особой выразительностью и особой символикой вызывает восхищение у европейцев, позволяет открывать им иное видение мира, иную эстетику.

Китайцы смотрели на жизнь через призму не религии, философии или науки, а главным образом искусства. Кажется, что все прочие виды их деятельности были окрашены художественным мироощущением. Китайцы предпочитали религии искусство жить в этом мире, рационализации – поэтическое мышление, дающее простор воображению [5].

Китайская живопись пронзительна пониманием и чувствованием природы. Существовали особые сочинения о том, как писать пейзаж той или иной горы, какой смысл нужно вкладывать в пейзажи. Настоящий мастер должен находиться в тихой обители, в долине чистой и светлой, подобно его духу, ибо природа врачует душу. Он должен быть странником, но путь его странствий и поиски новых мест не должны происходить во внешнем мире. «Не выходя со двора, мудрец познает мир, не выглядывая из окна, он видит естественное дао. Чем дальше он идет, тем меньше познает. Поэтому мудрый человек не ходит, но познает» [2]. Таким образом, пейзажная живопись призвана стать местом странствия человеческого духа, сменив всякую тягу человека к перемене мест и поискам новых впечатлений.

За тысячелетия китайская живопись выработала свой лаконичный художественный язык. В китайской живописи растения символически изображают четыре времени года, а луна или свеча – глубокую ночь. В ней очень редко изображают конкретное время суток, ясность или пасмурность погоды. Такого рода язык символов, лишенный предметной реальности, близок и понятен истинному ценителю китайского искусства [6].

Дуалистическая структура мира, утверждённая в глубокой древности, представляла как зримо воплощённые в Небе и Земле два противоположных принципа мироздания: мужская сила – (Ян) и женская сила – (Инь). Взаимодействие этих сил порождало пять первоэлементов: воду, огонь, дерево, металл и землю, из которых образовано всё реальное, всё сущее. Годовой цикл воплощал круговорот рождения и смерти вещей. «Четыре времени года» – излюбленный мотив китайских художников. Кульминацией этого цикла был день зимнего солнцестояния, когда сила Ян испытывала наибольшее напряжение, когда свершалось таинство слияния Неба и Земли, когда в недрах тьмы зарождался свет, поэтому зимний, снежный пейзаж считался лучшей формой в выражении сути бытия» [8].

Искусство, как и религия, имеет своим предметом внутреннюю реальность. Художник раскрывает внутреннюю, а не внешнюю сторону жизни. В этом отношении он подобен мистикам, но мистик ищет «жизнь изобильную», а художник становится творцом. Это творение является плодом «бракосочетания духа и материи», как сказали бы средневековые схоласты. Всякое творение определяется особенностями видения художника как творца, содержанием опыта, который преобразует художник-творец, и качествами духовности, которую он мечтает отобразить в своем творчестве.

Для китайского искусства характерно стремление отразить неявленный абсолют, «непереполняемую пустоту». В этом невысказанном инобытии – суть Дао. Искусство для китайцев – это Дао, выраженное в чувствах. Запредельность задачи требует не только профессионального мастерства, высокого уровня духовной организации художника, но и особого, непривычного для европейцев,

подхода к изобразительному искусству. Лист чистой бумаги для художника, как и предвещающая творческий процесс музыканта тишина – это Вселенная до разделения первоэлементами Инь и Ян. Сам процесс тождествен рождению «тьмы веществ». Однако «внимание художника не должно быть сконцентрировано на внешних формах, оно сосредоточивается на сакральной пустоте, а в живописи – это проблема пустого пространства [2].

Китайские картины – это такой вид искусства, который невозможен без своего рода «соучастия» автора и зрителя. Картина настоящего художника пробуждает в зрителе множество мыслей и чувств [6].

Живопись в Китае практически никогда не была «искусством ради искусства», но всегда содержала задачу нравственного совершенствования личности.

Художник воспроизводил в своем произведении не субъективное видение окружающего мира, а выражал заранее заданную и определенную истину. Поэтому традиционная китайская живопись не открывала новое, не учила, а поучала, служила нравственному совершенствованию. Задача художника состояла в том, чтобы раскрыть трансцендентную идею, единую и вечную в преходящих формах бытия [9].

Социальная цель искусства, в том чтобы помочь людям возвыситься, стать совершеннее, и смотреть на жизнь сквозь призму искусства.

В китайской философии есть утверждение, что понятия «истина», «добро» и «красота» тесно связаны между собой. Реализация этих понятий мыслится как высшая цель жизни. В литературе было высказано мнение, что «истина, добро и красота» являются основополагающими принципами творения [8].

Люди постоянно преобразовывают природу, совершенствуя себя в процессе. Всесторонне развиваются, создавая произведения искусства и оставляя после себя богатое культурное наследие. Они также укрепляют духовность и стараются стать благороднее и свободнее. Культура формирует духовную силу. Культура служит не только для удовлетворения потребностей людей, но и для создания ограничений или даже запретов. Так поиски интеллектуальной пищи в среде ис-



куста приведут к улучшению культурной грамотности [7].

Воспитательная роль искусства не может быть проигнорирована, многие прекрасные произведения искусства подтверждает эту точку зрения. Для молодых людей художественная культура играет незаменимую роль. Она помогает улучшить их эстетический вкус, обогатить духовный мир, способствует всестороннему развитию [6]. Разделение человеческого мышления на две категории: образного мышления и логического мышления, неправильно. Человек должен обладать логическим, образным, научным и художественным мышлением. Все эти виды мышления органически объединяются, чтобы сформировать полифоническое мышление, именно влияния искусства, позволяет избежать примитивного мышления [7].

Образование не может оставаться лишенным эмоций, в учебном процессе должны быть чувства. Эмоция выступает в качестве моста, связующего звена, между обучающим и обучающимся с целью увеличения эффективности образования. Образование неотделимо от чувства, чувства лучше всего воспитывают людей, производят наиболее сильные впечатления и помогают достичь хороших результатов. Особенности художественного образования в том, что это не только рассуждения, но, что более важно, это ситуация движения, эмоционального развития человека. Художественное образование не вынуждает, но пробуждает интерес людей к искусству, чтобы произвести впечатление на чувства людей, сделать их образование приятным и увлекательным.

Художественное образование необходимо чтобы помочь молодым людям понять что правильно и что неправильно, узнать добро и зло, понимать красоту и уродство.

Таким образом, педагогам по художественной культуре следует обращать особое

внимание на развитие эстетических способностей учащихся. При обучении, следование эстетическим законам дает ученикам возможность воспринимать произведения искусства, направляет и расширяет их кругозор, развивает воображение. Учителя не должны спешить упростить ученикам задачу восприятия и понимания искусства, но должны научить их сравнивать, обсуждать, и делать выводы.

Следует обратить особое внимание на стимулирование у учащихся новаторского духа и развитие их практических способностей. Учителя должны создавать инновационную среду обучения для учеников, с помощью обсуждения, диалога и различных мероприятий, направлять студентов в их творческой деятельности и использовании языка искусства. Они, посредством искусства, учатся глубже понимать культуру и историю, усугубляют правильные культурные ценности, сохраняют человеческий дух. В этом социальная роль искусства, а в более широком смысле художественной культуры.

#### Список использованных источников

1. Васильев А. А. История и теория развития художественного образования / А. А. Васильев. – Краснодар, 2003.
2. Васильев Л. С. Дао и даосизм в Китае / Л. С. Васильев. – М.: Наука, 1982.
3. Виноградова Н. А. Искусство средневекового Китая / Н. А. Виноградова. – М., 1962.
4. Денисенко В. И. Из истории художественного образования в Китае (X–XIII вв.) / В. И. Денисенко, Ю. А. Отливная // Специальная и профессионально-педагогическая подготовка художника-педагога: сборник. – Краснодар, 2006. – С. 149–157.
5. Кравцова М. Е. История культуры Китая / М. Е. Кравцова. – СПб., 1999.
6. Лонг Руй. Исследования Китайской живописи / Лонг Руй. – Пекин, 2008.
7. Лу Фушэн. Методология исследования китайской живописи / Лу Фушэн. – Шанхай, 2000.
8. Лю Жундэ. Китайская традиционная живопись / Лю Жундэ // Искусствознание и педагогика: сб. науч. трудов; под ред. П. А. Кудина. – СПб., 2007.
9. Малявин В. В. Китайское искусство / В. В. Малявин. – М., 2004.

**Huang JINGSHENG**

Odesa

#### ARTISTIC CULTURE AS A MEANS OF FORMATION OF CHINESE PEOPLE'S SPIRITUALITY

*This article examines the role of art as a developing, educational activity intended to form the inner world of a man, to promote the spiritual growth of a person and the realization of his/her creative potential.*

*Key words: artistic culture, spiritual values, personal growth, moral perfection of the person, educational activities, art, Chinese painting, landscape painting, aesthetics.*

**Хуан ЦЗІНШЕН**  
м. Одеса

### **ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ КИТАЙСЬКОГО НАРОДУ**

*У запропонованій статті розглядається роль художньої культури як розвиваючої, виховної діяльності, що покликана формувати внутрішній світ людини, сприяти духовному зростанню особистості та реалізації її творчого потенціалу.*

*Ключові слова: художня культура, особистісний ріст, духовні цінності, виховна діяльність, моральне вдосконалення особистості, мистецтво, китайський живопис, естетика.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2015

УДК 37.0:371.11:005.591.6 (410)

**Ольга ШАПОВАЛОВА**

м. Суми  
olgashap95@mail.ru

### **ЗМІСТОВНО-ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

*У статті представлено аналіз системи загальної середньої освіти Великої Британії та моніторингу управління. Охарактеризовано та конкретизовано дії централізаційно-децентралізаційних механізмів управління, визначено їх роль у підвищенні якості освіти. Узагальнено основні наукові підходи до проблеми моніторингу якості освітніх послуг як об'єкта управління. З'ясовано періоди правління консерваторів в освітній системі Великої Британії, де здійснено багато перетворень, які послабили повноваження місцевих органів управління освітою. Узагальнено освітню політику щодо організації педагогічного процесу, оцінювання якості навчання учнів та створення єдиної системи шкіл.*

*Ключові слова: Велика Британія, система загальної середньої освіти, централізаційно-децентралізаційні механізми управління, якість освіти, реструктуризація керівних органів.*

Середня освіта Великої Британії вже протягом багатьох років становить інтерес для вітчизняних компаративістів. Лише за останні п'ятнадцять років різні аспекти діяльності та реформування цієї системи стали предметом багатьох дисертаційних досліджень. Стійкий інтерес до досвіду реформ системи загальної середньої освіти Великої Британії пов'язаний насамперед із тим, що активні й послідовні зміни цієї системи призвели до суттєвого покращення якості її діяльності. Структурні реформи, які відбувалися у системі середньої освіти Великої Британії у другій половині ХХ століття мали неперервний характер, продовжувалися протягом кількох політичних циклів, що дозволило забезпечити їх послідовність і ефективність [3].

Кардинальні зміни у сфері освіти, зумовлені глобалізацією й інтернаціоналізацією та передбачають необхідність розроблення нових механізмів удосконалення освіти, переду-

сім підвищення якості освітніх послуг, які забезпечуються модернізацією системи управління. Розроблення і впровадження нових підходів до управління освітою України зумовлює необхідність вивчення і систематизації прогресивного досвіду реформування системи управління освітою, здобутого розвиненими країнами, передусім, Великою Британією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що реформування управління середньою освітою Великої Британії є предметом наукового пошуку українських і російських науковців (С. Арутюнова, Н. Авшенюк, А. Алексюк, І. Бабина, І. Булах, Г. Бутенко, Я. Болюбаш, В. Власова, Б. Вульфсон, В. Вазинович, Н. Воскресенська П. Віткіна, В. Грубінко, М. Гурій, А. Джуринський, В. Краєвський, В. Кремень, О. Локшина, Е. Маркаряна, Н. Мороз, Л. Пуховська, А. Сбруєва, Р. Сойчук, Н. Селезньова, Г. Хімічева. В. Шинкарук та ін.).

Проте, окреслене питання потребує подальшого вивчення і систематизації в контексті з'ясування основних напрямів і характеру реформ.

Мета статті – здійснити аналіз сучасних реформ у галузі управління середньою освітою Великої Британії, схарактеризувати й конкретизувати дії централізаційно-децентралізаційних механізмів управління, визначити їх роль у підвищенні якості освіти.

У Великій Британії відбувається поєднання і збалансування централізаційно-децентралізаційних механізмів управління освітою. Для британської моделі управління освітою характерним є принцип територіальних відмінностей, що пояснюється специфікою територіального розподілу країни.

Процес модернізації управління освітою у Великій Британії активізувався з 1944 р. і був пов'язаний із упровадженням низки нововведень щодо взаємодії центральних і місцевих органів управління. Подібні зміни були результатом прийняття у цьому ж році Закону «Про освіту», в якому було закладено загальні принципи управління шкільною освітою країни. Усі наступні закони у галузі управління освітою якісно не змінили існуючу систему управління, їх уведення лише регламентувало функції і обов'язки керівних органів, характер їх владних повноважень [2].

Керівним органом управління освітою на національному рівні є Міністерство освіти (Department for Education and Skills, DfES). Його очолює міністр освіти, який призначається її Величністю Королевою Великобританії. Міністерство освіти є відповідальним за упровадження національної політики у галузі середньої освіти, здійснює керівництво діяльністю існуючих освітніх установ країни. Місцеві органи управління освітою (Local Education Authorities, LEA) підзвітні Міністерству освіти й виконують покладені Міністерством повноваження. Головним завданням управління освітою на місцевому рівні є реалізація національної освітньої політики на місцевому рівні з урахуванням регіональних особливостей.

На національному рівні Міністерством освіти здійснювалась загальнодержавна політика розвитку освітньої системи, передусім

визначалися її стратегічні пріоритети. Децентралізаційні прояви в управлінні освітньою системою (тобто можливість розвитку шкільних ініціатив) зумовлювалися тим фактом, що в Законі «Про реформу» 1944 р. (Акт Батлера) не була визначена можливість впливу на зміст освіти, форми й методи навчання з боку центральної або регіональної влади [1, 237].

Значну роль у здійсненні управлінських функцій в країні відіграють органи локальної влади. Передусім ще Законом про освіту (1944) визначено необхідність підтримки і розвитку інституту менеджерів або членів шкільних рад (governors or managers). Згідно Закону встановлено склад таких рад (governing bodies) для різних типів шкіл, порядок їх функціонування, визначено роль місцевої влади в організації шкільних рад.

Традиційно місцеві органи управління освітою країни мають широкі повноваження. Децентралізаційні прояви управління освітою відображено у широкій компетенції місцевих органів щодо розвитку шкільної мережі, укомплектування шкіл педагогічним персоналом, розподілу субсидій, відповідальності за зміст і якість навчання, контролі за навчальними планами і програмами, які впроваджуються у школах. В умовах автономності, шкільна адміністрація та вчителі проявляють високу ініціативність у розробленні навчальних планів і програм, прийнятті ефективних рішень щодо організації навчального процесу. Проте низька якість освіти, яка зберігалась за таких умов, спричинила різку критику децентралізаційних проявів в управлінні освітою. З кінця 70-х років XX ст. посилюється тенденція до централізації управління освітою, зростає роль центральних органів управління у забезпеченні її якості. Про посилення централізаційних проявів управління освітою Великої Британії свідчить і уведення Національних освітніх стандартів (1988). Проте такі процеси супроводжувались активізацією ролі місцевих і локальних органів управління. Так, після набрання чинності «Закону про освіту» (1988), відповідальність місцевих органів управління переходить до шкільних рад, які є добровільними громадськими об'єднаннями, та покликані

сприяти шкільній адміністрації у вирішенні управлінських проблем. «Законом про освіту» (1988) було введено правила діяльності шкільних рад: вибори голови ради мали здійснюватися щорічно, введено обмеження щодо членства у радах [5, 107].

На початку 80-х років XX ст. було здійснено спроби реструктуризації керівних органів шкіл. «Законом про освіту» (1988) започатковано включення до складу шкільних рад батьків і вчителів на виборчій основі. Директор за власним бажанням міг бути членом ради, склад інших членів ради залежав від місцевих органів управління. Закон зобов'язав школи надавати батькам необхідну інформацію щодо навчальних планів, специфіки організації діяльності школи, дисципліни, успішності і т. ін.

Управління середньої освітою зберігало в досліджуваній період як тенденції до централізації, так і до децентралізації. Централізація управління включала такі складові:

- запровадження урядом структурних змін (циркуляр 10/65) (перетворення вже існуючих типів середніх шкіл на єдині загальноосвітні школи);
- централізоване фінансування граматичних грантових шкіл та прийняття урядом рішень стосовно виведення їх із державного сектору освіти;
- екзаменаційна реформа, що передбачала централізоване запровадження різних типів екзаменів та атестатів середньої освіти (GCE, CSE, GCSE) для учнів академічного й неакадемічного профілів єдиних загальноосвітніх шкіл.

Децентралізаційні тенденції – це насамперед збереження суттєвої шкільної автономії у визначенні змісту та методів навчання. «Наполягання на автономії, – пише відомий історик освіти К. Джоунс, – було зумовлено не тільки довірою до професійних якостей учителів, але й домінуючою в Англії того часу загальною теорією освіти, згідно з якою гарне викладання є результатом взаємодії між учителем і учнями, воно залежить від спонтанної співтворчості, що виникає у кожній конкретній навчальній ситуації. Воно зумовлене здатністю вчителя розуміти та поважати особистість учня та його попередній життєвий досвід» [4].

Відповідно до положень Закону про освіту (1988) було створено Відділ освітніх стандартів (Office for Standards in Education (Ofsted)), до складу якого було введено незалежних інспекторів, відповідальних за перевірку й інспектування діяльності шкіл. Розвитку системи зворотного зв'язку в управлінні школою сприяло введення інспектування шкіл та збору інформації про результати їхньої діяльності. Діяльність Відділу отримала значний резонанс, оскільки оприлюднення результатів дозволило виявити недоліки в діяльності окремих шкіл, активізувати прагнення педагогічних колективів щодо підвищення ефективності шкіл.

У 1992 р. було введено посаду головного інспектора і розроблено рекомендації з організації шкільного інспектування Ofsted (Відділ стандартизації в освіті). Стосовно цього приймалися рішення про обов'язкове інспектування початкових і середніх шкіл з метою виявлення навчальних закладів, які не відповідають вимогам, розробленими Ofsted. Згодом Законом про освіту 1997 року Національну раду з професійних кваліфікацій (National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)) та Відомство з питань шкільного курикулуму та оцінювання (School Curriculum and Assessment Authority (SCAA)) були реорганізовані у Відомство з питань кваліфікацій та курикулуму (Qualifications and Curriculum Authority (QCA)) [6].

Варто зазначити, що за період правління консерваторів, в освітній системі Великої Британії було здійснено багато перетворень, зокрема, були послаблені повноваження місцевих органів управління освітою, переглянута освітня політика щодо організації педагогічного процесу, оцінювання якості навчання учнів та створення єдиної системи шкіл. Проте, система освіти, запропонована консерваторами, зазнала багато критики з боку опозиції, оскільки, низький рівень якості освіти у Великій Британії, не давав можливості країні бути конкурентоспроможною на світовому освітньому ринку.

На виборах 1997 року перемогли лейбористи на чолі з Тоні Блером (Tony Blair), які невдовзі здійснили зміни та реформи в системі національної освіти. У 1997 році було при-

йнято новий документ під назвою «Вдосконалення шкіл», відповідно до положень якого, організація педагогічного процесу в школах Великої Британії зазнала таких трансформацій:

- середні школи були перетворені на профільні школи, в які відбирали невелику кількість учнів з урахуванням виявлених здібностей;
- кількість учнів у початкових класах зменшилася до тридцяти або менше;
- принаймні годину на день учні початкової школи стали вивчати англійську мову та математику;
- утверджено стандарторієнтований підхід у шкільній освіті;
- посилена педагогічна увага до учнів з етнічних меншин та дотримання расової рівності в шкільному колективі;
- запроваджено педагогічний супровід учнів з проблемами поведінки;
- запроваджено систему групової роботи вчителів з учнями під час вивчення природознавства, математики та мов;
- запропоновано удосконалити плани роботи батьків з учнями;
- видані національні директиви щодо якості виконання учнями домашніх завдань самостійно і в процесі позакласної роботи;
- створена нова національна система підготовки вчителів та директорів шкіл [7].

У 1998 році був прийнятий новий законодавчий акт, який забороняв школам визначати завдання під контролем місцевих органів управління освітою. Цей акт зберігав переваги попереднього підходу, закріплював їх і делегував більшу кількість повноважень тепер уже всім школам, а не тільки тим, які фінансувалися безпосередньо державою. Крім того, було законодавчо закріплено максимальний відсоток бюджету, який місцеві органи управління освітою могли витратити на власні потреби, і можливість впроваджувати на національному рівні діяльність місцевих органів управління освітою, якщо ці органи перевищували свої повноваження. Згідно законодавчим актам 1998 р. автономність управління освітою на локальному рівні значно посилилась.

Наступним кроком у цьому напрямі був «План дій для міських районів» (Action Plans

for Inner City scheme), реалізація якого розпочалася у березні 1999 р. Цей проект передбачає створення спеціальних умов у містах для перетворення загальноосвітніх шкіл на спеціалізовані школи і впровадження ініціативи шкіл-маяків. Станом на вересень 2001 р. існувало 685 шкіл спеціалістів у 130 округах по всій Англії [5, 112].

Аналіз управління системою загальної середньої освіти в Англії дозволив зробити висновок, що у другій половині ХХ століття продовжилися тенденції до централізації, що включало: запровадження централізованого фінансування граматичних грантових шкіл та надання уряду можливості прийняття рішень щодо виведення таких навчальних закладів із державного сектору освіти; здійснення екзаменаційної реформи (централізоване запровадження різних типів іспитів та атестатів середньої освіти (GCE, CSE, GCSE) для учнів академічного та неакадемічного профілів єдиних загальноосвітніх шкіл).

Таким чином, прагнення удосконалення освіти і підвищення її якості зумовили необхідність реформування сфери управління освітою Великої Британії. Аналіз реформ другої половини ХХ століття дозволив встановити тенденцію до впровадження централізаційно-децентралізаційних механізмів управління, які відіграють пріоритетні позиції у забезпеченні якості освіти.

### Список використаних джерел

1. Сбруєва А. А. «Третій шлях» реформування англійської школи та його оцінки в контексті неоліберальної ідеології / А. А. Сбруєва // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми, 2002. – Ч. 1. – С. 233–245.
2. Chitty C. State schools: New Labour and the Conservative legacy / C. Chitty and J. Dunford (eds). – London : Woburn Press, 1999. – 275 p.
3. Department for Education and Employment (DfEE) (1997b) From Targets to Action: Guidance to Support Effective Target-setting in School. – London : DfEE, 1997.
4. Education Reform Act, 1988 [Electronic resource]. – URL : [http://www.opsi.gov.uk/ACTS/acts1988/ukpga\\_19880040\\_en\\_1](http://www.opsi.gov.uk/ACTS/acts1988/ukpga_19880040_en_1)
5. Katz S. Developing an evaluation habit of mind // Canadian Journal for Program Evaluation / S. Katz, S. Sutherland, I. Earl. – 2002. – Vol. 17 (2). – P. 103–119.
6. NCE (National Commission on Education) Learning to succeed: report of the Paul Hamlyn Foundation. – London : Heinemann, 1993. – 180 p.
7. School Curriculum and Assessment Authority [Electronic resource]. – URL : [http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1993/ukpga\\_19930035\\_en\\_1](http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1993/ukpga_19930035_en_1)

**Olga SHAPOVALOVA**  
Sumy

### **THE CONTENT AND PROCEDURAL BASES OF MANAGEMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN GREAT BRITAIN IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY**

*This article presents an analysis of reforms in the sphere of secondary education management in Great Britain in the second half of the twentieth century. The author has determined and specified actions of centralized-decentralized management mechanisms, defined their role in improving the quality of education. The development and implementation of new approaches to management education Ukraine cause the necessity to study and systematize good practices reforming education received by the developed countries, primarily the United Kingdom of Great Britain and Northern Island. In the UK there is a tendency to combination and balance centralized-decentralized mechanisms for management education. Decentralization trends is primarily significant for saving school autonomy in determining the content and teaching methods.*

*Key words: UK, system of general secondary education, tsentralizatsiyno-detsentralizatsionnyh control mechanisms, quality of education, restructuring of the governing bodies.*

**Ольга ШАПОВАЛОВА**  
г. Сумы

### **СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХХ ВЕКА**

*В статье представлен анализ системы общего среднего образования Великобритании и мониторинга управления. Охарактеризованы и конкретизированы действия централизационных-децентрализационных механизмов управления, определена их роль в повышении качества образования. Обобщены основные научные подходы к проблеме мониторинга качества образовательных услуг как объекта управления. Выяснено периоды правления консерваторов в образовательной системе Великобритании, где осуществлено много преобразований, которые ослабили полномочия местных органов управления образованием. Обобщено образовательную политику по организации педагогического процесса, оценки качества обучения учащихся и создания единой системы школ.*

*Ключевые слова: Великобритания, система общего среднего образования, централизационно-децентрализационных механизмы управления, качество образования, реструктуризация руководящих органов.*

Стаття надійшла до редколегії 30.01.2016

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

---

**АДАМЕНКО Оксана Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, в. о. доцента кафедри педагогіки та загальної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**АЛЕКСЄЄВА Оксана Радиславівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Інституту педагогіки і психології Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**БАЛАНДЮК Роман Геннадійович**, учитель історії Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23, здобувач відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

**БЕСКОРСА Олена Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і практики початкової освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

**БОЙЧЕНКО Марина Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**БОНДАРЕНКО Анжеліка Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет».

**БОРЕЦЬКА Наталія Олександрівна**, кандидат наук з державного управління, доцент кафедри фізичної культури та спорту Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**БУДАК Валерій Дмитрович**, доктор технічних наук, професор, заслужений діяч нау-

ки і техніки України, член-кореспондент НАПН України, ректор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**БУРИЙ Сергій Володимирович**, начальник організаційного відділу державного замовлення Департаменту військової освіти і науки Міністерства оборони України.

**БІНЕЦЬКА Дар'я Ігорівна**, викладач кафедри загального мовознавства та германістики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**ГВОЗДІЙ Світлана Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри медичних знань та безпеки життєдіяльності Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

**ГЕРГАНОВ Леонід Дмитрович**, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник начальника Навчального центру ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство».

**ГЛАДИШЕВ Володимир Володимирович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філологічної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ГОЛОВІНА Тетяна Станіславівна**, магістр філологічного факультету Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ДМИТРУК Лілія Іванівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова.

**ДРОЗД Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та загальної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО Катерина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, стар-

ший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**ЗУБИК Людмила Володимирівна**, старший викладач кафедри комп'ютерних наук Національного університету водного господарства і природокористування.

**ШУТІНА Олена Євгенівна**, асистент кафедри теорії і практики початкової освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

**ЩЕНКО Людмила Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**КАТАСОНОВА Юлія Ігорівна**, секретар-друкарка факультету підготовки вчителів початкових класів Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

**КЛИНДУХ Тетяна Іванівна**, викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**КОЛИШКІНА Алла Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**КОРОЛЕНКО Віктор Леонтійович**, кандидат педагогічних наук, викладач механіко-математичного факультету Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**КОРОЛЬ Анжела Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет».

**КОРЯКІНА Ірина Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**КОСТАЩУК Оксана Іванівна**, асистент, аспірант кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

**КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА Олена Енеївна**, старший викладач кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**КРИВИЛЬОВА Олена Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

**КУЗЕМКО Леся Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Київського університету імені Бориса Грінченка.

**КУШНІР Тетяна Іванівна**, учитель української мови та літератури Українського коледжу ім. В. О. Сухомлинського м. Києва, аспірант кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка.

**ЛИТВИНЕНКО Ольга Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної культури та спорту Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ЛУЦИК Михайло Миколайович**, викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**ЛЯПУНОВА Валентина Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

**ЛІ СЯНЧЖЕНЬ**, аспірант кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Національного університету імені М. П. Драгоманова.

**ЛІХІЦЬКА Лариса Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**МИХАЙЛІЧЕНКО Юлія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу Київського університету культури.

**МОЗУЛЬ Ірина Вікторівна**, аспірант Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України.



**МОСЬПАН Наталя Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Київського університету імені Бориса Грінченка.

**МХИТАРЯН Ольга Дмитрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**МІШЕДЧЕНКО Валентина Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**НІКОРА Анна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання суспільствознавчих дисциплін Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**НІКУЛА Наталя Вікторівна**, асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

**ОЛЕКСЮК Оксана Євгенівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та загальної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ОЛІЙНИК Олеся Василівна**, асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

**ОСТАПІОВСЬКА Ірина Ігорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики природничо-математичних дисциплін початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**ПАТИК Юлія Вікторівна**, асистент кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту Одеського національного політехнічного університету.

**ПЕЛІСЬЄ Юлія Павлівна**, старший викладач, здобувач кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту Одеського національного політехнічного університету.

**ПЕТЛЯЄВА Віра Володимирівна**, викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ПІЛЬТЯЙ Сергій Володимирович**, викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**ПОТАПЧУК Тетяна Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор, координатор з виховної роботи музично-педагогічної освіти Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

**ПРОСКУРНЯК Олена Ігорівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**РОМЕНСЬКА Тамара Григорівна**, завідувач кабінету соціальної реабілітації дітей-інвалідів Державного комплексу соціальної реабілітації дітей-інвалідів, аспірант Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

**САЧУК Юлія Євгенівна**, аспірант кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**СЕРЕДА Ірина Валеріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та загальної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**СКИБУН Наталія Дмитрівна**, аспірант кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка.

**СЛЕСИК Катерина Митрофанівна**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики професійної освіти Української інженерно-педагогічної академії.

**СОЛЯР Лариса Віталіївна**, асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

**СОСНИЦЬКА Наталя Леонідівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання фізико-математичних дисциплін та інформаційних технологій у навчанні Бердянського державного педагогічного університету.

**СІДУН Мар'яна Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англій-

---

ської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету.

**ХОМИЧ Ірина Миколаївна**, старший викладач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**ХУАН ЦЗИНШЕН**, аспірант кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

**ЦІКО Ігор Григорович**, старший викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін та методики їх викладання Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**ЧЕТВЕРИКОВА Тетяна Георгіївна**, викладач кафедри природничо-математичних дисциплін Луцького педагогічного коледжу.

**ШАПОВАЛОВА Ольга Віталіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри туризмознавства, спортивно-гуманітарних дисциплін та економіки Сумського

державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**ШАПОТЮК Тетяна Іванівна**, викладач кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін Миколаївського коледжу культури і мистецтв.

**ШЕВЧУК Тамара Євгенівна**, старший викладач кафедри суспільних дисциплін Національного університету водного господарства та природокористування.

**ШУЛЬГА Альона Валеріївна**, аспірант кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

**ЯБУРОВА Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та практики початкової освіти Донбаського державного педагогічного університету.

**ЯВОРСЬКА Стефанія Теодорівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка.

В сборнике научных трудов собраны статьи по актуальным проблемам педагогической науки. В частности рассмотрены вопросы теории и методики обучения дисциплин образовательных отраслей. Авторы обращают особое внимание на процесс воспитания и обучения, инновационные технологии в образовании, особенности формирования компетентности, проблемы начальной школы.

Издание адресовано ученым, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогических специальностей.

The collection of scientific works includes articles on topical issues of pedagogy. Particularly, the issues of theory and methods of training subjects of education fields. The author pays particular attention to the process of education and training, innovative technologies in education, peculiarities of competence formation, issues of primary school, etc.

The publication is intended for researchers, teachers, teachers-methodologists, students of pedagogical specialties.

*Наукове видання*

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

**НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК**  
**НИКОЛАЕВСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**  
**имени В. А. СУХОМЛИНСКОГО**

**WISSENSCHAFTS BULLETIN**  
**NATIONALE V. O. SUKHOMLYNSKYI UNIVERSITÄT**  
**MYKOLAYIW**

**SCIENTIFIC BULLETIN**  
**MYKOLAIV V. O. SUKHOMLYNSKYI NATIONAL**  
**UNIVERSITY**

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**№ 1 (52)**  
**лютий 2016**

---

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 40,46. Тираж 100 пр. Зам. № 2902-1.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія КВ № 21010-10810 ПР від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:  
Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського  
54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24  
тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15  
e-mail: [publish.mnu@i.ua](mailto:publish.mnu@i.ua)

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.