

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

*Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського*

**Серія: Педагогіка і психологія**

**№ 41 • 2014 р.**

**ББК 74. 00+88. 40+88. 840**  
**Н 34**

## **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського.

Серія: Педагогіка і психологія

№ 41 • 2014 р.

---

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського від 28 травня 2014 р. (протокол № 11)

### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

**В.І. Шахов** – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор)  
**О.В. Шестопалюк** – доктор педагогічних наук, професор, академік Академії наук вищої освіти України  
**Н.Г. Ничкало** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України  
**О.В. Сухомлинська** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України  
**Р.С. Гуревич** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України  
**О.В. Акімова** – доктор педагогічних наук, професор (заступник головного редактора)  
**Г.С. Тарасенко** – доктор педагогічних наук, професор  
**Г.О. Балл** – доктор психологічних наук, професор  
**Б.А. Брилін** – доктор педагогічних наук, професор  
**А.М. Коломієць** – доктор педагогічних наук, професор  
**М.В. Савчин** – доктор психологічних наук, професор  
**В.М. Галузяк** – кандидат психологічних наук, доцент  
**М.І. Томчук** – доктор психологічних наук, професор  
**Мазур Пьотр** – доктор педагогічних наук, професор (Польща)

**Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук.  
праць. – Випуск 41 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ  
Нілан ЛТД, 2014. – 468 с.**  
**ISBN 978-966-2770-30-8**

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології. Серед авторів публікацій відомі науковці України та зарубіжжя.

Публікації збірника адресовані науковцям, викладачам, учителям, студентам, а також усім, хто цікавиться проблемами сучасної педагогіки та психології.

*Збірник внесений до оновленого переліку наукових фахових видань України постановою президії ВАК України від 10.02.2010 р. № 1-05/1*

Літературний редактор: М.О. Давидюк  
Комп'ютерний набір і верстка: Н.Р. Опушко

**ББК 74. 00+88. 40+88. 840**

**ISBN 978-966-2770-30-8**

© Автори статей, 2014

## ЗМІСТ

### ПИТАННЯ ТЕОРІЇ

|                                                                                                                                  |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| <b>Козловський Ю.М., Козловська І.М. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА МОЖЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ЕДУКАЦІЙНОЇ ІНТЕГРОЛОГІЇ</b> ..... | 7 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

### ДИДАКТИКА

|                                                                                                                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Буйний О.В., Давидюк М.О. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАВДАНЬ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ З ЕКОЛОГІЧНИМ ЗМІСТОМ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ</b> .....                                          | 12  |
| <b>Глазунов М.С. ЕТАПИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ АНГЛОМОВНОГО ПИСЬМА ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ FACEBOOK</b> .....                                                                                  | 16  |
| <b>Заюков І.В., Кобилянський О.В., Марченко А.В. ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ</b> .....                                                   | 23  |
| <b>Зозуля І.Є, Новак О. М. НАОЧНІСТЬ ТА РОЛЬОВІ ІГРИ ЯК ОСНОВНІ ПРИЙОМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)</b> .....                             | 28  |
| <b>Каплінський В.В. ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ (З ВЛАСНОГО ДОСВІДУ РОБОТИ)</b> .....                                     | 32  |
| <b>Кобилянська І.М. АНАЛІЗ ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ ДИСЦИПЛІНИ «БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ»</b> .....                                                                                 | 38  |
| <b>Козир М.В. АРГУМЕНТАЦІЯ ЯК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</b> .....                                                                  | 42  |
| <b>Комарівська Н.О. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ЦІКАВОЇ ГРАМАТИКИ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</b> .....                                                                      | 46  |
| <b>Корогод Т.О. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ І ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ</b> ..... | 51  |
| <b>Корольова Н.В. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООРГАНІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ</b> .....                                                                           | 56  |
| <b>Лазоренко Н.Л. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ</b> .....                                                          | 59  |
| <b>Линник Л.І. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ</b> .....                                                                                     | 63  |
| <b>Луців С.І. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</b> .....                                                                          | 66  |
| <b>Малінка О.О. МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ</b> .....                                               | 70  |
| <b>Павленко Є.А. КРЕДИТНО-MOДУЛЬНА СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ</b> .....                                                                                   | 73  |
| <b>Пасічник О.О. МОТИВАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОГО ТРЕНІНГУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</b> .....                                      | 76  |
| <b>Пасічник О.С. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ</b> .....                                                               | 80  |
| <b>Палащаківа Д., Кольвекова Г. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИСТАНЦІЙНІЙ ФОРМІ ОСВІТИ</b> .....                                                                    | 85  |
| <b>Рибалко А.П. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ВИЩОЇ ТА ПРИКЛАДНОЇ МАТЕМАТИКИ</b> .....                                                                               | 88  |
| <b>Тадевосян Р.Г., Шевчук О.Ф. ПРО ПРОБЛЕМУ ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ</b> .....                                                                                                     | 93  |
| <b>Талаш І.О. РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБОМ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ</b> .....                                                                                     | 101 |
| <b>Шевчук Т.І. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ</b> .....                                                                        | 104 |

### ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

|                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Баюрко Н.В. ЕКОЛОГІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПРИРОДОЗНАВСТВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ</b> ..... | 109 |
| <b>Волошина О.В. РОЛЬ МОРАЛЬНИХ ВІДНОСИН МІЖ УЧИТЕЛЕМ І УЧНЯМИ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ</b> .....        | 113 |

|                                                                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Жаровська О.П.</b> СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....                            | 117 |
| <b>Малінковська О.А.</b> НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА В МАЛІЙ АКАДЕМІЇ НАУК ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....                            | 121 |
| <b>Сапогов В.А., Кондратюк О.І.</b> ГУРТКОВА РОБОТА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ.....                                                        | 124 |
| <b>Скрипник Н.С.</b> МОЖЛИВОСТІ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ФОРМУВАННІ ЇХНЬОЇ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ.....                                                    | 127 |
| <b>Старовойт Л.В.</b> ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ТРАДИЦІЙНИХ І СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ КОНЦЕПЦІЯХ.....                                     | 130 |
| <b>Столяренко О.В., Сулима Ю.В.</b> КОРЕКЦІЯ ПОВЕДІНКОВИХ ВІДХИЛЕНЬ ДІТЕЙ ГРУПИ РИЗИКУ ЯК ОСОБЛИВИЙ НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА.....                      | 135 |
| <b>Столяренко О.В.</b> КРИТЕРІАЛЬНА БАЗА МІЖОСОБИСТІСНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК НЕОБХІДНОЇ СКЛАДОВОЇ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ.....                       | 139 |
| <b>Тарасенко Г.С.</b> ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ В КОНТЕКСТІ СЕРЕДОВИЩНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ І СТУПЕНЯ.....           | 144 |
| <b>Фуштей О.В., Маковей А.В.</b> ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МУЛЬТИМЕДІА В ПРОФОРІЄНТАЦІЙНІЙ РОБОТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ..... | 151 |
| <b>Шикова Ю.О.</b> ЗАЛУЧЕННЯ СУБ'ЄКТІВ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ ДО КОЛЕКТИВНОЇ СУСПІЛЬНО ЗНАЧУЩОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....                                                | 154 |
| <b>Щербань М.П.</b> ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ – ПОТРЕБА ЧИ ВИМОГА ЧАСУ.....                                                                                            | 159 |

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

|                                                                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Акімова О.В., Сапогов М.В.</b> ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ.....                                  | 164 |
| <b>Герлянд Т.М.</b> НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ДІЄВИЙ ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ-АГРАРНИКІВ..... | 168 |
| <b>Драченко В.В.</b> ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН.....                                      | 173 |
| <b>Заблоцька О.С.</b> ЗНАННЯ ПРО ХІМІЗМ СТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МАТЕРІЇ БІОСФЕРИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ.....                                                        | 176 |
| <b>Заболоцька Л.А.</b> ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ.....                                    | 179 |
| <b>Клочко В.І., Коломісць А.А.</b> ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ.....                                                                          | 184 |
| <b>Кучменко О.Б.</b> ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ І КУЛЬТУРА ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ПСИХОЛОГА.....                                       | 187 |
| <b>Левчук Н.В., Бузенко І.Л.</b> ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН.....                                                        | 191 |
| <b>Лобачева І.Ф.</b> ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ.....                                                               | 195 |
| <b>Лобачук І.М.</b> РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ВУЗІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....                                    | 199 |
| <b>Мацюк О.О.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ТА АКТУАЛІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ІКТ.....                                         | 202 |
| <b>Мельник І.В.</b> ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ ГРУПИ РИЗИКУ.....                                                                           | 206 |
| <b>Молоченко В.В.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ СФЕРИ ГОТОВНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....                    | 210 |
| <b>Надкернична Л.І., Мазур І.М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....                           | 215 |
| <b>Нестерович Б.І.</b> ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....                            | 219 |
| <b>Новіцька І.В.</b> ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ-СИТУАЦІЇ З ПРОБЛЕМ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА.....                                                      | 222 |

|                                                                                                                                                                                                 |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Павлишин Г.Я., Прокоп І.А. ІНШОМОВНИЙ ФАХОВИЙ ТЕКСТ ЯК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ.....</b>                                                    | <b>226</b> |
| <b>Павлюк Є.О. РОЗРОБКА ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ФАХОВОЇПІДГОТОВКИ ДО ТРЕНЕРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ .....</b>                                                   | <b>229</b> |
| <b>Павлюк О.С. МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....</b>                                                        | <b>235</b> |
| <b>Пайкуш М.А. ОСОБЛИВОСТІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ В КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ .....</b>                                                                       | <b>240</b> |
| <b>Петрович О.Б. СТАН СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ.....</b>                                                  | <b>244</b> |
| <b>Рева Т.Д. СПОСОБИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ НА ФАРМАЦЕВТИЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ НАЦІОНАЛЬНОГО МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ О.О.БОГОМОЛЬЦЯ.....</b>                                              | <b>250</b> |
| <b>Рибінська Ю.А. ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ КРЕАТИВНОГО ПЕРЕКЛАДУ .....</b>                                             | <b>255</b> |
| <b>Самохвал О.О., Войнаровська Н.В. МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ.....</b>                                 | <b>259</b> |
| <b>Стрижак Н.І. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА.....</b>                                                                       | <b>264</b> |
| <b>Староста В.І., Бабинець С.І. САМООЦІНКА МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ВЛАСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>                                                                         | <b>269</b> |
| <b>Тікан Я.Г. ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ КРОС-КУЛЬТУРНИХ КОМУНІКАЦІЙ.....</b>                                                                     | <b>273</b> |
| <b>Хлєстова С.С. ВИЗНАЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ВИКОНАННЯ СВОГО ПРОФЕСІЙНОГО ОБОВ'ЯЗКУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ.....</b>                                                     | <b>278</b> |
| <b>Холковська І.І. ПРОБЛЕМА КЛАСИФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ.....</b>                                                                                                                       | <b>282</b> |
| <b>Хоменко Л.Г., Дзюба Л.Г. ОСОБЛИВОСТІ ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ З ІНФОРМАТИКИ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ З ІКТ.....</b>                         | <b>288</b> |
| <b>Цуприк С.І. ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПІД ЧАС ІНСТРУКТИВНО-МЕТОДИЧНОЇ ПРАКТИКИ.....</b>                                                                  | <b>291</b> |
| <b>Чудик А.В. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАСОБІВ ТА ЗАХОДІВ ФІЗИЧНОГО ВПЛИВУ .....</b> | <b>295</b> |
| <b>Швець Д.В. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ МВС УКРАЇНИ ДО ОХОРОНИ Й ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГРОМАДСЬКОГО ПОРЯДКУ .....</b>                                                | <b>300</b> |
| <b>Швець Н.А. ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНОГО ВНЗ.....</b>                                                                                                | <b>304</b> |

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

|                                                                                                                                                          |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Калініченко А.І., Макодай І.І. ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГА-НОВАТОРА МИХАЙЛА ДЕВДЕРИ.....</b>                        | <b>308</b> |
| <b>Карпенко О.Є. ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ АНТРОПОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ КОСТЯНТИНА УШИНСЬКОГО .....</b>                                                  | <b>312</b> |
| <b>Коломієць Л.І. АКТУАЛІЗАЦІЯ АСПЕКТІВ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО ДІАГНОСТУВАННЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ .....</b>  | <b>315</b> |
| <b>Лабінська Б.І. ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ФОНЕТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.).....</b>          | <b>320</b> |
| <b>Маринчук Т.Т. ЗАСОБИ МУЗИЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ ДАВНЬОГРЕЦЬКИХ УЧЕНИХ.....</b>                                             | <b>324</b> |
| <b>Пивошенко В.П. И.М.ПИВОШЕНКО УЧЕНЫЙ И КРАЕВЕД ВИННИТЧИНЫ (К 80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ (1935-2003) .....</b>                                            | <b>328</b> |
| <b>Турбар Т.В. ПРАКТИКА ПРИРОДООХОРОННОЇ РОБОТИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ У ЗАПОРІЗЬКІЙ ОБЛАСТІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ) .....</b> | <b>332</b> |
| <b>Чепіль М.М. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІКИ У СПАДЩИНІ КОСТЯНТИНА УШИНСЬКОГО .....</b>                                                         | <b>336</b> |

## ПСИХОЛОГІЯ

|                                                                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Галузяк В.М. СИСТЕМА ОСОБИСТІСНИХ КОНСТРУКТІВ ЯК ЧИННИК ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОДУКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ З УЧНЯМИ.....                                      | 340 |
| Зузяк Т.П. НАУКОВІ ПОГЛЯДИ НА РОЗВИТОК ТЕОРЕТИЧНОГО КОМПОНЕНТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У XVII – НА ПОЧАТКУ XIX СТ.....                                                | 349 |
| Матюшкін М.В., Носенко Є.Ю. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ..... | 352 |
| Ржевська-Штефан З.О. СПОНТАННІСТЬ ОСОБИСТОСТІ І СИНДРОМ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІВ .....                                                                      | 356 |
| Тур О.М. НЕВЕРБАЛЬНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....                                                                           | 361 |
| Шахов В.І., Кавецька А. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЙ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ.....                                                       | 365 |
| Шахов В.В. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ САМОСВІДОМОСТІ.....                                                                                                          | 369 |
| Шелест Н.А. ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВУ РИС ЛІДЕРА У СТУДЕНТІВ-ВОЛОНТЕРІВ ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ ЇХ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....                                                      | 372 |

## СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

|                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Брылин Б.А. МОДА, ВКУС, ПОДРАЖАНИЕ В МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ.....                                            | 379 |
| Гурман А.В., Михальова Ю.О. БАТЬКІВСЬКИЙ ЛЕКТОРІЙ ЯК ФОРМА РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА З ПРОФІЛАКТИКИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ УЧНІВ..... | 382 |
| Корчевский Д.А. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ КОМПЬЮТЕРНОГО ПРОФИЛЯ.....                   | 386 |
| Котлова Л.О. ПРОБЛЕМА КОНФЛІКТНОСТІ В МОЛОДІЙ СІМ'Ї В ПЕРІОД ПЕРВИННОЇ АДАПТАЦІЇ.....                                                  | 391 |
| Лоза Т.В. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДИТИНИ-СИРОТИ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ СІМЕЙНОГО ТИПУ .....                                 | 396 |
| Самойлов А.М. АДІКТИВНА ПОВЕДІНКА ЯК ОДНА З ФОРМ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ.....                                                   | 405 |

## ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

|                                                                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Браніцька Т.Р. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ У РЕСПУБЛІЦІ БІЛОРУСЬ.....              | 410 |
| Головацька Ю.Б. ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ І ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕРЕКЛАДУ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ.....        | 415 |
| Ігнашук О.В. ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ З ІСТОРІЇ МЕДИЦИНИ В АНГЛОМОВНИХ СТУДЕНТІВ У ВИЩІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....                        | 419 |
| Кравець І.Л. ДІЯЛЬНІСТЬ АВТОРСЬКИХ ШКІЛ У ПОЛЬЩІ.....                                                                            | 423 |
| Міленіна Г.С. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ С.РУСОВОЇ ТА М.МОНТЕССОРІ .....                       | 427 |
| Поп О.Ю. ВПЛИВ ОСВІТНИХ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОГРАМ, ДІЮЧИХ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ КАНАДИ, НА ЗНАННЯ Й ПОВЕДІНКУ УЧНІВ ТА ЇХНІХ БАТЬКІВ ..... | 432 |
| Федюк У.М. ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ .....                                                       | 437 |

## МИСТЕЦЬКА ОСВІТА УКРАЇНИ: ДОСЯГНЕННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ

### МАТЕРІАЛИ ЗАСІДАННЯ «КРУГЛОГО СТОЛУ»

#### НАУКОВИХ КЕРІВНИКІВ СТУДЕНТСЬКИХ РОБІТ V МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ МОЛОДИХ УЧЕНИХ ТА СТУДЕНТІВ «СЛОВ'ЯНСЬКЕ МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КУЛЬТУРИ»

|                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Белікова В.В. ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ.....                                         | 443 |
| Кокарева Е.О. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ВНУТРІШНЬОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАНЯТТЯХ З ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ.....       | 449 |
| Овчаренко Н.А. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КЛАСІ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ ЗА КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ..... | 453 |
| Шатковська І.С. ВПЛИВ ПОЛЬСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ НА СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ.....                                          | 457 |
| НАШІ АВТОРИ.....                                                                                                                          | 462 |

# ПИТАННЯ ТЕОРІЇ

---

УДК 378.1(477)+377.1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА МОЖЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ЕДУКАЦІЙНОЇ ІНТЕГРОЛОГІЇ

Ю.М.Козловський, І.М.Козловська

**Анотація.** У статті розглядається проблема методології, теорії та практичного застосування інтегративного підходу в освіті; увага фокусується на законах інтеграції та їх застосуванні у різних ланках освітнього процесу.

**Ключові слова:** інтеграція, інтеграція в освіті, інтегрологія, едукативна інтегрологія, закони інтеграції, інтеграція наукової та навчальної діяльності університету, інтеграція знань

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема методологии, теории и практического применения интегративного подхода в образовании; внимание фокусируется на законах интеграции и их применении в различных звеньях образовательного процесса.

**Ключевые слова:** интеграция, интеграция в образовании, интегрология, эдукативная интегрология, законы интеграции, интеграция научной и учебной деятельности университета, интеграция знаний

**Summary.** This paper addresses the problem of methodology, theory and practical application of an integrative approach to education; expediency education integrologia as a new field of science teaching; attention is focused on the integration of proposed laws and their application in various levels of the educational process.

**Keywords:** integration, integration in education, integrologia, edukation integrologia laws of integration, integration of scientific and educational activities of the university, integration of knowledge

**Постановка проблеми.** Наукове осмислення інтеграційних процесів, які активно розвиваються в суспільстві другої половини ХХ – початку ХХІ століття, не могло не вплинути на освіту. Теорія інтеграції існує сьогодні у широкому, нестрогому сенсі як комплекс поглядів, уявлень, ідей, спрямованих лише на тлумачення чи використання інтеграції в освіті. Для побудови теорії інтеграції знань у строгому сенсі необхідно подолати ряд об'єктивних і суб'єктивних труднощів, які гальмують впровадження результатів наукових досліджень інтегративних процесів у практику роботи навчальних закладів. До цих труднощів відносимо громіздкий неупорядкований термінологічний апарат інтеграції; відсутність координації підходів до розуміння інтегративних процесів в освіті; розрізненість наукових досліджень із різних аспектів проблеми; наявність значної кількості ізольованих принципів, положень, закономірностей, що пов'язані з інтеграцією; обростання поняття “інтеграція” численними рівнями, масштабами, видами, типами тощо; отождолення інтеграції з близькими поняттями (синтез, комплексність, систематизація, міждисциплінарність) та підміну інтегративних процесів еkleктичними тощо.

Формування власної проблематики інтеграції стало актуальним на початку 90-х років, коли необхідність і доцільність інтегративного підходу в освіті стала очевидною. Розрізнені елементи інтегративних процесів різних рівнів на цей час практично досліджені та вимагають переходу до завершального етапу: пізнання внутрішніх взаємозв'язків раніше ізольованих частин і елементів цілого, пізнання структури та функцій складних систем у комплексі та єдності, перехід до відтворення цілого. Це зумовило швидке наростання кількості досліджень з даної проблематики як на загальнонауковому рівні [14], так і в освітньому аспекті [1; 19; 21; 22; 23; 24]. Прогностична функція інтеграції полягає у переході її статусу від інструментального засобу до загальнонаукової методології, яка спроможна розв'язати низку дискусійних питань у конкретних едукативних проблемах. Ми переконані, що проблема інтеграції в освіті повинна вирішуватися не лише на емпіричному рівні, а базуватися на глибоких теоретико-методологічних та філософських засадах. Багаторічний досвід авторів, їх публікації у цьому напрямі [7; 8; 9; 10; 11; 12; 13], а також численні

теоретичні та практичні гіпотетичні положення, які обґрунтовуються у цій статті, підтверджуються також результатами інших авторів, які спиралися на наші розробки [2; 3; 6; 15; 16; 17]. Водночас, багато проблем, які стосуються розвитку цілісної теорії інтеграції в освіті, ще потребують свого окремого дослідження.

**Мета статті.** На основі узагальнення досвіду інтеграції в освіті сформулювати теоретичні закони освітньої інтеграції, визначити відповідні наслідки та показати можливості їх використання у роботі освітніх закладів.

**Викладення основного матеріалу.** Дослідження інтегративних процесів в освіті доцільно розвивати у напрямі формування системи законів і закономірностей, які можуть виступати як окремі випадки загальних законів едукативності. Оскільки розробки з проблем інтеграції в освіті є розрізненими, ми вводимо поняття *інтегралогія* – галузь наукового знання про суть, закономірності та застосування інтеграції. Зауважимо, що цей термін в освітньому контексті вжито нами вперше [8]. Наскільки нам відомо, цей термін у більш загальному онтологічному розумінні вперше з'явився у працях Н.Умнікова [20]. Предметом нашої уваги є інтегративні процеси у межах освіти, тому звужуємо пропонуване поняття: *едукативна інтегралогія* досліджує інтегративні процеси в межах теорії освіти. Предмет едукативної інтегралогії визначається як теорія едукативної інтеграції у всіх її проявах та аспектах, що дозволяє максимально використати не лише різноманітні закономірності та засоби, а й логічні зв'язки між ними. Методологічна функція інтегралогії забезпечується підходом до пояснення досліджуваних фактів із гносеологічних позицій, який визначає і позицію автора, і його концептуальну систему, і відбір методів дослідження, а також способи їх використання.

На сучасному етапі інтегративні тенденції в освіті починають реалізовуватися як закони. Сформульовані нижче закони є спробою виділити зі значного числа відомих закономірностей декілька найбільш загальних, які не виводяться одна з одної, дають можливість виводити нові, невідомі досі закономірності інтеграції, оскільки взаємодія існуючих закономірностей і законів є джерелом нових знань.

Закони едукативної інтегралогії утворюють систему, позаяк логічно пов'язані між собою: перший закон встановлює аксіоматичні властивості (атрибути) інтеграції, другий – постулює саме поняття “інтеграція” та його суттєві ознаки, а третій – охоплює діалектично протилежний процес (диференціацію), що забезпечує можливість розвитку інтегративних процесів.

1. *Закон корелятивності: елементи інтеграції повинні мати властивості, які забезпечують їх здатність до узгодженої взаємодії (корелятивності).* Цей закон має аксіоматичний характер, він впливає з узагальнення значної кількості емпіричних фактів, із законів філософської та формальної логіки. Властивість корелятивності елементів, тобто їх взаємозумовленість, є обов'язковою умовою їх інтеграції. Формально цей закон можна довести від супротивного: якщо елементи інтеграції не мають властивості корелятивності, то не може бути мови про їх об'єднання в будь-які системи, тим більше інтегративні.

2. *Закон імперативності: процес є інтегративним тоді і тільки тоді, коли виконуються такі умови:* поява якісно нових властивостей у результаті інтеграції; наявність системно-структурного характеру зінтегрованого об'єкта; збереження індивідуальних ознак елементів інтеграції; існування декількох стабільних станів зінтегрованого об'єкта. Закон має характер постулату, оскільки встановлює необхідні та достатні умови інтеграції і може частково виконувати функції означення інтеграції. Найважливішим вважаємо той момент, що перераховані умови в різних комбінаціях (але не всі водночас) є умовами існування синтезованих об'єктів, комплексів, різноманітних сукупностей і структур. Особливо важливою умовою є збереження індивідуальних властивостей інтегрованих елементів, оскільки ця умова не виконується ні у процесі синтезу, ні при утворенні комплексу й системи. В разі міждисциплінарних взаємодій індивідуальні властивості елементів, як правило, зберігаються, проте це не гарантує новоутвореному об'єкту ні синтетичності, ні системності. Таким чином, інтеграція є єдиним процесом взаємодії елементів, де водночас забезпечується системність кінцевого результату та зберігаються індивідуальні властивості елементів інтеграції. Саме це поєднання ознак інтеграції забезпечує можливість існування кількох стабільних станів зінтегрованого об'єкта, що є особливо важливим в освіті.

3. *Закон доповнювальності: інтегративні процеси викликають процеси диференціації (і навпаки).* Оскільки це твердження є прямим наслідком законів філософії, його можна вважати аксіомою, однак дуже важливою, оскільки урахування диференціації забезпечує оптимізацію освітніх процесів на основі єдності цих протилежностей.

З викладених вище законів впливає ряд наслідків, зокрема: елементи інтеграції повинні бути достатньо однорідними, щоб зберегти здатність до взаємодії; елементи інтеграції повинні бути



достатньо різномірними, щоб запобігти їх синтезу; елементи інтеграції повинні мати критичні (порогові) значення, починаючи з яких їх взаємодія є ефективною; результатом інтегративного процесу є система (інтегрована система); функціональні залежності між параметрами інтегрованої системи є нелінійними; під час формування інтегративної системи елемент якісно змінюється, виконуючи “роботу входу” в структуру системи; критичне значення у наростанні інтегративного процесу обумовлює появу порогового значення процесу диференціації тощо.

У сучасних умовах все більш істотною стороною наукового прогресу є інтеграційні тенденції, що спричиняють становлення науки як єдиного, цілісного організму. Інтеграція у науковій діяльності базується на реалізації об’єктивних підстав інтеграційних процесів в науці, враховуючи як загальнонаукові, так і організаційні аспекти діяльності. Розвиток науки має супроводжуватися інтеграцією і зростанням впорядкованості, що забезпечує становлення науки як цілісної гармонійної системи [12]. Інтеграційні процеси розповсюджуються на всі характеристики науки - наукову діяльність, наукове знання, соціальну функцію науки. Взаємодія наук, поряд з їх диференціацією та інтеграцією, виступає як закономірність розвитку наукового знання і здійснюється у формі взаємодії окремих наук, впливу однієї науки на іншу, взаємодії наук на основі технічних засобів пізнання. В умовах університету інтеграція навчальної та наукової діяльності розглядається в контексті принципу доповнюваності.

Інтеграція складових у багатомірному науковому просторі університету, де всі структурні складові закономірно розташовані, а більшість з них піддається формалізації та кількісному представленню, є важливою передумовою побудови математичних моделей наукової та навчальної діяльності у їх органічній єдності. Зокрема, бінарна інтеграція мезосистем наукової діяльності викладачів університету (професійно-галузева, професійно-освітня та загальнонаукова), підсистем навчальної діяльності між собою (навчальних курси, наукові теми, навчальна та наукова діяльність) передбачає їх об’єднання в інтегровану метасистему наукової і навчальної діяльності університету. Загальнонаукова складова може слугувати з’єднувальною ланкою між професійно-галузевою та професійно-освітньою складовими, оскільки містить інваріантний науковий апарат, необхідний як у галузевих, так і в едукативних дослідженнях. Зауважимо, що органічне поєднання усіх трьох складових у науковій діяльності університету на основі загальнонаукової може сформувати на стику теорії едукатії та загального наукознавства нову інтегративну галузь науки – *теорію едукатії наукової діяльності*.

Закон корелятивності передбачає розгляд наукової діяльності як матриці фрактальних структур – з однаковим набором елементів і різними підструктурами – з подальшою їх інтеграцією. Причому, фрактальна подібність вказаних структур створює можливості для ефективної інтеграції елементів за аналогічними алгоритмами. За цих умов посилюється синхронізація навчального та наукового процесів в університетах, зростає їх узгоджена взаємодія для забезпечення самодостатності кожної підсистеми за умов їх самоподібності.

Використання закону імперативності є доцільним у процесі пошуку нових підходів до побудови системи кількісних та якісних показників, що характеризують результати наукової діяльності науково-освітнього працівника, структурного підрозділу та університету загалом. Науково обґрунтована інтеграція якісних та кількісних показників наукової діяльності та навчальної діяльності є першим етапом до інтеграції цих підсистем та розробки інтегрального кількісно-якісного показника науково-навчальної діяльності університету загалом.

Закони інтегрології та їх наслідки повною мірою стосуються й особистісно-професійного розвитку викладачів та студентів університетів на основі розробки компонентної структури їх готовності до наукової діяльності. Значний потенціал має введення в розгляд співвідношення готовність / умови наукової діяльності викладача, яке дозволяє здійснити оцінювання його потенційних можливостей на визначеній посаді.

**Якість засвоєння знань залежить від ступеня їх інтегрованості.** Тут доцільною є аналогія з принципом Паулі. Для того, щоб атом був стійкою і, водночас, динамічною системою, існують певні обмеження у його структурах. Зокрема, кожен енергетичний рівень не може містити більше, ніж  $N=2n^2$  – максимальне число електронів на рівні. Аналогічно кількість знань, яка подається на певному етапі чи в певній системі (навчальному курсі, темі, модулі тощо), теж повинна мати максимальний обсяг, який не можна перевищувати, не ризикуючи “розвалити” систему.

Виходячи з цих та інших обмежень, які накладає Природа на свої системи, доцільно ввести принцип призначення знань, який особливо важливий у професійній школі. Цей принцип вимагає логічного та достатнього обґрунтування конкретної (загальноосвітньої чи професійної) мети

включення кожної підсистеми знань у зміст навчання. Цей принцип може стати одним з дієвих способів боротьби з навчальним перевантаженням.

Інтеграція суто предметних знань веде до сумування цих знань (принцип локалізації) – у цьому випадку відбувається просте підсумування інформації. Власне, такий підхід не є інтегративним за своєю сутністю і веде до перевантаження змісту навчання другорядною та застарілою інформацією. Внаслідок цього виникає нагальна потреба архівації та згортання зайвої інформації. Водночас, інтеграція проблемних знань породжує нові знання (принцип суперпозиції): елементи проблемних знань взаємодіють між собою, збагачуються і доповнюються.

Збереження індивідуальних властивостей елементів інтегрованих знань дозволяє структурувати знання як за предметним, так і за проблемним принципом. Обсяг інтегрованих знань менший за обсяг елементів знань, що інтегруються (за рахунок якісних перетворень елементів). Тут доцільна аналогія з дефектом мас у атомній теорії. Це положення базується на принципі ущільнення та архівації інформації. Такий процес можливий за рахунок усунення дублювання знань. Разом з тим, відбувається процес, який умовно можна порівняти з дефектом мас у фізиці: об'єднуючись, частина “маси” знань переходить в “енергію” їх зв'язку, тобто проявляється в неявному виді. У практиці навчання це реалізується таким чином. Вивчаючи певні поняття чи теорії (наприклад, основи молекулярно-кінетичної теорії у курсах фізики, хімії, матеріалознавства та деяких спеціальних дисциплінах) учні за умов суто предметного навчання засвоюють певну кількість понять та зв'язків між ними (у даному випадку це щонайменше чотири незалежні системи знань, які часто відрізняються трактуваннями одних і тих самих явищ, позначеннями тих самих величин тощо). Якщо ж ці системи подаються на основі інтегративного підходу, то новоутворена система позбувається багатьох зайвих термінів і зв'язків. Іншими словами, при інтегративному об'єднанні знань, завдяки усуненню дублювання знань та різною у їх позначеннях, учні отримують ті ж необхідні знання з усіх дисциплін без проміжних зв'язків, акцентуючи увагу лише на зв'язках дійсно істотних.

Зауважимо, що такий підхід не заперечує властивого кожній з наук трактування вивченого матеріалу, а лише забезпечує його координатність та доповнення. Залежно від умов, знання проявляють предметний або інтегративний характер (дуалізм знань), що обумовлено збереженням індивідуальних ознак елементів. Здатність знань як до інтеграції, так і до диференціації свідчить про наявність у них інваріантної частини (фундаментальні знання) та їх здатність до квантування.

Існують і інші можливості використання законів едукативної інтегративності та їх наслідків. Це інтеграція методологічних та загальнонаукових підходів до навчальної та наукової діяльності, діяльності підрозділів та наукових структур університету, різноманітних методів і форм навчання тощо. Окремої уваги заслуговує дослідження інтеграції наукових понять та художніх образів у навчальній та науковій діяльності. Ще одним важливим напрямом є інтеграція навчальних курсів, створення метапредметів, а також інтеграція загальноосвітнього, загальнонаукового та професійного компонентів у навчанні та науковій діяльності тощо.

**Висновки.** Багато проблем, які стосуються розвитку цілісної теорії інтеграції в освіті, ще потребують свого окремого дослідження. Це зумовило обґрунтування нової галузі – едукативної інтегративності. Цілісна теорія освітньої інтеграції повинна формуватися власне як наукова теорія (незалежно від галузі дослідження), тобто будуватися на системі законів та їх наслідків, які пояснюють значне число емпіричних фактів та мають прогностичні властивості. У цьому полягає позитивна роль законів освітньої інтеграції для переходу від аксіоматичної до строгої наукової теорії освітньої інтеграції, для пояснення значного числа емпіричних фактів та спостережень на основі законів освітньої інтеграції та їх наслідків, а також підсилення прогностичної компоненти наукових основ освітньої галузі.

До дискусійних належать проблеми, які безпосередньо стосуються інтеграції в освітній галузі. Важливо не перевантажувати жоден освітній процес надмірною інтеграцією, а орієнтуватися на її оптимальне використання: власне на це і спрямовані закони едукативної інтегративності. Низку проблем створює і наявність лжеінтеграції, маскування за терміном інтеграції процесів, які не є інтеграційними у науковому сенсі. Ці напрями відносимо до перспектив розвитку едукативної інтегративності.

### **Література**

1. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации (Интеграционные процессы в педагогической теории и практике) / Безрукова В. С. – Свердловск, 1990. – 128 с.
2. Білик О. С. Педагогічні умови інтеграції методів навчання фахових дисциплін майбутніх будівельників у вищих технічних навчальних закладах: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Білик Оксана Сергіївна. – Вінниця, 2009. – 214 с.

3. Божко Н. В. Методика виробничого навчання майбутніх кравців у ПТНЗ засобами інтегрованих мікромодулів: дис. ... кандидата педагогічних наук : 13.00.02 / Божко Наталія Василівна. – 2010. – 378 с.
4. Гончаренко С. У. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній і середній школі / С. У. Гончаренко, І. М. Козловська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 9-18.
5. Дежина И. Г. Интеграция науки и образования: оценка работы научно-образовательных центров в ведущих российских университетах / И. Г. Дежина. – Alma mater (вестник высшей школы). 2008. № 7 – С.20-23
6. Ключковська І. М. Структурування змісту інтегративного підручника з іноземних мов для майбутніх фахівців інженерних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. М. Ключковська. – Т., 2006. – 20 с.
7. Козловская И. М. Законы и закономерности дидактики в контексте дидактической интегрологии / И. М. Козловская // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С.84-92.
8. Козловська І. М. Дидактична інтегрологія як галузь педагогіки / І. М. Козловська // Шляхи та проблеми входження України в світовий освітянський простір. – Т.1. – Вінниця, Універсум, 1999. – С. 55-59.
9. Козловська І.М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи / І. М. Козловська: Монографія / За ред. С.У.Гончаренка. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
10. Козловська І.М., Козловський Ю.М. Методи експериментального дослідження інтегративних процесів / І. М. Козловська, Ю. М. Козловський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // 36. наук. пр. – Випуск 10 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ООО “Планер”, 2006. – С. 336-340.
11. Козловський Ю. М. Загальнопедагогічний аспект наукової діяльності вищого навчального закладу / Ю. М. Козловський // Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки. – 2011. – № 196. – С. 48–52.
12. Козловський Ю. М. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект / Ю. М. Козловський [Монографія]. – Львів: СПОЛОН, 2012. – 484 с.
13. Козловський Ю. М. Пропедевтична матрична модель наукової діяльності вищих навчальних закладів / Ю. М. Козловський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – № 5. – С. 22–32.
14. Костюк Н.Т. Интеграция современного научного знания / Н. Т. Костюк, В. С. Лутай, Г. Ю. Кикец и др. – К. : Вища школа, 1984. – 184 с.
15. Костюченко М. П. Проектування інтегрованого змісту технічних дисциплін модульного навчання у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Костюченко Михайло Петрович. – Харків, 2008. – 325 с.
16. Левчук О. В. Інтеграція природничо-математичної та спеціальної підготовки майбутніх економістів у вищих аграрних навчальних закладах: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Левчук Олена Володимирівна. — Вінниця — 2008. — 226 с.
17. Пастирська І. Я. Загальнонаукові передумови інтеграції змісту гуманітарних та природничих дисциплін у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ – початку ХХІ століття / І. Я. Пастирська // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Електронне наукове фахове видання. – Вип. 4. – 2011р. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011\\_4/11piypps.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_4/11piypps.pdf).
18. Прошкін В. В. Інтеграція університетської науки й освіти: історичний аспект. Педагогічні видання / е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / 2010 – Випуск №2 – С.1-8.
19. Сидоренко В.К. Інтеграція трудового навчання і креслення (дидактичний аспект) / В.К. Сидоренко [За ред. Д.О. Тхоржевського]. – К.: УДПУ, 1995. – 142 с.
20. Умников В. Н. Социал-комплементаризм в системе мира / В. Н. Умников. – Москва, «ПАРИТЕТ». – 2006. – 268 с.
21. Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Чапаев Николай Кузьмич. — Екатеринбург, 1998. — 502 с.
22. Bandhana Bhasin. Integration of Information and Communication Technologies in Enhancing Teaching and Learning / Bhasin Bandhana // Contemporary educational technology, 2012, 3(2), 130-140.
23. Key A. Factor for Building up the Knowledge-Based Society / A Key // Integration of Science and Education: International Symposium Proceedings (Kiev, 25 – 27 October, 2007). - Kiev: Phoenix, 2008. – 476p.
24. Jacinta A. Opara. Bajah’s model and the teaching and learning of integrated science in nigerian high school system / A. Opara Jacinta. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. August 2011, Vol. 1, Special Issue.

УДК 373.5.064.1

## ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАВДАНЬ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ З ЕКОЛОГІЧНИМ ЗМІСТОМ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

О.В.Буйний, М.О.Давидюк

**Анотація.** У статті представлено методику роботи з ситуаціями морально-етичного вибору екологічного змісту, що можуть бути застосовані на уроках біології в основній школі для реалізації завдань морального виховання школярів.

**Ключові слова:** моральне виховання, екологічна етика, екологізація свідомості, завдання морально-етичного вибору.

**Аннотация.** В статье представлена методика работы с ситуативными заданиями морально-этического выбора с экологическим содержанием, которые могут быть использованы на уроках биологии в основной школе для реализации задач морального воспитания школьников.

**Ключевые слова:** моральное воспитание, экологическая этика, экологизация сознания, задачи морально-этического выбора.

**Summary.** The paper presents the method of working with situations of moral and ethical choice of environmental content that may be applied during Biology lessons in the basic school to meet the objectives of moral education in schools.

**Key words:** moral education, environmental ethics, environmentalization of consciousness, the problem of moral and ethical choices.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Сучасний етап розвитку людської цивілізації актуалізує питання збереження довкілля, навчання прийдешніх поколінь основам безпечної взаємодії з природою та способам її збереження й відтворення. З огляду на це, виникає необхідність включення морально-етичних компонентів у процес шкільної екологічної освіти, що зреалізовується під час вивчення предметів природничого циклу. Нагальною виявляється потреба у формуванні в кожного випускника масової школи особливої екологічної етики, чітких моральних орієнтирів щодо наслідків власної діяльності в природному середовищі. Уроки біології та географії, фізики та хімії стають сьогодні непродуктивними без реалізації завдань морального виховання.

**Огляд попередніх досліджень і публікацій.** Більшість сучасних психолого-педагогічних досліджень з проблематики екологічного та морально-етичного виховання на уроках біології пов'язані з переосмисленням нинішнього стану взаємостосунків у системі «людина-природа» на засадах екоцентризму, зокрема праці В. Бореяка, Д. Гродзинського, В. Грубінка, С.Дерябо, М. Кисельова, В. Крисаченка, Т. Павлової, В. Скребця, В. Ясвіна та ін. У них обґрунтовано, що саме концепція екоцентризму є основою розуміння наукової картини світу на даному етапі розвитку наук, розкрито сутність екологічної культури й свідомості та особливості їх формування.

Теоретичні основи морально-етичного виховання учнів розробляли педагоги-класики (Г.Ващенко, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Ушинський) та сучасні науковці (І. Бех, В. Білоусова, О. Вишневецький, В. Галузинський, М.Стельмахович, М. Фіцула та ін.). Вони обґрунтували мету, ціннісний вектор, зміст морального виховання, розробили методики діагностики моральної вихованості. Вченими доведено, що морально-етична вихованість не формується спонтанно, вона є результатом цілеспрямованої та систематичної роботи як з боку вчителя, так і з боку учня. Тому вивчення особливостей цього процесу на кожному з етапів соціогенезу та становлення особистості є нагальним завданням сучасної педагогічної теорії і практики.

Значна частка досліджень проблеми морально-етичного виховання школярів пов'язана з екологічною освітою та методикою навчання біології. Зокрема, взаємозв'язок естетичного, морального та екологічного виховання висвітлений у роботі Л. Печко; етичне виховання учнів основної школи у процесі вивчення живої природи було предметом вивчення І. Назарко; екологічне виховання школярів на засадах «глибинної екології» досліджувала М. Колесник [3; 4; 6].

Прикладні аспекти розробки нових напрямків екологічної освіти та виховання досліджувались Г. Білявським, Г. Жирською, А. Захлебним, А.Іванченком, В. Ільченко, Г. Пустовітом, Н. Пустовіт, Г. Тарасенко.

Однак недостатньо розробленими у вітчизняній методиці біологічної освіти залишаються питання методів і прийомів виховного впливу на морально-етичну сферу сучасного школяра на уроках біології, а також засобів формування екологічної моралі та етики. Причинами цього є, по-перше, споживацьке ставлення дітей до природи, яке часто культивується і підтримується в сім'ях школярів, а по-друге, малоефективні методики морально-етичного виховання, недостатнє використання у навчально-виховному процесі проблемних, творчих, практичних завдань. Означені суперечності зумовлюють вибір теми нашого дослідження.

**Мета статті** – обґрунтувати умови ефективності застосування морально-етичних завдань з екологічним змістом на уроках біології в основній школі.

**Виклад основного матеріалу.** Реалізація завдань морального виховання в процесі навчання біології може відбуватися шляхом: 1. Звернення до особистого досвіду учнів, їх роздумів з обговорюваної теми через моделювання життєвих ситуацій, в ході розв'язання яких формуються особистісні цінності й розвивається моральний досвід кожної дитини. 2. Використання в процесі навчання біології творів художньої літератури та народної творчості (літературні епіграфи до уроку, образні описи досліджуваних об'єктів або явищ, метафори тощо) з метою залучення учнів до системи загальнолюдських і національних культурних цінностей і вироблення в школярів власного ставлення до них. 3. Збагачення морального досвіду учнів шляхом впровадження більш продуктивних педагогічних технологій (проектна, проблемна, ігрова тощо), що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів у розв'язанні поведінкових, етичних і естетичних проблем в духовно-моральній практиці. 4. Роз'яснення школярам необхідності дотримання свідомої дисципліни й культури поведінки у довкіллі. 5. Дотримання загальнолюдських норм гуманістичної моралі (доброти, взаєморозуміння, милосердя, співчуття та ін.) самим учителем, поведінка якого виступає взірцем для учнів у різноманітних видах діяльності та в різних варіантах міжособистісних відносин [2, с. 9-10].

Як стверджують дослідники, найбільш продуктивним шляхом становлення і розвитку моральної свідомості особистості є розв'язання нею морально-етичних завдань, пошук шляхів виходу із ситуацій, що передбачають певний моральний вибір. Такі ситуації можуть виникати стихійно в реальному житті, можуть бути спеціально дібрані вчителем із кіно, літератури з виховною метою, які б через можливість надання дитині вибору впливали і на розвиток системи ціннісних орієнтацій учнів, і на рівень їхньої моральної відповідальності, сприяючи, загалом, розвитку у них особливої екологічної етики.

У власній навчальній практиці нами було апробовано таку форму навчальної роботи, як аналіз проблемних моральних ситуацій, який передбачав педагогічне моделювання особисто значущих для учнів завдань етичного, екологічного змісту, що вимагають активного пошуку рішень у процесі зацікавленого спілкування. *Виховна ситуація морального вибору* – це сукупність умов і обставин, що створюють ті або інші відносини, обстановку, положення. Оскільки нас цікавлять не ситуації взагалі, а лише ті, які можуть бути змінені ухваленням рішення, розглянемо тільки такі з них, які залежать від волі людини. Наприклад, ослабити парниковий ефект скороченням викидів в атмосферу CO<sub>2</sub>? й під силу, проте для тієї ж мети змінити земну орбіту щодо Сонця неможливо.

Технологія використання такого роду ситуацій розроблена на основі підходу Л.Кольберга. Для оцінки рівня розвитку моральної свідомості Кольберг використовує ситуації – дилеми – в яких зіштовхуються норми права і моралі, а також цінності різного рівня. СENS його методики не стільки у відповідях (правильних там немає), скільки в поясненні мотивів вибору [5]. На основі такого підходу в педагогічній практиці постає особлива технологія виховання, що використовується як на уроках, так і в позаурочній діяльності – соціально-моральні задачі [2]. Їх відносять до класу виховних задач, «які вирішують вихованці, тобто ті, під час розв'язання яких здійснюється самовиховання» [1, с. 120]. Такі задачі повинні містити інформаційний та емоційний компоненти (останньому належить провідна роль).

Нами було застосовано ситуації – як ми їх назвали – морального вибору з екологічним змістом (що продиктовувалося логікою навчального предмета) на уроках біології в 7-8 класах під час навчальної практики. В екологічній ситуації морального вибору основою є відносини в системі «природа – людина – суспільство». Правда, під таке визначення потрапляє чи не будь-яка життєва ситуація: всі ми люди, живемо в соціоприродному середовищі. Завдання полягає в тому, щоб змінити, «екологізувати», світогляд людини. Усвідомлення неможливості ігнорувати закони природи повинне докорінним чином вплинути на ті рішення, які приймаються. Ситуація стає екологічною не тоді, коли вона виникає в суперечності інтересів людини і суспільства з можливостями природи, а тоді, коли ця суперечність усвідомлюється.

Процес навчання ухваленню рішень у навчальних екологічних ситуаціях буде ефективним, якщо він спирається на актуальні екологічні потреби й інтереси учнів; забезпечує раціональну й емоційну насиченість, теоретичну й практичну спрямованість екологічно доцільної діяльності; враховує думку не тільки педагога, але і самих учнів; утверджує атмосферу співпраці, взаєморозуміння, доброзичливості.

Принципова відмінність завдань такого типу від традиційних полягає в тому, що чим більше «відповідей», тим більш «правильне» рішення. Основне – не пошук одного-єдиного рішення, а «програвання» якомога більшої кількості варіантів. Для активізації творчої активності в процесі пошуку можуть бути використані спеціальні методи: дерево рішень (ієрархічне розчленовування рішення на все більш конкретні елементи), мозковий штурм і ін.

Після того, як всі можливі рішення зібрані й упорядковані, виникає завдання розташувати їх за ступенем значущості, відшукати найбільш оптимальне відповідно до вибраних критеріїв. Для розв'язання екологічних проблем до таких критеріїв належать не тільки екологічні чинники, але і людські, соціальні, техніко-економічні, естетичні.

*Ситуація 1. Ми йдемо по розквітлих галявинах. Нарвати чи ні букет квітів?*

На перший погляд здається, що незалежно від ухваленого рішення – рвати або утриматися – не відбудеться жодних істотних змін ні з людиною, яка приймає рішення, ні у довкіллі. Проте це не так. Квіти привертають людину своєю красою, але в природі вони призначені для іншого: розмноження рослин, їжі трав'ядних тварин, укриття комах. Зірвати декілька квіток рідкісної рослини – означає піддати небезпеці існування всієї популяції. Безглузде переривання життя рослини і її нащадків аморальне і для екосистем лугів загалом може мати край негативні наслідки. Серед зірваних квітів можуть бути лікарські рослини, рослини-індикатори, які можна використовувати за призначенням. До того ж, варварське ставлення до видів, що охороняються, тягне за собою юридичну відповідальність.

Плануючи використовувати навчальну виховну екологічну ситуацію (або передбачаючи, що вона може виникнути на уроці, занятті, екскурсії), доцільно провести попередню роботу: розповісти про екосистему конкретного місця, взаємозв'язки в природі, багатство рослинного світу, про красу природи і її вплив на людину. Щоб обговорення не перетворилося на монолог вчителя, можна дати завдання дізнатися назву найближчої луки, познайомитися з різноманіттям рослин (різнотрав'я, кормові, лікарські, такі, що охороняються), що ростуть на ній, виявити їх значення в природі і для людини; дізнатися у батьків і місцевих жителів, як лука виглядала і використовувалася раніше.

Після того, як ситуація виникла (сформульована), безпосередньо починається процес ухвалення рішення. Відзначте, які рішення пропонують учні. Яка їх мотивація (хотів зібрати красивий букет, порадувати маму, вчителя; не знав, що цього робити не можна; квіти заважають під ногами; таких скрізь багато, хотів зробити гербарій). Всі запропоновані рішення і їх аргументацію можна розбити на декілька груп, виділивши істотні моменти (рвати: квіти прикрасять будинок, вони даремні; не рвати: якщо кожен зірве по квітці, то галявина набуде сумного вигляду, тваринам нічим буде харчуватися). З розбіжності думок виникає проблема, яку необхідно обговорити. Важливо підвести учнів до мети обговорення – з'ясувати, чи можна погодитися із запропонованими рішеннями і як чинити в тій або іншій конкретній ситуації. Для цього потрібно звернутися до критеріїв оптимальності, про які мова йшла вище: яку роль грають рослини в природі і яке значення мають для людини екологічний і економічний критерій; чи можна рвати рослини, що охороняються, яке покарання може настати за це (юридичний критерій); які відчуття викликає у вас лука без квітів (естетичний критерій); що важливіше, думка сторонніх або твоя власна (соціальний критерій); чи можна керуватися лише однією чіскою-небудь думкою, як вчиняють у такому разі твої батьки, друзі, вчителі (етичний критерій)? Підводячи підсумок, відзначаємо, до якого рішення прийшли більшість учнів. Чи завжди рішення, прийняте більшістю, правильне? Чи може змінитися рішення, якщо виникнуть нові обставини?

Звичайно, важливий не тільки сам по собі факт ухвалення рішення, але і реалізація ухваленого рішення. Важко утриматися від збору букета, якщо не запропонована альтернатива. Потрібно постаратися відшукати її, порадивши дітям, наприклад, скласти «фотобукет», букет малюнків або зібрати восени насіння вподобаних рослин і виростити їх на пришкольній ділянці або удома з батьками. Таке рішення бажано оформити у вигляді практичного завдання.

Цікавою і корисною може стати бесіда про екологічну відповідальність людини XXI століття. Ось орієнтовні питання до неї: *Чи є екологічна мораль загальнолюдською? Що важливіше у відносинах особистості до природи - моральна або правова відповідальність? Яким чином пов'язані рішення, що приймаються людиною (групою людей) з її відповідальністю?*

В ході бесіди обговорюються реальні факти (ситуації 2-4). Завдання учнів - оцінити дії, вислови людей з позицій моралі і екологічної відповідальності як її розуміють школярі.

*Ситуація 2. Виступаючи на одній із загальноєвропейських нарад зі співпраці в галузі*

навколишнього середовища, представник Німеччини попередив, що продаватися і купуватися будуть все-таки не ті товари, виробництво яких залишає природу чистою, а ті, які найбільш прибуткові.

*Ситуація 3. Американська промисловість у 70-х роках XX століття, відмовилася проводити «компактні» моделі автомобілів, перейшовши до виробництва автомобілів з надпотужними двигунами, які є генераторами смогу, оскільки за заявою Генрі Форда «міні-автомобіль приносить міні-прибуток».*

*Ситуація 4. Техаський ділок Уїлберн на острові, що належить йому, біля узбережжя Мексиканської затоки влаштовує полювання на левів. Левів спеціально вирощують для цих цілей як домашню худобину, причому ікла у хижаків видаляють. Коли на острів прибувають чергові клієнти, господар гонить прирученого звіра на волю, дає йому годину «фори», після чого компанія вирушає на пошуки жертви. Частіше за все при їх наближенні переляканий лев забивається в кущі, звідки його виганяють камінням і без перешкод розстрілюють, як у тирі. За кожне таке псевдо-сафарі на банківський рахунок Уїлберна поступало від 2500 до 3500 доларів.*

Важливо, щоб в ході обговорення цих ситуацій учні співвідносили мотиви вчинків людей з вимогами моралі і доходили висновку, що норми моралі соціально обумовлені і виражають інтереси різних соціальних груп. Найважливішим повинен стати висновок про те, що в своїх діях, рішеннях, вчинках людина завжди свідомо або несвідомо керується тією або іншою мораллю. Нами з'ясовано, що важливу роль у формуванні моральної свідомості, особливо в учнів підліткового віку, відіграє педагогічна підтримка їхнього самовизначення морально-етичної позиції. Це пояснюється психологічними особливостями віку, бажанням зайняти своє місце в групі однолітків і браком особистого життєвого досвіду. Основними принципами реалізації такої підтримки є: опора на потенційні можливості особистості, орієнтація на здатність підлітків самостійно здійснювати моральний вибір, конфіденційність, доброзичливість і безоцінне ставлення до суджень школяра, безпека, захист людської гідності. Наприклад, обговорюючи ситуацію, в якій пропонується здійснити вибір між бажанням самому покерувати татомашиною і дбайливим ставленням до річки, в якій цю машину тато хоче помити, діти часто говорили:

- Я не знаю, як сказати татові, що не можна мити машину в річці.

- Якщо я скажу татові, що він не має мити машину в річці, то ніколи взагалі він не дасть мені сісти за кермо.

Як підтримати дітей у власному морально-етичному самовизначенні в такому випадку? Адже авторитет тата теж не варто підривати. Ми пропонували дітям поміркувати, що зміниться в них самих і в природі, коли один раз тато все-таки помие авто в річці? А якщо десять таких тат вчинять так само? Поступово підводячи дітей до усвідомлення необхідності відповідальної екологічної поведінки, і приймаючи без негативних оцінок їхні вислови типу: «Я ніколи не робитиму зауваження власним батькам», «А в мого тата немає грошей на обслуговування на автомийці» і под. Лише запитували їх після того: «А коли ви підроснете і станете батьками, то, купивши авто, теж митимете його на річці?» Більшість відповідей були заперечними.

Ми вважаємо, що важливою умовою розвитку моральної свідомості учнів підліткового віку є створення на уроці відповідного виховного середовища. Воно являє собою сукупність обставин, які впливають на особистісне становлення школярів і сприяють інтеріоризації моральних норм і принципів поведінки. З огляду на вікові психофізіологічні особливості підлітків такого роду виховні ситуації, застосовані у процесі екологічного виховання, на уроках біології, повинні бути спрямовані на: а) усвідомлення універсальної цінності природи для людини; б) корекцію мотивів взаємодії школярів з природою; в) аналіз і оцінку чужої і власної поведінки в навколишньому середовищі; г) засвоєння норм поведінки і діяльності в природі; д) формування готовності до природоохоронної діяльності. Оскільки, за Л.С.Виготським, процес інтеріоризації (привласнення) цінностей у людини відбувається двічі: спочатку в соціальному плані, а потім у внутрішньому – психічному, розв'язання ситуацій морального вибору вимагає створення відповідного соціального середовища. Тільки в соціальному оточенні людина засвоює зразки поведінки й наслідуює їх спочатку під зовнішнім контролем, а потім це може стати й основою саморегуляції, тобто вона наслідуює ці зразки під своїм «внутрішнім» контролем. Розв'язання морально-етичних ситуацій з екологічним змістом має відбуватись у процесі колективного обговорення, при цьому у відповідях однолітків виявляються зразки моральної поведінки, з якими школярі зіставляють свої дії і вчинки. Цей внутрішній процес призводить до утворення оцінних ставлень, які визначають етичні, естетичні, правові та інші критерії вчинків і переживань людини. Екологічні проблеми, таким чином, розглядаються не як абстрактні, а як особисто значущі для школярів. Зіставляючи судження однолітків і свої власні з суспільними нормами, школярі роблять вибір між можливими варіантами поведінки і, відповідно, беруть на себе відповідальність за неї.

**Висновки.** При формуванні особистісних цінностей стосовно навколишнього середовища важливим чинником є не лише ті елементи екологічної культури, на формування яких спрямована виховна дія, але і сам процес самовизначення вихованця. Механізм впливу ситуацій морального вибору на особистість вихованця ґрунтується не на дії зовнішнього підкріплення, а на основі рефлексивно-вольових процесів, тому важливо навчити школярів осмислювати мотиви своїх вчинків, прогнозувати наслідки власної діяльності для навколишнього середовища, для себе і для інших.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми морального виховання учнів на уроках біології в основній школі, потребують подальшої розробки питання вибору цікавих сучасним школярам форм позакласної та позашкільної роботи з біології, спрямованих на реалізацію завдань як морально-етичного, так і екологічного виховання.

### Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади [Текст] / І.Д.Бех - К.: Либідь, 2003. - 280 с.
2. Дзюбенко О.Ф. Соціально-моральні задачі як засіб реалізації особистісно зорієнтованого підходу в екологічному вихованні підлітків [Текст] / О.Дзюбенко // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2008. – № 24. – С.9–11.
3. Колесник М.О., Грубінко В.В. Екологічне виховання учнів на засадах “глибинної екології” / Методичні рекомендації для студентів педагогічних навчальних закладів та вчителів. – Тернопіль: Видавництво ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2002. – 52с.
4. Назарко І.С. Етичне виховання учнів основної школи в процесі вивчення живої природи / Назарко Ірина Степанівна. Дис... канд. пед. наук: 13.00.07 - 2008.- 180 с.
5. Николаева О.П. Влияние моральной сферы на процесс решения задач // Субъект и социальная компетентность личности / Под ред. А.В. Брушлинского. – М., 1995. - С. 154-166
6. Печко Л.П. Культурно-эстетические аспекты школьной образовательной и развивающей среды / Л.Печко // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств – 2012 - № 2. – С. 118-123.

УДК: 378.014

## ЕТАПИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ АНГЛОМОВНОГО ПИСЬМА ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ FACEBOOK

М.С.Глазунов

**Анотація.** У статті розглядаються етапи навчання студентів англomовного писемного спілкування за допомогою соціальної мережі Facebook; обґрунтовано необхідність цих етапів, наведено приклади вправ до кожного етапу.

**Ключові слова:** соціальна мережа, Facebook, етапи, писемне мовлення.

**Аннотация.** В статье рассматриваются этапы обучения студентов англоязычного письменного общения с помощью социальной сети Facebook; обоснована необходимость этих этапов, приведены примеры упражнений на каждом этапе

**Ключевые слова:** социальная сеть, Facebook, этапы, письменная речь.

**Summary.** The paper discusses the stages of student learning English written communication through Facebook social network. The necessity of these stages is justified, examples of exercises for each stage are provided. The stages of teaching students English written communication by means of Facebook social network are described in the given article.

**Keywords:** social network, Facebook, stages, writing.

Бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, викликаний плином часу, диктує все нові вимоги щодо їх використання в навчальному процесі, вимагає пошуку нових шляхів підвищення ефективності навчання іноземної мови та мотивації студентів. Особливо стрімко розвивається сектор засобів Інтернету, надаючи викладачам іноземної мови майже невичерпні можливості їх застосування на заняттях.

Оскільки англійська мова справедливо вважається мовою комп'ютерів загалом та мовою Інтернету, зокрема, процес вивчення її в цьому контексті набуває особливого значення. Більшість веб-ресурсів в Інтернеті використовують англійську мову як рідну. Згідно з результатами дослідження, проведеного W3Techs, станом на квітень 2013 року 54,8% усіх сайтів використовують англійську мову. Інші мови, якої російська, німецька, японська, іспанська, китайська та французька, використовуються не більше ніж у 2% усіх веб-ресурсів [3].



Попри очевидність доцільності використання веб-технологій у навчанні іноземних мов, досі були досліджені можливості лише деяких з них, зокрема таких, як *електронна пошта* [9], *блоги* [6; 7; 10], *вікі* [5] та *Twitter* [8]. У цих дослідженнях були запропоновані етапи навчання іншомовного писемного мовлення із застосуванням згаданих веб-технологій та відповідні їм комплекси вправ. Поза увагою дослідників залишаються такі популярні на сьогоднішній день засоби Інтернету, як соціальні мережі, зокрема, найбільш відвідувана з них мережа світу Facebook (FB).

**Мета** статті полягає у визначенні етапів навчання англомовного письма із використанням соціальної мережі Facebook, з'ясування їх послідовності та наведенні прикладів вправ, що виконуються на цих етапах.

Грунтуючись на аналізі досвіду зарубіжних та вітчизняних дослідників, проведеному нами анкетуванні студентів та результатах пробного навчання з метою визначення комп'ютерної компетентності студентів, ми виділили три етапи формування компетентності в писемному мовленні засобами FB. Вслід за О.М.Середою виділяємо *нульовий* або *інструментальний* (формування інструментальних навичок і вмінь), *підготовчий* (формування навичок створення висловлювань понадфразового рівня) та *основний* (формування вмінь створення висловлювань текстового рівня) етапи. Підготовчий та основний етапи, своєю чергою, складаються з двох підетапів (див. табл. 1)

Таблиця 1

Етапи навчання писемного мовлення засобами FB

| Етап навчання                                                                        | Зміст етапу                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0 – Інструментальний (оволодіння інструментальними навичками і вміннями)             | 1) Реєстрація в електронній пошті.<br>2) Реєстрація в мережі Facebook.                              |
| 1 – підготовчий (формування навичок створення висловлювань понадфразового рівня)     |                                                                                                     |
| 1.1 – підготовчий (ознайомлення із текстом-зразком)                                  | Ознайомлення студентів із текстом-зразком з детальними інструкціями                                 |
| 1.2 – підготовчий (оволодіння навичками створення висловлювань понадфразового рівня) | Виконання вправ на рівні фрази та понадфразової єдності                                             |
| 2 – основний (формування вмінь створення висловлювань текстового рівня)              |                                                                                                     |
| 2.1 – (оволодіння вміннями створення висловлювань текстового рівня)                  | Написання студентами власного письмового висловлювання текстового рівня                             |
| 2.2 – основний (контроль, взаємоконтроль та аналіз помилок)                          | Коментарі з боку викладача та студентів, виправлення помилок та оцінювання висловлювання викладачем |

Дані проведеного нами анкетування студентів I курсу Інституту іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського виявили, що лише незначна частина студентів володіє достатнім рівнем володіння інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) і має необхідний досвід їх використання. Так, з усіх опитаних студентів 80% регулярно користуються веб-браузером, 70% мають одну або більше електронних поштових скриньок, і лише 25% мають особисту сторінку у всесвітній соціальній мережі Facebook, з них 10% користуються нею регулярно. Усе це й зумовлює необхідність упровадження інструментального етапу навчання з метою формування інструментальних навичок і вмінь, до яких належать: 1) навички користування веб-браузером; 2) уміння реєстрації електронної поштової скриньки; 3) уміння реєстрації в соціальній мережі Facebook; навички створення, редагування, відправлення та коментарю повідомлень у мережі; 4) уміння приєднуватись до групи у цій мережі; 5) формування навичок роботи з електронною дошкою Smartboard.

Інструментальний етап сприяє чіткому усвідомленню студентами мети і задач навчання іноземної мови з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), а також надає необхідні технічні навички їх самостійного використання в навчальному процесі. Отже, на інструментальному етапі відбувається підготовча робота, знімаються технічні труднощі. Викладач знайомить студентів із особливостями використання найпопулярніших Інтернет браузерів (Google Chrome, Internet Explorer, Mozilla Firefox, Opera), їхніми основними функціями, а саме: завантаженням Інтернет-сторінок, копіюванням та збереженням файлів з Інтернету, створенням закладок. Студенти також знайомляться із основними поштовими серверами, оволодівають навичками створювати власну поштову скриньку, наявність якої є необхідною умовою для подальшої реєстрації у більшості соціальних сервісів, у тому числі FB. Інструментальний етап передбачає також оволодіння студентами навичками створення, редагування, відправлення, отримання електронних повідомлень, написання відповідей на електронні листи. Студенти реєструються у мережі FB, використовуючи попередньо створену електронну адресу, та долучаються до робочої групи. На цьому етапі здійснюється телекомунікаційна взаємодія комп'ютер – студент, взаємодія суб'єктів процесу: викладача і студента, а також взаємодія студентів між собою.

Слід зауважити, що ця взаємодія може бути як синхронною, тобто в режимі on-line, так і асинхронною, в off-line режимі [4]. Наведемо приклади вправ, які виконуються на інструментальному етапі.

Вправа 1. Мета – реєстрація власної електронної адреси.

Task: *Now you are going to create your own e-mail address. First you need to enter www.gmail.com, which is one of the most popular e-mail servers.*

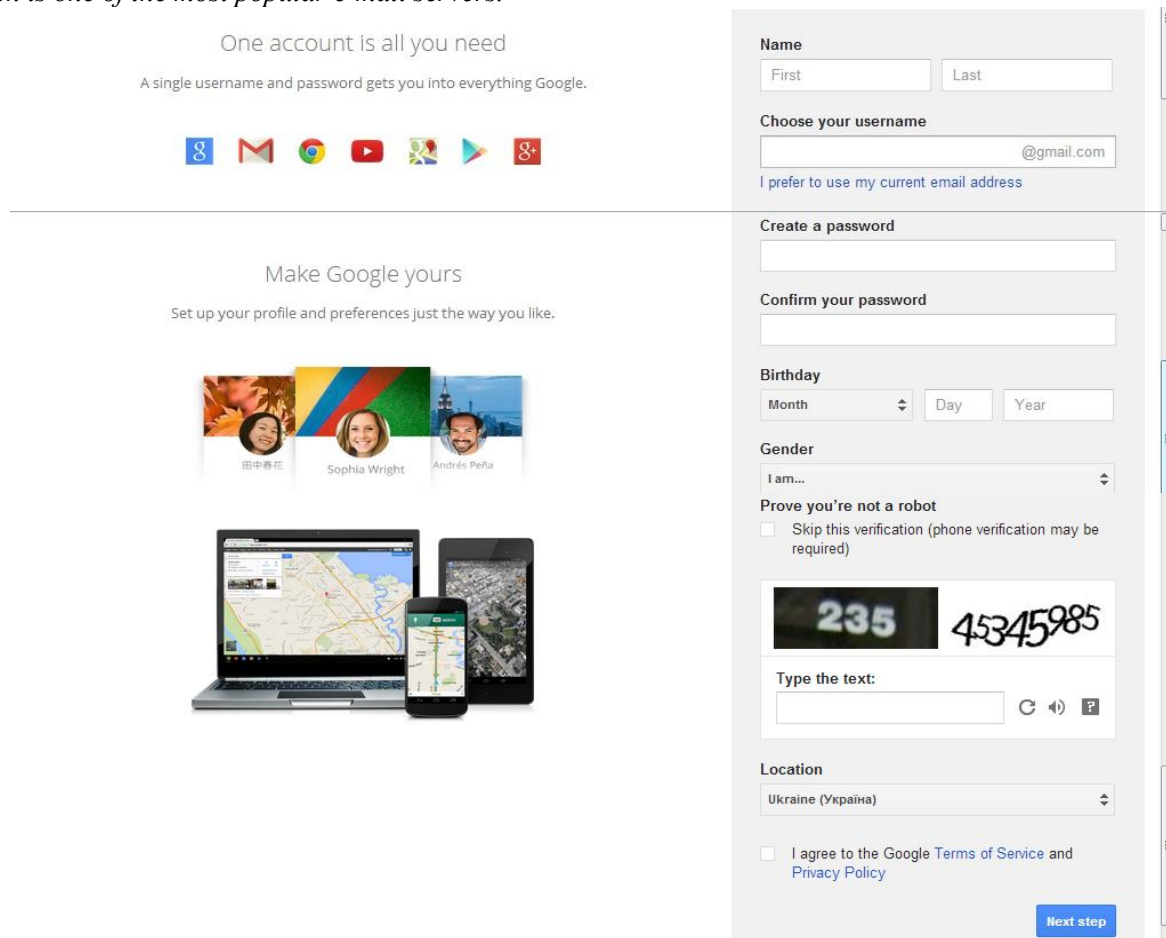


Рис 1. Реєстрація поштової скриньки.

*You need to provide the server with some information, some of which is optional. You must type your first and last name, create your username (that will be your e-mail address), create and confirm your password, write your birth date, specify your gender (male or female), and finally put a tick to confirm that you agree to the Google Terms of Service.*

Режим виконання: індивідуально, за комп'ютером.

Контроль: 1) взаємоперевірка та обговорення варіантів; 2) заповнення і відправлення форм.

Вправа 2. Мета – реєстрація користувача в соціальній мережі Facebook.

Task: *Congratulations! Now you are going to become a Facebook user! The process is very simple and it will take you only a few minutes. You need to type your first and last name, your valid e-mail address, password, date of birth and gender. Finally, click Register.*

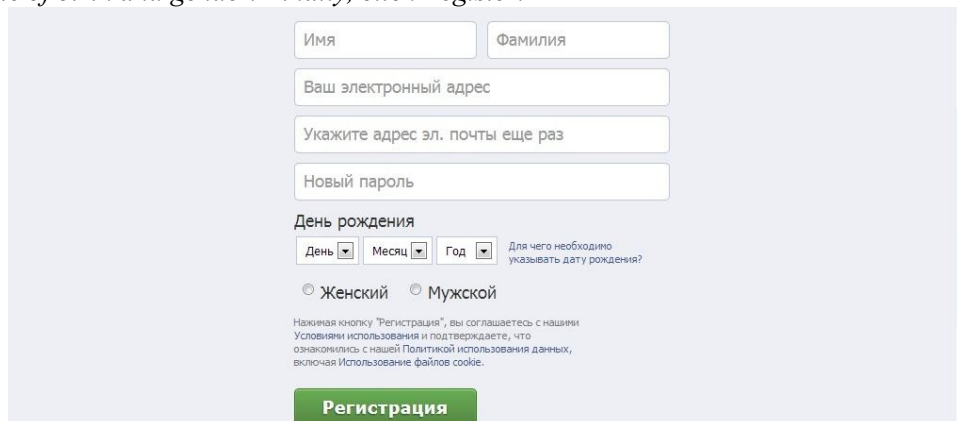


Рис 2. Сторінка реєстрації у мережі FB.

Режим виконання: індивідуально, за комп'ютером.

Контроль: 1) взаємоперевірка та обговорення варіантів; 2) заповнення і відправлення форм.

Підготовчий етап, поділяється на два підетапи. Метою підетапу 1.1 є ознайомлення студентів з текстом/зразком. Серед задач цього підетапу можна виділити пред'явлення студентам тексту-зразка, що супроводжується детальними покроковими інструкціями-пам'ятками (tips), котрі пояснюють та деталізують структурні та лінгвістичні особливості тексту цього типу. Необхідність цього етапу викликана тим, що (як показали результати передекспериментального зрізу) більшість студентів не володіють основними правилами написання письмового твору, не мають знань про його компоненти та структуру. Студенти виконують рецептивні вправи, самостійно знайомлячись з текстом-зразком, проглядають правила написання твору і виконують завдання за зразком. Обговорення зразків текстів здійснюється в репродуктивній формі в режимі викладач-студент. Наведемо декілька прикладів вправ цього підетапу.

Вправа 3. Мета – ознайомлення зі структурними та лінгвістичними характеристиками тексту-опису.

### TIP 1

When describing people your composition needs to be well organized.

We can divide it into five paragraphs.

In the **introduction**, we give general information – who the person is, when/where we met etc;

In the **second paragraph** we describe the person's appearance (physical appearance, clothes, special features etc);

In the **third paragraph** we describe his/her personality (traits of character, positive/negative features);

In the **fourth paragraph** we write about the person's hobbies/interests;

In the **conclusion**, we make general comments about the person and describe our feelings for him/her.

Task: Look at the text below, where my friend Den is described, and analyze all the five paragraphs. Which one is an introduction/conclusion? Which one describes appearance? personality? hobbies and interests?

I first met my friend Den Kennedy three years ago when he knocked on my door. "Hi", he said warmly. "My name is Den, and I've just moved in next door, so I'm your new neighbour.

He is a handsome young man in his early twenties. Den is quite tall and slim, with green eyes and spiky dark hair. He likes wearing casual clothes such as jackets, jeans, scarves and sneakers.

Den has a great sense of humor, and I enjoy listening to his funny stories. What is more, he is a very kind-hearted person who is always ready to help. He is usually sociable and cheerful. However, he can be laid-back sometimes.

He is a musician, so he spends most of his time in the studio making good music. He is also into sports, such as skateboarding and snowboarding, but that's just his hobby.

All in all, life is never dull when Den is around. Who wouldn't be happy to have such a good friend and neighbour?

Режим виконання: в парах, усно.

Контроль: взаємоперевірка, групове обговорення.

На підетапі 1.1 пам'ятки (tips) подаються як до ознайомлення студентів зі зразком письмового твору, так і після виконання необхідних вправ. Комплекс вправ та довідковий матеріал (пам'ятки) можуть бути подані як у традиційному форматі (роздавальний матеріал), так і у спеціальних розділах Facebook та програми Смартборд. Цей підетап дозволяє студентам краще зрозуміти саму суть та особливості написання письмового твору. При виконанні студентами вправ необхідно активізувати взаємодію студент – студент для організації обміну думками і враженнями щодо інформації, наданої в інструкції. На нашу думку, цього роду взаємодія сприяє підвищенню мотивації студентів до учіння завдяки подоланню ними почуття самотності та ізольованості, внаслідок надання один одному необхідної психологічної підтримки.

Підетап 1.2 присвячений формуванню навичок створення висловлювань понадфразового рівня типу «опис». З цієї метою виконуються вправи на підстановку, трансформацію, заміну та комбінування (matching) на рівні фрази та понадфразової єдності.

Вправа 4. Мета – ознайомлення з прикметниками, що характеризують зовнішність та характер.

Task: Complete the description of Bill Gates using the prompts given below.



EXAMPLE

Bill Gates is a/an \_\_\_\_\_ man.  
(age adjective)

He has \_\_\_\_\_ hair.  
(length and colour adjective)

He has \_\_\_\_\_ eyes.  
(colour adjective)

He has poor eyesight, that's why he is wearing \_\_\_\_\_ on his nose.  
(special features)

He is wearing a \_\_\_\_\_.  
(clothes)

He is \_\_\_\_\_.  
(opinion, adjective)

На під етапі 1.2 студенти також вчать писати окремі компоненти твору (вступ, основна частина, завершення).

Основний етап, присвячений формуванню вмінь створення висловлювань текстового рівня, також складається з двох підетапів. На підетапі 2.1 відбувається написання студентами власне письмового твору. При цьому здійснюється як контроль з боку викладача, так і самоконтроль і взаємоконтроль. Студенти читають висловлювання однокурсників у режимі off-line, виявляють помилки та залишають коментар з аналізом помилок після прочитаного висловлювання.

На цьому етапі студенти виконують письмове завдання без вербальних опор у робочій групі соціальної мережі FB. Для виконання цього завдання усі студенти групи мають зареєструвати особисту сторінку в мережі (див. інструментальний етап) та приєднатися до закритої групи, попередньо створеної викладачем. Статус закритої групи означає, що будь-хто може бачити групу та її учасників, але не може читати публікації, якщо він не є членом цієї групи. Вони також не мають права публікації, редагування чи додавання коментарю. Подати заявку на вступ до закритої групи можна за допомогою клавіші «Приєднатись до групи», що розташована поряд із фотографією групи. Після цього адміністратор цієї закритої групи (в нашому випадку – викладач) приймає заявку студента, і останній стає офіційним учасником групи.



Рис 3. Вступ до закритої групи

Адміністратор групи має право також самостійно додавати учасників за допомогою клавіші «Запросити людей». Таким чином, учасниками цієї групи є студенти та викладач, котрий контролює та направляє роботу студентів. Розглянемо детальніше структуру робочої групи.

На основній сторінці знаходиться назва групи та список усіх повідомлень, залишених у групі в

зворотному хронологічному порядку. Створити письмове повідомлення можна за допомогою клавіші «Допис».



Рис 4. Створення повідомлення у групі

Після перегляду запису про це з'являється інформація безпосередньо під цим повідомленням, тому досить легко відстежити, хто із студентів прочитав повідомлення.



Рис 5. Список людей, що прочитали повідомлення.

У правій частині представлена основна інформація про групу, повний список її учасників, функція можливості запрошення до спільноти інших людей та схожі за змістом і наповненням групи. Функція «Запросити людей» дозволяє надіслати запрошення у групу іншим користувачам соціальної мережі, щоправда, вони повинні бути затверджені адміністратором групи.

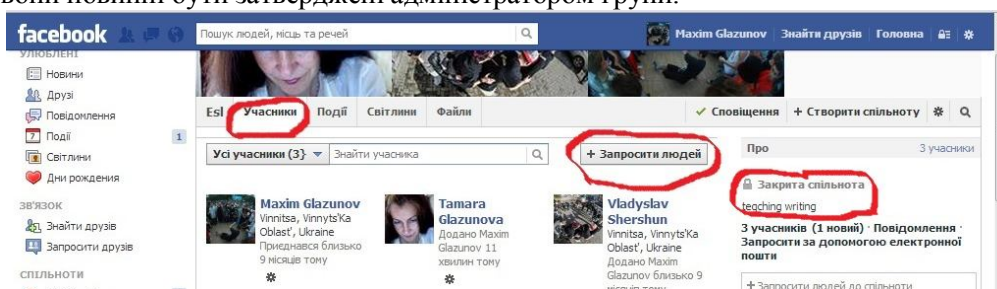


Рис 6. Список учасників групи

Усі учасники групи мають право створювати свої письмові висловлювання, публікувати фото й відеоматеріали, проводити опитування і завантажувати файли з комп'ютера. Крім того, кожен з учасників групи має можливість коментувати висловлювання одногрупників та оцінювати їх за допомогою клавіші «подобається».

Контроль та взаємоконтроль здійснюється за допомогою функції «Коментувати».



Рис 7. Здійснення контролю повідомлень

Після публікації письмових висловлювань студенти виправляють помилки один одного, залишають побажання щодо стилю та структури твору, надають рекомендації щодо їх покращення. Викладач, зі свого боку, здійснює контроль над роботою студентів, при необхідності залишаючи примітки та зауваження.

Функція «Світлина» дозволяє завантажувати у групу фотоальбоми, що розподіляються тематично



й слугують смисловими опорами для висловлювання та, водночас, є своєрідним «банком» лексичних одиниць, що робить можливим повторення лексичного матеріалу у разі виникнення такої потреби. До фотографій може бути доданий опис, вони також можуть бути прокоментовані усіма учасниками групи, працює тут і клавіша «Подобається».

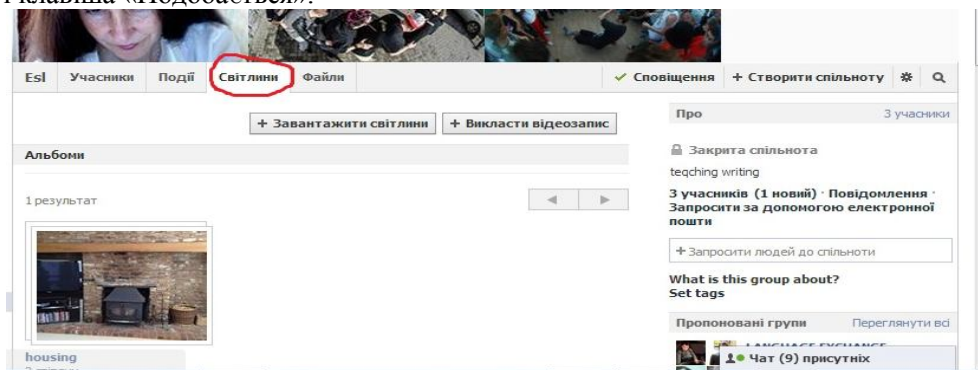


Рис 8. Завантаження фотоальбомів

Можливість завантаження файлів з комп'ютера дозволяє подавати інструкції, правила та поради щодо написання письмового твору. Усі файли поділені тематично, вони можуть бути збережені на комп'ютері або переглянуті в режимі онлайн і тому не відволікають студентів від роботи в групі.

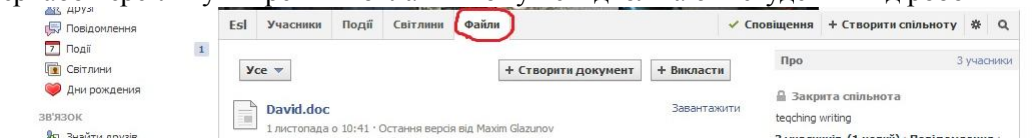


Рис 9. Завантаження документів

Кнопка «Події» дозволяє викладачеві публікувати новини, побажання щодо наступних письмових творів, знайомити студентів з правилами виконання та термінами здачі роботи.

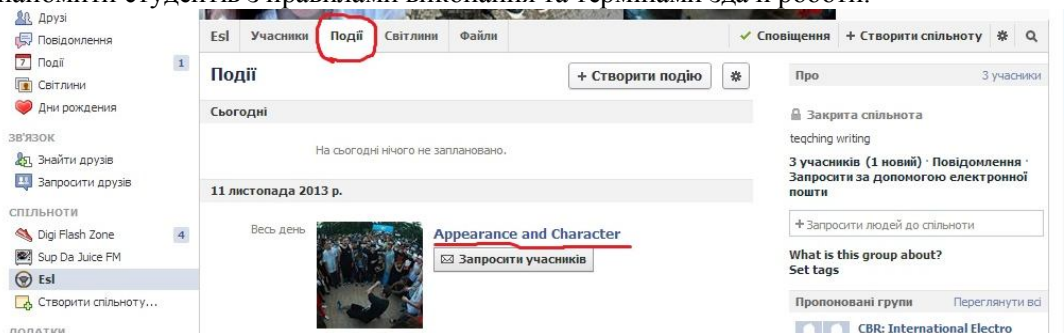


Рис 10. Назва завдання

Наведемо приклад вправи, яка виконується на цьому етапі й передбачає публікацію студентами опису зовнішності та вдачі одногрупника, прочитавши який, інші студенти повинні здогадатись про ім'я цієї особи та написати його у рубриці «коментарі».

Вправа 5. Мета – створення опису одногрупника.

Task: Write a description of your friend without mentioning his/her name. The rest of the group has to guess who the person is.

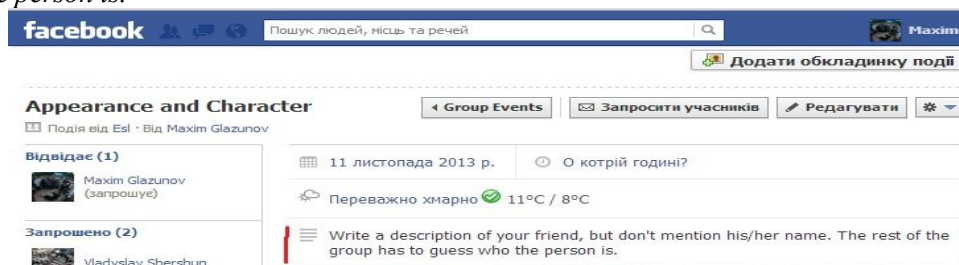


Рис 11. Приклад завдання

Підетап 2.2 присвячений контролю, взаємоконтролю та виправленню помилок. FB робить цей процес надзвичайно ефективним, адже на відміну від звичайних рукописних творів, що перевіряються лише викладачем, роботи студентів, опубліковані у FB, можуть бачити та коментувати всі учасники групи. Студенти читають публікації один одного й аналізують їх за такими критеріями: 1) лексичне наповнення; 2) граматична коректність; 3) зв'язність; 4) дотримання теми; 5) дотримання структури. Прочитавши висловлювання одногрупників, студенти аналізують його за згаданими критеріями, за

бажанням висловлюють схвалення, натиснувши кнопку «Подобається», та залишають коментар з порадами щодо вдосконалення висловлювання, скориставшись функцією «Коментувати».

Після перевірки та коментування студентами робіт один одного викладач підводить підсумки й виставляє оцінку кожної роботи. Письмові роботи назавжди залишаються в закритій групі, тому кожен із студентів у будь-який момент може звернутись до них, в разі необхідності проаналізувавши їх ще раз та прочитавши коментарі одногрупників та викладача.

Таким чином, згадані вище характеристики FB свідчать про неабиякий методичний та мотиваційний потенціал цієї найпопулярнішої соціальної мережі та про необхідність вивчення можливостей її використання в навчальному процесі [2]. Перспективу подальшого наукового дослідження вбачаємо в розробці комплексу вправ для навчання англомовного письма з урахуванням згаданих вище етапів з використанням соціальної мережі FB.

### Література

1. Алтухова М. К. Обучение творческой письменной речи студентов третьего курса языкового педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Алтухова Мария Кимовна. – СПб, 2003. – 96 с.
2. Васильева Е. В. Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. В. Васильева. – К., 2005. – 41 с.
3. Википедия – свободная энциклопедия: [Электронный ресурс] // [http://ru.wikipedia.org/wiki/Языки\\_в\\_Интернете](http://ru.wikipedia.org/wiki/Языки_в_Интернете).
4. Елашкина Н. В. Формирование учебной компетенции в условиях дистанционного обучения студентов иноязычному общению: начальный этап языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Елашкина Наталья Викторовна. – Иркутск, 2006. – 99 с.
5. Маркова Ю. Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Маркова Юлия Юрьевна. – Тамбов, 2011. – 89 с.
6. Павельева Т. Ю. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Павельева Татьяна Юрьевна. – Тамбов, 2010. – 79 с.
7. Полетаев А. А. Обучение письменной аргументированной речи посредством учебного блога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Полетаев Александр Александрович. – Волгоград, 2012. – 101 с.
8. Пустовалова О. В. Методика развития умений письменной речи студентов на основе сервиса «Твиттер»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пустовалова Ольга Викторовна. – Тамбов, 2012. – 77 с.
9. Середа О. М. Навчання майбутніх філологів писемного спілкування німецькою мовою засобами електронної пошти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Середа Оксана Михайлівна. – К., 2006. – 75 с.
10. Филатова А. В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий (для студентов языковых специальностей и вузов): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Филатова Анна Владимировна. – М., 2009. – 82 с.

УДК 378.147:331.5

## ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

І.В.Заюков, О.В.Кобилянський, А.В.Марченко

**Анотація.** У статті окреслені перспективи реалізації інноваційних методів навчання як важливого резерву підвищення рівня зайнятості дорослого населення в умовах демографічних змін; обґрунтована необхідність запровадження інноватики в освіту дорослого населення.

**Ключові слова:** інновації, освіта, навчання, доросле населення, компетентність, модульне навчання.

**Аннотация.** В статье определены перспективы реализации инновационных методов как важнейшего резерва повышения уровня занятости взрослого населения в условиях демографических изменений; обоснована необходимость внедрения инноватики в образовании взрослого населения.

**Ключевые слова:** инновации, образование, обучение, взрослое население, компетентность, модульное обучение.

**Annotation.** In the article the prospects of activation of innovative methods are certain as major reserve of increase of level of employment of adult population in the conditions of demographic changes; the necessity of introduction of innovative methods of educating of adult population is reasonable.

**Key words:** innovations, education, educating, adult population, competence, module educating.

**Постановка проблеми.** Останніми роками в економічно розвинених країнах кількість дорослих, що навчаються, перевищила кількість учнів у закладах шкільної освіти. Головними причинами стали

негативні демографічні тенденції, зростання обсягів інформації, вдосконалення технічних пристроїв з її передачі та перетворення. Знань, яких набувають випускники шкіл, а у подальшому – вищих навчальних закладів, вже недостатньо для ефективної, повноцінної професійної діяльності протягом життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За останні роки через проведення в Україні неефективних соціально-економічних реформ значна частина дорослого населення втратила відчуття стабільності, віри у власні сили й можливості, що забезпечує безпеку життєдіяльності. Вагомим фактором покращення ситуації на ринку праці, на думку багатьох закордонних і вітчизняних учених, може стати реалізація концепції навчання дорослого населення, що дозволить адекватно реагувати на потреби ринку праці [3]. За таких умов формування професійної компетентності розглядається як важливий резерв розвитку кваліфікованої робочої сили упродовж усього періоду зайнятості.

Суттєве значення для теми дослідження мають роботи представників наукової школи людського розвитку, у тому числі в аспекті еволюції освітньої складової (І.Бондар, Д.Дмитренко, М.Згуровський, І.Зязюн, В.Кремень, Н.Левчук, Е.Лібанова, Л.Лук'янова, Н.Ничкало, О.Огієнко, О.Пехота, С.Сисосва, Л.Сігасва та інші вчені).

**Мета статті.** Окреслити особливості застосування інноваційних методів професійного навчання, у тому числі дорослого населення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Становлення концепції освіти дорослих відбувається під впливом культурних, демографічних та соціально-економічних чинників. Важливість даної проблеми демонструють показники рівня стурбованості урядів країн світу розв'язанням проблеми старіння населення. Але, якщо 2011 року в європейських країнах рівень старіння досягнув 80%, то в Україні він становить 21%, а в Росії – 18% [6]. У 2002 році в Мадриді була проведена Друга Всесвітня асамблея з питань старіння населення та складений міжнародний план дій по зменшенню його негативного впливу на суспільство. Країни-учасники взяли на себе зобов'язання забезпечити ринкам робочої сили можливість реагувати на економічні й соціальні наслідки старіння населення; сприяти неперервному навчанню та адаптувати систему освіти до змін соціально-економічних і демографічних умов.

Крім того, на конференції на рівні міністрів ЄС з проблем старіння населення «Створення суспільства для всіх вікових категорій: забезпечення якості життя й активного довголіття», яка відбулася в 2012 році у Відні, були розроблені заходи з реалізації Мадридського плану дій на період 2013–2017 років: стимулювання більш тривалого трудового життя і підтримання працездатності дорослого населення; стимулювання участі, недискримінації і соціальної інтеграції літніх осіб та інші. Сучасна освіта дорослих у країнах ЄС розвивається в таких напрямках: професійна орієнтація в період безробіття для подолання прогалин у трудовому стажі, зокрема, під час переходу зі школи на роботу; допрофесійна і професійна кваліфікація з залученням центрів зайнятості; професійна освіта та підвищення кваліфікації жінок, зокрема, для повернення на роботу після декретної відпустки; підвищення кваліфікації персоналу, зокрема, освітні курси з інформаційних технологій, навчання управлінським навичкам.

Для переважної більшості дорослого населення професія та робота є способом забезпечення життя, а професійні компетенції мають визначальне значення в особистісному розвитку та соціальній активності особи. Формування професійної компетентності неможливе без реалізації ефективної освітньої політики. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України № 1008 «Про затвердження Програми сприяння зайнятості населення та стимулювання створення нових робочих місць на період до 2017 року» від 15 жовтня 2012 року для вирішення проблем зайнятості передбачено розроблення та запровадження методик професійного навчання дорослого населення, сприяння запровадженню новітніх програм, технологій і засобів професійного навчання, підвищення кваліфікації викладачів, які організовують та здійснюють це навчання.

В Україні кількість безробітного населення у віці 15–70 років становила на початку 2013 року – 1657,2 тис. осіб, що на 37,6 % менше рівня 2000 року, а потреба в робочій силі склала 68,2 тис. осіб [5]. Отже, на одне робоче місце претендувало 24 безробітних особи. Негативні демографічні тенденції будуть зберігатися в Україні впродовж наступних 50 років [4]. За прогнозом учених Інституту демографії та соціальних досліджень ім. М.В.Птухи НАН України, за майбутні 20 років очікується скорочення чисельності населення країни на 3,1 млн. осіб, а населення віком 20–59 років на 4,4 млн. осіб (рис. 1). При цьому позитивною тенденцією є зростання середньої очікуваної тривалості життя в Україні. За статистичними даними, у 2012 році, порівняно з 1991 роком вона зросла на 1,85 року (для обох статей), а до 2050 року зросте на 6,2 року та буде становити 75,5 років.



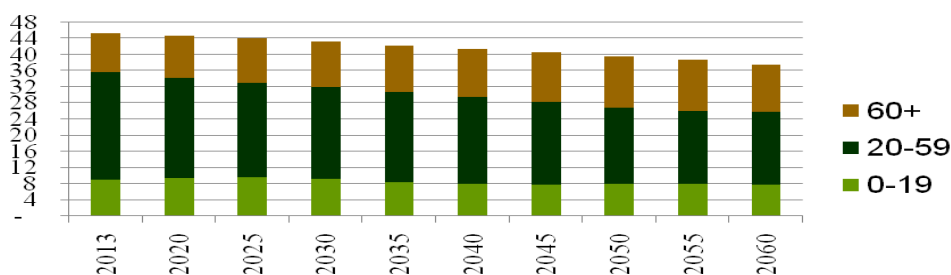


Рис. 1. Прогноз чисельності й складу населення України, млн. осіб

Компетентність повинна стати пріоритетним поняттям у навчальному процесі, а досвід Франції, Німеччини, Великобританії і, особливо, Ірландії, має бути покладений в основу реформування системи освіти України. Розвиток нашої системи освіти загалом та освіти дорослого населення зокрема, гальмується відсутністю єдиної національної рамки кваліфікацій (НРК) у термінах результатів навчання, що дозволяє несуперечливо вимірювати, зіставляти та співвідносити усі досягнення у галузі навчання. Відсутність НРК призводить до невідповідності між ринком праці та ринком освітніх послуг.

Доведено, що дорослі люди не можуть ефективно навчатися на основі тих методів, способів і прийомів навчання, які застосовуються у навчанні дітей і підлітків. Але саме в дитячому віці починається залучення людини до процесу навчання й орієнтація його на майбутнє постійне навчання. Проблема освіти дорослих загострюється тенденціями щодо зменшення кількості учнівського контингенту й закриття загальноосвітніх шкіл. Кількість учнів перших класів загальноосвітніх шкіл в Україні почала збільшуватися з 2009 року (рис. 2), але кількість учнів перших класів, які навчаються на базі дошкільних навчальних закладів, зменшилась з 116 тис. осіб в 2001 році до 14,8 тис. осіб або в 7,8 рази [7].

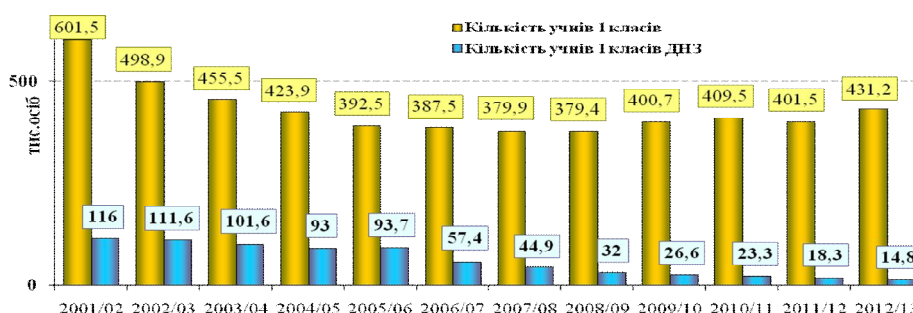


Рис. 2. Динаміка кількості учнів 1 класів, які навчаються на базі дошкільних навчальних закладів

Ситуація також погіршується на фоні скорочення загальноосвітніх закладів (рис. 3). У 2007–2013 роках було скорочено 1618 денних загальноосвітніх навчальних закладів: у містах – 236, у сільській місцевості – 1382 [7]. Необхідно зазначити, що відповідно до ст. 14 Закону України «Про загальну середню освіту», у загальноосвітніх навчальних закладах, розташованих у селах, селищах, кількість учнів у класах повинна становити не менше п'яти осіб. При меншій кількості учнів у класі школа закривається, а заняття проводяться за індивідуальною формою навчання (рис. 4).

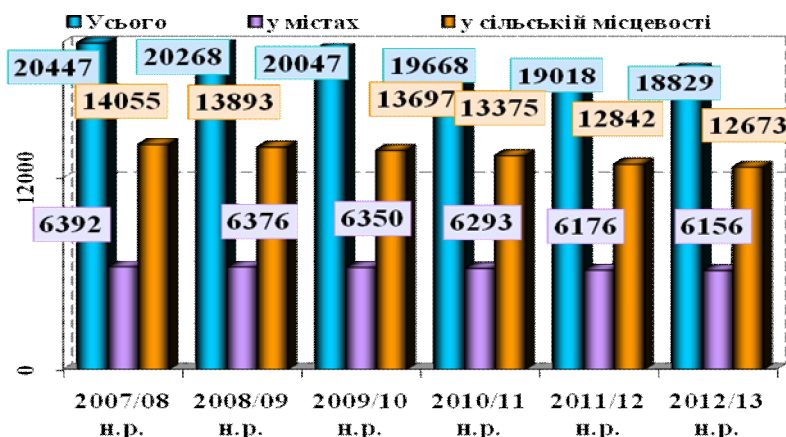


Рис. 3. Динаміка мережі денних загальноосвітніх навчальних закладів системи МОН України.

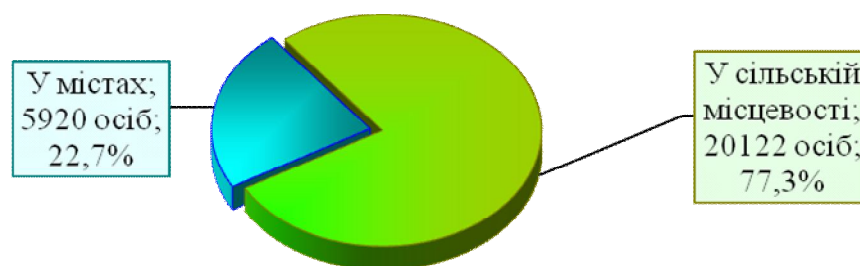


Рис. 4. Охоплення учнів початкових класів індивідуальною формою навчання у 2012/2013 навчальному році

Завдяки низькій наповнюваності класів денних загальноосвітніх навчальних закладів системи МОН (в 2013 році – 18,3 осіб: в сільській місцевості – 12,3, у містах – 23,6), найбільша питома вага учнів початкових класів, охоплених індивідуальною формою навчання, зафіксована в сільській місцевості – 77,3 % [7]. Кількість учнів початкових класів, які були охоплені індивідуальною формою навчання, становила 26042 особи (1,6% від загальної кількості учнів початкових класів).

Тому навчанню дорослих відводиться важлива роль у прогнозах соціально-економічного розвитку як України, так і світу. Актуальність цього питання викликана необхідністю навчання персоналу підприємств, установ, організацій, зокрема безпосередньо на виробництві, а також потребою професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації безробітних. У процесі навчання дорослих враховують такі специфічні риси цієї категорії осіб: наявність життєвого та виробничого досвіду, що може мати як позитивне, так і негативне значення (окремі професійні стереотипи іноді заважають оволодінню новими професійними навичками); особисту оцінку будь-яких знань та їх значення відповідно до власного розуміння, досвіду, мотивів; усвідомлення мети та відповідальності за результати навчання; активне ставлення до навчання, що вимагає від педагогічних працівників застосування відповідних форм і методів навчання; частково втрачені навички пізнавальної діяльності, у зв'язку з чим навчання за «шкільною» системою більшість дорослих не сприймає психологічно.

Результати психолого-педагогічних досліджень засвідчили, що в професійній діяльності особливе місце має мотивація, система пізнавальних потреб, ставлення до отримуваної інформації [2]. Навчання дорослих буде ефективним за умови, що воно: зорієнтоване на розв'язання конкретних виробничих проблем; базується на життєвому досвіді слухачів, із максимальним його використанням; спрямоване не на формальну передачу знань, а на розвиток активності учасників у їх здобуванні; здійснюється у неформальній, демократичній атмосфері взаємодії, взаєморозуміння та взаємоповаги, тобто до кожного зі слухачів педагогічний працівник ставиться як до колеги. Традиційні форми навчання, зокрема лекція, яка залишається найпоширенішою формою проведення занять, вже не відповідають зазначеним вимогам.

Одним із напрямків, які сприяли розвитку системи освіти дорослих стала розроблена ООН в 1976 році, на основі узагальненого світового досвіду підготовки кадрів, модульна система професійного навчання, яка є основою уніфікації і гармонізації національних систем професійного навчання, що позитивно впливає на вільне переміщення робочої сили, а також забезпечує реалізацію прав працівника на отримання роботи у відповідності з отриманою ним кваліфікацією. Якщо рівень економічно активного населення в 2013 році становив 64,6 %, то серед осіб у віці 60–70 років – 24 % [4]. Тому освіта дорослих, а особливо осіб третього віку, має розглядатись як пріоритетний напрямок у соціально-економічній та освітній політиці.

В економічно розвинутих країнах кожен робітник за життя декілька разів кардинально змінює свою професію. Адже високі темпи розвитку економіки та пов'язані з ними зміни характеру праці диктують потребу в скороченні тривалості роботи працівника на одному місці. Зміни умов праці вимагають застосування гнучких інноваційних технологій навчання, тому що фахові знання і навички, отримані в навчальних професійних закладах, через декілька років застарівають і стають недостатніми. Відома концептуальна схема професійної діяльності «навчання – робота – пенсія» в умовах ринкової економіки трансформується в нову концепцію «навчання – (робота + навчання) – (пенсія + навчання)». Складові «робота + навчання» та «пенсія + навчання» потребують організації безперервного навчання працівників протягом життя.

Модульна технологія професійного навчання здатна певною мірою вирішити значну частину проблем, які стоять сьогодні перед ринком освітніх послуг і ринком праці. Концепція модульного навчання на основі методики «Модулі трудових навичок» (МТН) була розроблена міжнародними та

російськими спеціалістами і почала впроваджуватись в Російській Федерації в 1994 році з метою задоволення потреб ринку праці в гнучкому, ефективному й індивідуальному навчанні, що з успіхом застосовується в країнах Європи, Азії і в Сполучених Штатах Америки.

Упровадження модульної технології у професійне навчання безробітних було розпочато з 1997 року в Білорусі та Україні в рамках Проекту Міжнародної організації праці (МОП). Існуючий досвід упровадження цієї системи навчання підтверджує, що модульний підхід найкраще забезпечує безперервне навчання – одну з головних потреб сьогодення. Перевагами модульної технології професійного навчання є можливість скорочення терміну навчання при його високій якості, забезпечення індивідуальної підготовки кадрів безпосередньо на виробництві, орієнтація на кінцевий результат навчання, можливість ротаційного формування складу навчальних груп, врахування раніше набутих слухачами знань та трудових навичок, створення передумов для формування відповідного рівня компетентності; високий рівень адаптованості до потреб роботодавців тощо. За результатами впровадження модульної системи навчання на основі МТН у Росії, Білорусі, Україні та інших країнах, можна дійти висновку, що при впровадженні цієї системи терміни навчання, в порівнянні з традиційною, скорочуються приблизно в 2–2,5 рази, витрати на навчання – в 2 рази [1].

Найбільш доцільно застосовувати модульне професійне навчання для: підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації економічно активного населення, також і незайнятого; підготовки підприємців з метою сприяння розвитку малого бізнесу, підприємництва і самозайнятості; незахищених верств населення (жінки, молодь, військовослужбовці, звільнені в запас, інваліди); підготовки кадрів на виробництві; навчанню літніх осіб (основам медицини й здорового способу життя; користування комп'ютером і сучасною побутовою технікою тощо).

**Висновки.** Загострення демографічної кризи, скорочення кількості учнів, низька наповнюваність класів учнями, особливо в сільській місцевості, скорочення кількості навчальних закладів загальноосвітніх шкіл створює реальну загрозу не тільки ринку праці, а й національній безпеці країни. У зв'язку з тим, що за рахунок кількісних факторів ситуацію в сфері зайнятості покращити неможливо, пріоритетом в сучасній державній соціально-економічній політиці повинно стати застосування інноваційних методів навчання на всіх етапах освітнього процесу, починаючи з дошкільної освіти та закінчуючи освітою дорослого населення.

Базуючись на здобутках світового й вітчизняного досвіду освіти дорослих, запропоновано використання модульного навчання економічно активного населення на основі МТН, яке ґрунтується на принципах компетентності. Реалізація концепції безперервного навчання дозволить підвищити якість всієї системи освіти країни, людського капіталу та стати передумовою зростання рівня зайнятості країни, збалансованості ринку праці й ринку освітніх послуг.

### Література

1. Звіт із капіталізації досвіду роботи Проекту Уряду України, ПРООН та МОП «Впровадження гнучких програм професійного навчання для безробітних» в Україні. – К, 2005. – С. 11.
2. Кобилянський О. В. Теоретико-методичні основи навчання безпеки життєдіяльності студентів економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах : монографія / О. В. Кобилянський. – Вінниця : ВНТУ, 2012. – 590 с.
3. Кремень В. Біла книга національної освіти України / В. Кремень. – К. : Акад. пед. наук України, 2009. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua>.
4. Лібанова Е. Демографічні зрушення в контексті соціального розвитку. – Інститут демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи НАН України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.idss.org.ua/conference.html>.
5. Офіційний сайт Державної служби статистики України. Ринок праці [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua>.
6. Сидоренко А. Старение в Европе: региональные особенности [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.idss.org.ua/conference.html>.
7. Статистичні дані Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

## НАОЧНІСТЬ ТА РОЛЬОВІ ІГРИ ЯК ОСНОВНІ ПРИЙОМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)

І.Є.Зозуля, О.М.Новак

**Анотація.** У статті розглянуто одні з основних прийомів викладання української мови як іноземної, а саме: наочність та рольові ігри, що можна використовувати у навчальному процесі з метою формування мовленнєвих навичок в іноземних студентів.

**Ключові слова:** наочність, рольова гра, прийоми викладання, українська мова як іноземна.

**Аннотация.** В статье рассмотрены одни из основных приемов преподавания украинского языка как иностранного, а именно: наглядность и ролевые игры, которые можно использовать в учебном процессе с целью формирования речевых навыков у иностранных студентов.

**Ключевые слова:** наглядность, ролевая игра, приемы преподавания, украинский язык как иностранный.

**Summary.** Some of the basic methods of teaching Ukrainian as a foreign language, namely the visualization and role-playing games, that can be used in the educational process in order to develop speech skills of the international students are reviewed in the article.

**Key words:** visualization, role-playing games, methods of teaching, Ukrainian language as a foreign one.

**Постановка проблеми.** Вагомим чинником, що зумовлює успішність процесу вивчення української мови як іноземної, є організація навчального процесу як цілісної системи, що являє собою комплекс взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих меті навчання.

Використання наочності та рольових ігор в процесі навчання української мови є однією з найбільш багатограних проблем методики. І хоча в останні десятиліття з'явилися спеціальні монографічні праці, присвячені наочності та рольовим іграм, інтерес до цих прийомів вивчення мови не тільки не слабшає, але навіть посилюється у зв'язку з бурхливим розвитком психолінгвістики й лінгвокраїнознавства.

Слід визнати, що у ХХІ ст. істотно розширилася сфера застосування наочності та рольових ігор та ускладнився їхній інвентар. Програмоване навчання актуалізувало питання про співвідношення наочного й абстрактного в алгоритмізації процесів навчання. Великий інтерес у наш час виявляється до вивчення своєрідності наочності при створенні й використанні спеціальних картин звукового кіно. Активізувалося дослідження специфічних особливостей наочності та рольових ігор в процесі навчання звукового складу мови. В центрі уваги учених опинилося питання про наочність та рольові ігри, що сприяють навчанню усної мови.

Робота є **актуальною**, адже розкриває проблеми вивчення української мови як іноземної, розглядає рольову гру та наочність як одні з найефективніших та найбільш універсальних прийомів вивчення української мови як іноземної.

**Мета статті** – розглянути особливості використання наочності та рольових ігор як основних прийомів у викладанні української мови студентам-іноземцям нефілологічних спеціальностей. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

1. Вивчити літературу з методики викладання української мови як іноземної.
2. Розглянути особливості використання наочності та рольових ігор під час викладання української мови як іноземної студентам технічних спеціальностей.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Методика викладання української мови як іноземної порівняно молода наука. Саме цим зумовлена зараз увага педагогів, методистів до інновацій. Проблема вдосконалення форм і методів викладання української мови як іноземної, їхнього постійного оновлення, пристосування до нових умов життя останнім часом не виходить з розряду актуальних для вищої освіти. Сучасна наука вже має певний досвід у розв'язанні подібних питань. Так, на сьогодні вже є значна кількість праць, у яких розглядається сутність інновацій у викладанні гуманітарних дисциплін у вищій школі. Зараз перед викладачем української мови у ВНЗ постає проблема пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення мови, закріплення їхньої позитивної мотивації до навчання.

Узагальнено-теоретичний аспект щодо поняття педагогічної технології розроблений сучасними педагогами: В.Безпальком, М.Кларіним, Б.Ліхачовим, В.Монаховим, Г.Селевко та іншими. Проблему

використання інноваційних методів розглядали такі вчені, як О.Арламов, М.Бургін, В.Журавльов, В.Загвязинський, Н.Юсуфбекова та інші. Проблеми мовної підготовки студентів інженерних вузів аналізують у науковій літературі Т.Кошелева, Г.Попова, І.Соломаха, О.Суміна, Н.Ушакова, Н.Хлизова. Опубліковано значну кількість праць з аналізу вивчення української мови як іноземної такими науковцями, як Я.Гладир, І.Жовтоніжко, Т.Єфімова, А.Кулик, Т.Лагута, О.Тростинська, Г.Тохтар, Б.Сокіл та інші. Проблеми використання інноваційних технологій під час викладання іноземних мов розглядали О.Коваленко, Є.Можар, Л.Олійник та інші.

**Виклад основного змісту.** Прийоми навчання є важливим невід'ємним компонентом навчального процесу. Визначення прийомів навчання – це відповідь на запитання "За допомогою чого навчати?". Отже прийомами навчання можуть бути різноманітні матеріальні предмети, які допомагають викладачу організувати ефективне навчання мови як іноземної, а студентам-іноземцям успішно оволодівати нею.

Згідно з такими критеріями, як значущість, призначення та застосування технічної апаратури прийоми навчання іноземної мови розподіляються на основні й допоміжні; для вчителя і для студента; технічні та нетехнічні. Викладачі-практики відносять наочність та рольову гру до основних прийомів навчання та класифікують їх як універсальні: і для вчителя, і для студента, як технічні, так і нетехнічні.

**Гра, рольова гра.** Загальна стратегія вивчення іноземних мов визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних та суміжних наук. Згідно з сучасними методичними засадами, основний акцент у викладанні іноземних мов має бути зроблений на особистісно-орієнтованому та комунікативному підходах. Рольова гра – постійний природний спосіб пізнання людиною навколишнього світу, найбільш доступний шлях до оволодіння знаннями та навичками. Цей спосіб побудований саме на сучасних аспектах вивчення іноземної мови.

Вчені вважають, що оволодіння формами усного іншомовного спілкування можливе тільки за допомогою ігор, причому успішність гри залежить від рівня старанності її підготовки, правильності організації, регулярності застосування даного прийому навчання і, звичайно, від майстерності педагога та його відданості своїй справі.

Прийом гри має безсумнівну дидактичну цінність, адже гра сприяє ефективному засвоєнню матеріалу й поліпшенню загального настрою в студентському колективі. Таким чином, гра додає навчальному спілкуванню виразної комунікативної спрямованості, зміцнює мотивацію вивчення іноземної мови і значно підвищує якість оволодіння нею [3, с. 8].

Працюючи з іноземними студентами уже тривалий час, викладачі-мовники Вінницького національного технічного університету (ВНТУ) дійшли висновку, що вивчення української мови як іноземної і на початковому етапі, і на основному неможливе без гри. Адже саме її використання допоможе іноземним студентам без зусиль та із задоволенням включитися у процес вивчення та засвоєння матеріалу. Навіть слабкий у мовній підготовці студент може стати першим у грі завдяки кмітливості та винахідливості. Мовний матеріал засвоюється непомітно, покращуються результати навчання.

Під час гри можна вивчити лексику і повторити, активізувати словниковий запас, вчити вживати лексику в мовленнєвих ситуаціях, навчити читати, розвивати творчі здібності іноземних студентів. Ігри допомагають розвивати всі мовленнєві навички: аудіювання, читання, усне мовлення, письмо. Вони спонукають студентів уважно стежити за ходом гри, слухати одне одного, тому що вони здебільшого не знають заздалегідь, що скажуть їхні партнери. Гра створює такі умови, коли іноземні слова, літери, правила читання, звороти засвоюються мимоволі за рахунок частого повторення у той час, коли студент захоплений самим процесом гри. Гра створює можливість для багаторазового повторення мовного зразка, в ході гри ситуація програвся декілька разів і при цьому кожного разу в новому варіанті.

Ігри мають бути побудовані таким чином, щоб незавершеність сюжету забезпечувала легкий перехід від зацікавленості у виконання власне навчальних завдань. Одна з умов цього – простота та ємність наочності й редукований сюжет ігрової ситуації. За нашими спостереженнями, спочатку іноземних студентів цікавить лише сама форма гри, а потім уже той матеріал, без якого неможливо брати участь у грі.

Дидактичний матеріал може бути трьох видів: один служить для закріплення та повторення набутих студентами знань, умінь та навичок, а отже складений відповідно до програми; другий є пропедевтичний за своїм змістом, теж складений за програмою, але він веде студентів уперед та допомагає їм легше та швидше засвоювати навчальний матеріал; третій стосується програми, але розширює світогляд іноземних студентів, збуджує у них інтерес до знань, прищеплює любов до праці [7].

Викладачі кафедри мовознавства ВНТУ постійно звертають увагу на ефективність використання ігор під час навчання. Наприклад, для засвоєння лексики використовуємо картки-лото за різними

темами. А потім на їх основі створюємо різні ігрові ситуації, за допомогою яких вивчається не тільки лексика, а й відпрацьовується вживання різних граматичних структур української мови. На своїх заняттях також практикуємо створення коротких вистав та інтерв'ю, які покращують діалогічне та монологічне мовлення іноземних студентів. Намагаємося застосовувати не лише звичайні ігри під час проведення своїх занять, а й рольові.

Англійські вчені-методисти Д.Вілкінс, Д.Тейлор виділяють 5 категорій ролей. Викладачі кафедри мовознавства ВНТУ підтримують дану методику. На нашу думку, найбільш важливими під час вивчення іноземної мови є дві останні категорії ролей: дійові (визначають дії, які відбуваються у життєвій ситуації: візит до лікаря, відвідування виставки, зустріч на вулиці та ін.) та функціональні (визначають потребу в спілкуванні: запропонувати допомогу, висловити співчуття, прохання ін.) [8, с. 321].

На заняттях з української мови викладачі створюють проблемну ситуацію, а іноземні студенти, використовуючи вивчений лексичний матеріал, намагаються зіграти ту чи іншу роль, відтворити цю ситуацію як найбільш повно та максимально наближену до реальних умов повсякденної комунікації. Саме завдяки такому прийому, як рольова гра, вдається максимально швидко та ефективно навчити іноземного студента засвоювати такі форми мовного етикету, як: “Добрий ранок!”, “Доброго дня!”, “Вибачте!”, “Скажіть, будь ласка...”, “Я перепрошую...”, “Скільки коштує...”, “Чи не могли б ви мені допомогти...” та багато інших. Після проведення такого типу рольової гри необхідним є завершальний етап, який передбачає виконання визначеного завдання, наприклад написання твору.

Рольові ігри, які ми пропонуємо іноземним студентам, вимагають від них прийняття конкретних рішень у проблемній ситуації в межах ролі. За традицією рольові ігри поділяємо на мікроетюди (беруть участь до 4 студентів) та макроетюди (від 5 студентів). Рольові ігри складаються з певної кількості завдань, в яких основна мета – знайти взаємодію з партнером. У таких іграх обов'язково формуються соціально-рольові відносини учасників. Від студентів вимагається не тільки вирішити поставлене завдання, але й правильно програти свою соціальну роль. Наведемо приклади ситуативно-рольових ігор, які використовуємо у навчанні: “У таксі”, “У банку”, “У магазині”, “На вокзалі”, “У кафе”, “У бібліотеці”, “Купуємо сувеніри”, “Музеї нашого міста”, “Біля театральної каси”, “У буфеті” та інші [2, с. 154].

Отже, рольову гру як різновид гри слід вважати своєрідною діяльністю. Адже навчальна, або дидактична, гра поєднує в собі ознаки ігрової та навчальної діяльності. У навчанні іншомовного усного мовлення вона є насамперед мовленнєвою діяльністю студентів-іноземців, в ході якої вони програють різноманітні соціальні та міжособистісні ролі, реалізуючи при цьому як вербальні, так і невербальні засоби спілкування (жести, пози, міміку, контакт очей).

З позиції студентів рольова гра є ігровою діяльністю, в процесі якої вони виконують певні ролі. Навчальний характер гри студентами не усвідомлюється. З позиції викладача рольова гра є формою організації навчального процесу, зокрема процесу навчання діалогічного мовлення. Метою рольової гри викладач вважає формування й розвиток у студентів мовленнєвих навичок і вмінь. Рольова гра є керованою, її навчальний характер усвідомлюється викладачами. Таким чином, педагогічна мета використання рольової гри в навчанні діалогічного мовлення реалізується в завуальованій формі.

**Наочність.** Наочність у процесі навчання мов виступає початковим моментом, джерелом і основою здобування знань; є засобом навчання, що забезпечує оптимальне засвоєння навчального матеріалу і його закріплення в пам'яті; утворює фундамент розвитку творчої уяви і мислення; є критерієм достовірності набутих знань; містить підказки для розкриття законів мови при її чуттєво-наочному сприйнятті; є засобом розвитку мовної спостережливості у студентів і збільшення обсягу їхніх знань у процесі зіставлення рідної та іноземної мов; виявляється прийомом розвитку пам'яті шляхом її опори на різні органи відчуттів і вразливості; відповідає схильності учнів мислити формами, фарбами, звуками, відчуттями взагалі; сприяє навчанню усного й писемного мовлення відповідно до типових моделей мовленнєвих вчинків вербальних ситуацій; забезпечує зворотний зв'язок чуттєво-наочного враження, образу пам'яті й образу творчої уяви; розвиває образне мовлення, що викликає у студентів активність їх творчої уяви, наочні образи якої можуть репрезентувати закони життя (мови) [8, с. 320].

Відомо, що основою навчання уміння говорити є знання фонетики, лексики та граматики. Оволодіти нею можна за допомогою інтенсивного тренування знань, які отримує студент (навчальна комунікація) і використання цих знань у реальному мовленні (справжня комунікація). Саме тому методисти завжди звертали увагу на використання для вивчення мови як іноземної допоміжних засобів наочності, а саме: магнітофон, проектор, інші технічні засоби навчання, а також малюнки, таблиці, схеми, плакати, географічні карти, рекламні листи, афіші, діафілми, журнальні ілюстрації, різноманітні

предмети тощо. Усі ці засоби наочності виконують важливу роль при вивченні іноземними студентами української мови, адже вони викликають в уяві студентів певні образи і стимулюють їх до більш творчої та ефективної розумової діяльності [6, с. 290-292].

Розрізняють три види наочності: предметна (безпосереднє демонстрування предмета і називання його); зображальна (демонстрування малюнка, схеми, фільмів тощо) та моторна (демонстрування дії та називання її) [4, с. 25].

За допомогою різних видів наочності викладачі української мови ВНТУ намагаються найефективніше пояснити значення нових, не зрозумілих іноземним студентам, слів, а саме: конкретних предметів (словник, підручник, карта), просторових понять та розмірів (біля, недалеко від, там, тут, близько, низький, високий), геометричних фігур (овальний, прямокутний), назв кольорів (чорний, білий, жовтий), назв конкретних дій (сидіти, йти, бігти, писати), деякі фразеологізми, які можна продемонструвати за допомогою жестів (стенати плечима, розводити руками).

Використовувані нами зображення прості та естетичні, без нагромодження багатьох різних об'єктів (щоб не ускладнювати процес вивчення іноземними студентами нової лексики).

Методист Б.Сокіл велику увагу приділяє аудіовізуальному методу вивчення української мови як іноземної. Вивчаючи його досвід, викладачі кафедри мовознавства ВНТУ цілком поділяють погляди колеги та активно застосовують даний метод на практиці. Предметом вивчення аудіовізуального методу є моделі вербальної та невербальної поведінки. Б.Сокіл виділяє 5 основних прийомів реалізації цього методу [5, с. 16]. Найбільше уваги сконцентровано на останньому – візуально-звуковому синтезі. Особливо ефективним цей прийом є при вивченні фонетики української мови. Методику роботи за цим методом навчання здійснюємо за таким принципом:

а) іноземні студенти розглядають малюнок з певної тематики, слухають фонограму та засвоюють значення слів;

б) іноземні студенти повторюють фонограму, відпрацьовуючи звуки, інтонацію, темп, наголос;

За допомогою різних предметів наочності можна також виконати безліч вправ на краще засвоєння лексичного та граматичного матеріалу. Наведемо приклади тих завдань, які виконуємо з іноземними студентами під час занять:

1. Відповідати на запитання або ставити запитання щодо малюнка (ілюстрації).

2. Описувати зміст малюнка.

3. Переповідати сюжет малюнка тим, хто його не бачив.

4. Пошук відмінностей на двох малюнках.

5. Історія в малюнках.

6. Різноманітні лінгвістичні ігри, пов'язані з використанням малюнка.

7. Виробляти правильність творення граматичних форм (вказати, хто куди йде – З.в. чи Р.в.; визначити, хто ким працює – О.в.; знайти, що де лежить – М.в.; показати, де що (хто) знаходиться – М.в. тощо).

8. Дивитися та слухати кінофільми, мультфільми, які передбачають наступні вправи на контроль розуміння зі слуху.

9. Прослуховувати диски із записами українських народних пісень та казок.

Усі ці засоби формують легкість висловлювань власної думки у іноземних студентів, швидке реагування на чуже мовлення і краще його розуміння. Ефект новизни матеріалу, можливість вийти за межі аудиторії, розширення країнознавчих знань активізують, зацікавлюють та посилюють увагу іноземних студентів до навчального матеріалу.

Технічні засоби навчання також відкривають широку перспективу для унаочнення матеріалу з української мови. Вони виступають джерелом нової інформації, матеріалом для спостережень і висновків, подають значну допомогу в подоланні абстрактності у вивченні мови, сприяють розвитку пізнавальних інтересів та свідомому засвоєнню знань [1].

Так, наприклад, оволодівши програмою складання презентацій PowerPoint, викладачі кафедри мовознавства ВНТУ самі стають режисерами своїх занять. Зручна у використанні, ця програма дозволяє педагогові створити анімаційний опорний конспект уроку, включити відео- і аудіо фрагмент, зобразити в динаміці певне явище, подію, що допоможе студентів-іноземцю легко засвоїти новий фонетичний, лексичний чи граматичний матеріал. Особливо продуктивно використовуємо презентації під час вивчення нової лексики з тем "Навчання", "Продукти", "Місто Вінниця", "Україна", "Транспорт", "Відпочинок", "Спорт" та інші [2, с.155].

Рациональне використання принципу наочності не призводить до виключення з процесу навчання слова (усного і писемного), а відводить йому відповідне місце в цьому процесі, а саме не допускає заміни словом предметів або явищ дійсності там, де це не рекомендується з психологічного або



дидактичного погляду.

**Висновки.** Ми дійшли висновку, що такі прийоми, як рольова гра та наочність відіграють провідну роль при вивченні української мови як іноземної. Вони є найбільш доступними шляхами до оволодіння новими знаннями, адже включають іноземного студента у предметно-комунікативну діяльність, тісне спілкування. Цей процес особистісно-орієнтованої освіти стимулює навчальну діяльність, знімає розумову перенапругу іноземних студентів, робить вивчення іноземної мови значно цікавішим.

Способи реалізації наочності та рольової гри відбивають поступовий перехід від надання можливостей виконання операцій на конкретних предметах через «внутрішні операції», які ґрунтуються на використанні роздаткових матеріалів, до операцій, основу яких становлять умовні символи і знаки.

Отже, найбільш сильним мотивуючим чинником в процесі вивчення української мови як іноземної є прийоми навчання, що задовольняють потребу іноземних студентів у новизні досліджуваного матеріалу й різноманітності виконуваних вправ. Використання на заняттях рольової гри та наочності сприяє закріпленню мовних явищ у пам'яті, створенню більш стійких зорових і слухових образів, підтримці інтересу й активності іноземних студентів.

### Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Корженко В. Я. Інноваційні методи викладання української мови як іноземної у технічному університеті / В. Я. Корженко, М. М. Опанасюк // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2011. – № 1. – С. 152 – 155.
3. Потапова М. М. Ролевая игра как прием активизации обучения русскому языку как иностранному студентов гуманитарных факультетов / М. М. Потапова // авториф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / М. М. Потапова ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2000. – 20 с.
4. Процик І. Презентація нової лексики в лінгводидактиці для чужоземців / І. Процик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Випуск 2. – С. 24 – 30.
5. Сокіл Б. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика / Б. Сокіл // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Випуск 2. – С. 14 – 18.
6. Станкевич Н. Основні прийоми навчання говоріння в курсі української мови як іноземної / Н. Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. Випуск 3. – С. 289 – 292.
7. Степанова Е. А. Игра как средство развития интереса к изучаемому языку / Е. А. Степанова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2.
8. Чернова А. В. Інноваційні підходи у викладанні української мови як іноземної / А. В. Чернова // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия “Филология. Социальные коммуникации”. – 2012. – Том 25 (64). – № 1. Часть № 2. – С. 318 – 322.

УДК 373.5.064.1

## ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ (З ВЛАСНОГО ДОСВІДУ РОБОТИ)

В.В.Каплінський

**Анотація.** У статті розглядаються питання застосування інноваційних педагогічних технологій при викладанні дисциплін педагогічного циклу.

**Ключові слова:** інноваційні технології, педагогічні дисципліни, викладач педагогіки.

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы применения инновационных педагогических технологий при преподавании дисциплин педагогического цикла.

**Ключевые слова:** инновационные технологии, педагогические дисциплины, преподаватель педагогики.

**Abstract.** This paper deals with the application of innovative educational technologies in teaching courses teaching cycle.

**Keywords:** innovative technology, educational courses, teacher pedagogy.

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах співіснує дві стратегії організації навчально-виховного процесу: традиційна та інноваційна. Традиційна може забезпечувати успішні результати, якщо вона не



«застигає в стереотипі», а постійно оновлюється та вдосконалюється.

Інноваційна форма проявляється в особливих способах діяльності викладачів, що виходять за рамки традиційних, оскільки інновації передбачають зміни, оновлення в плані створення нового або пристосування вже відомого до нових умов. Розглядаючи це важливе питання в контексті динаміки сучасного розвитку суспільства, слід особливу увагу акцентувати на тому, що викладач, який ігнорує в своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відстає від суспільних процесів, а й формує відповідні комплекси в студентів.

Опираючись на науковий доробок відомих учених, в якому здійснено аналіз інноваційних підходів у педагогіці (Підласий І.П., Селевко Г.К., Дичківська І.М., Сластьонін В.О., Бургін М.С., Морозов Є.П. та ін.), зауважимо, що інновації не є і не можуть бути самоціллю. Вони лише тоді доцільні, коли забезпечують якість навчання та виховання.

Не кожне нововведення, як вважають ці науковці, є раціональним і прогресивним. Інколи навпаки, нововведення можуть дестабілізувати функціонування педагогічної системи й створити додаткові труднощі.

Пошукова діяльність сучасного викладача педагогіки має бути зорієнтована лише на ті інновації, які є прогресивними, не завдають шкоди й відкривають нові можливості в розвитку студентів. Саме таких позицій ми дотримуємось при застосуванні інноваційних технологій в процесі викладання дисциплін педагогічного циклу, вважаючи, що однією з найважливіших ознак викладача педагогіки є відкритість новому й здатність до прогресивних змін.

**Мета** нашої статті полягає в зосередженні уваги на **основних напрямках** інноваційної діяльності, спрямованої на забезпечення ефективності викладання педагогічних дисциплін.

Оскільки основними критеріями оцінювання інноваційних педагогічних технологій на етапі їхнього функціонування є: 1) зміст навчання, 2) методи навчання, 3) система дидактичних засобів, 4) власне організація навчання – тому саме таку послідовність ми оберемо.

**Перший напрямок** – удосконалення та оновлення змісту навчальних занять. Мова йде про вибір такого змісту, який би, з одного боку, безперечно відповідав навчальній програмі, з іншого – потребам та інтересам студентів.

Це вимагає дивитись на зміст не лише очима програми, а й очима студентів. Однак йдеться не про підлаштування до смаків студентів, а про наповненість визначених програмою тем життєво значущим змістом, орієнтацією на його якісну характеристику. Адже, як стверджував Є.М.Ільїн, «здоровий розум будь-якими способами чинить опір абстрактному знанню, яке ні сьогодні, ні завтра, ні тут, ні там ніяк себе не проявить».

Критеріями відбору такого змісту навчальних занять є: відповідність навчальній програмі; пізнавальний потенціал; відповідність потребам та інтересам студентів; виховний потенціал; професійна спрямованість; проблемність; практична спрямованість; зв'язок з сучасною школою.

Такий підхід варто зіставити з іншим, досить поширеним підходом до відбору змісту: продиктувати солідний список літератури; дати різні підходи до визначення того чи того поняття; назвати прізвища вчених, які досліджували проблему; звести до мінімуму приклади, ілюстрації і таким чином суттєво (а часто й до нуля) знизити ефективність лекції та коефіцієнт її корисної дії.

**Другий напрямок** полягає в удосконаленні та оновленні методики роботи над змістом. Зупинюсь лише на одному аспекті, який для кожного з нас є актуальним і стосується методики використання мультимедійних засобів. Наша мета полягає не стільки в тому, щоб спроектувати на екран певні блоки інформації, розміщеної на слайдах, яка переважно бездумно переписується, скільки в тому, щоб визначити ключові ідеї в поданому матеріалі й спрямувати їх на розвиток студентів.

З цією метою ми використовуємо певні прийоми, які забезпечують осмислення інформації, її краще усвідомлення та засвоєння. Назвемо деякі з них.

**1.** У блоці поданої на слайді інформації знайти той фрагмент, який несе основне смислове навантаження:

- наприклад, подумати над визначенням певного поняття і знайти в ньому смисловий центр або ключові слова;
- або самим спробувати дати визначення певного поняття на основі представлених на слайді ключових слів;
- створити, наприклад, класифікацію методів на основі представлених на слайді ключових понять, які лежать в основі класифікації.

**2.** Визначити положення (умови, вимоги, чинники), які є найменш суттєвими або які виходять за рамки логічного ряду представлених на слайді положень.

Інколи таке завдання передбачає навмисне провокування студентів з метою активізації уваги до

представленого на екрані блоку інформації та розвитку їхнього мислення.

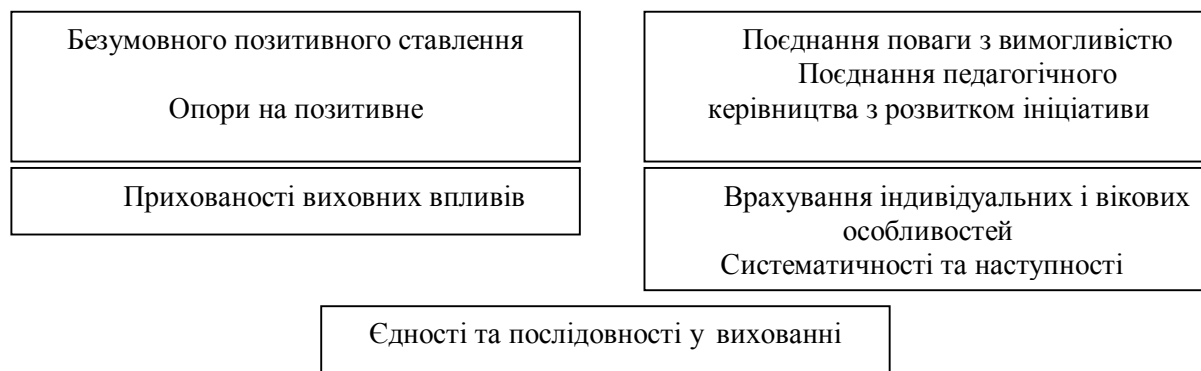
3. Розташувати представлені на слайді положення в порядку зростання їх значущості або навпаки.

4. Серед положень, представлених на слайді, визначити ті, які знайшли своє відображення у продемонстрованому далі відео фрагменті.

5. Знайти положення, в якому допущена смислова або логічна помилка, і виправити її.

6. Згрупувати представлені на екрані положення за певними ознаками таким чином, щоб їх легше було запам'ятати. Наприклад, для узагальнення матеріалу з теми «Принципи виховання» в кінці лекції або практичного заняття на екран проектується завдання такого характеру: Що лежить в основі попарного групування принципів виховання, представлених на слайді (див.слайд №1)?

#### Принципи виховання



Слайд №1.

7. На основі поданої в посібнику навчальної інформації створити опорний план – конспект, у якому відобразити лише ключові її моменти (див. слайд №2).

**Третій напрямок** полягає в реалізації досвіду використання відео фрагментів, які:

по-перше, «оживлюють» теоретичні положення й сприяють миттєвому включенню теоретичних знань в роботу;

по-друге, забезпечують інтерес до дисциплін педагогічного циклу, переконують у необхідності оволодіння теоретичними знаннями для розв'язання практичних завдань та проблем;

по-третє, знайомлять з живими зразками організації педагогічного процесу та кращим досвідом педагогічної діяльності вчителів;

по-четверте, спонукають до самооцінки та самоаналізу, вияву власних помилок та недоліків на підставі зіставлення власних рішень з рішеннями, запропонованими у відеофрагментах.

В залежності від цілей використання, відеоситуації розподіляються нами на такі види: 1) ситуації-ілюстрації, 2) ситуації, на основі яких формуються проблемні запитання; 3) ситуації контрастного характеру (як доцільно та як недоцільно чинити); 4) ситуації-тести.

Так, при вивченні теми «Концепції виховання» демонструється відео ситуація, якій передують запитання: Якого підходу до виховання вимагає відображене в відеоситуації розуміння природи дитини (директивного, прихованого чи виховання-сприяння)?

Обґрунтуйте свою відповідь.

При вивченні методів виховання ілюстрацією виступає ситуація, яка дає відповідь на питання: Як можна скористатись психологічним механізмом «наслідування» для забезпечення успішності виховного впливу на дитину?

Досвід засвідчує, що використання відеофрагментів є продуктивним і ефективним за наступних умов:

1. Коли відеофрагмент є адекватним теоретичному положенню: недвозначним; коротким, тобто доведеним до розміру ідеї, яку він ілюструє; звільненим від зайвої інформації, яка відволікає й ускладнює усвідомлення тої чи тої ідеї.

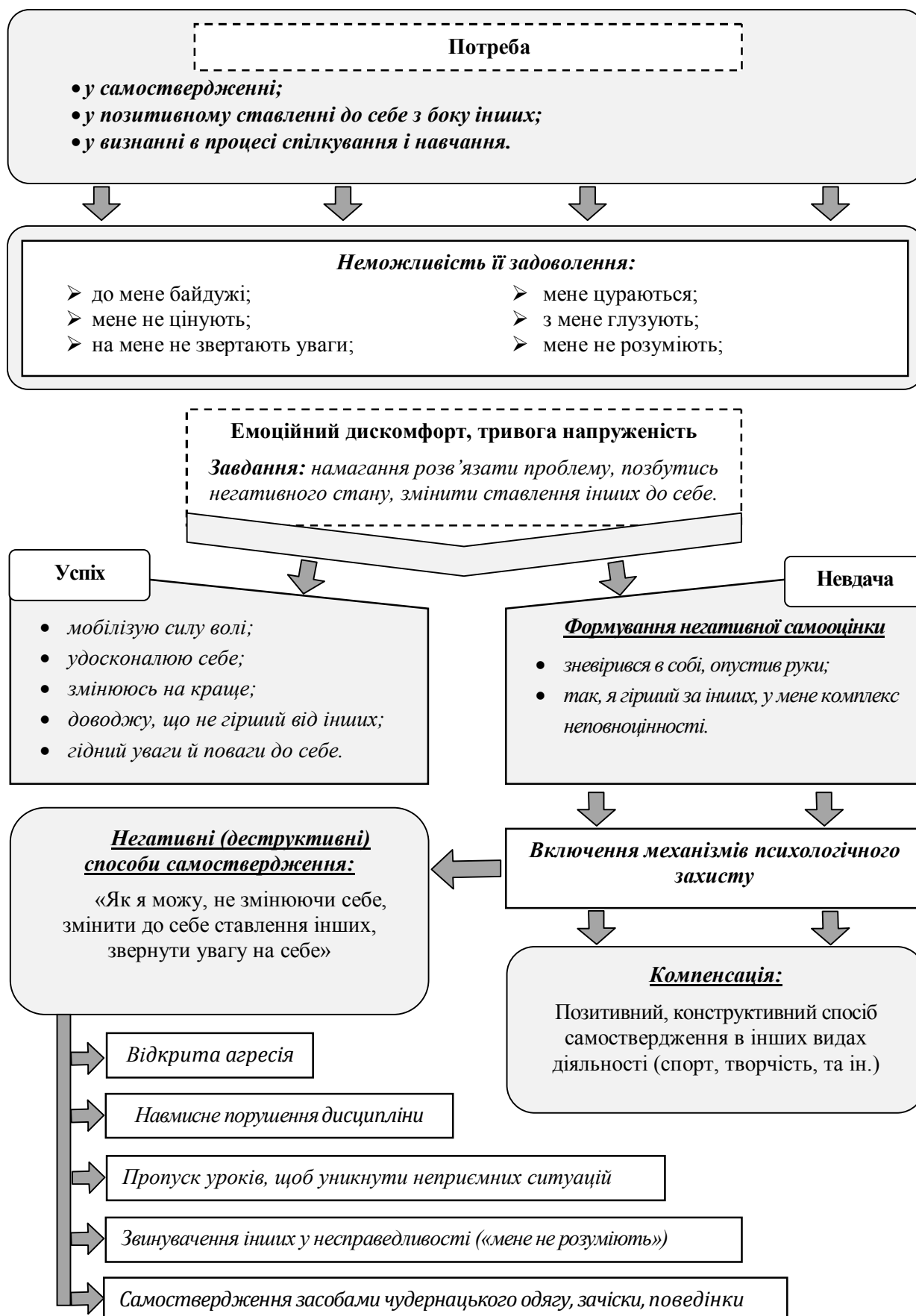
2. Коли відеофрагмент є цікавим, несе в собі ефект новизни, відображає реалії життя, в тому числі шкільного.

3. Коли відеофрагмент є носієм не лише пізнавального, а й виховного потенціалу.

4. При відповідній установці та комунікативному забезпеченні використання відеофрагменту, а саме:

- інтригуючи й акцентуючи увагу студентів під час зупинки при натисканні на кнопку «пауза». Про значення такого прийому один студент писав: «Коли Ви на занятті натискали на кнопку «стоп», тоді відкривалось вікно в мою свідомість і вона перезавантажувалась».

- проблемні питання, що супроводжують демонстрацію відео фрагментів, які можуть ставитись до, в процесі й після використання відеофрагментів.



Обов'язковим компонентом інноваційної педагогічної діяльності є творчість. А в контексті педагогічного процесу – спільна творчість (співтворчість) педагога й студентів.

Викладачі кафедри педагогіки Вінницького державного педуніверситету успішно практикують індивідуальні творчі проекти, які готуються студентами під їхнім керівництвом. Вони мотивують студентів, розвивають творчі здібності та педагогічне мислення, включають в активний самостійний пошук, допомагають проникнути й краще зрозуміти теорію.

Так, з індивідуальним творчим проектом «Секрети виховання А.С.Макаренка» студент Інституту фізичного виховання і спорту двічі виступав у Вінницькій виправній колонії: перший раз перед засудженими, другий перед керівним складом колоній м. Вінниці та Вінницької області.

У рамках вивчення методики виховної роботи майбутні педагоги, студенти третіх курсів, з неабияким інтересом обговорювали індивідуальний творчий проект студента Інституту фізичного виховання і спорту Якимчука О. «Чим вимірюється ефективність виховного заходу», в основу якого покладено прийом контрасту «Як недоцільно і як доцільно проводити виховні заходи». Досить сильний вплив на емоційну сферу студентів мав індивідуальний творчий проект одного з переможців конкурсу педагогічної майстерності – 2014 Адамчука В. (Інститут фізичного виховання і спорту) «Вибухова сила одного педагогічного прийому», «героєм» якого був прийом вибуху.

Інноваційний підхід має своє продовження й на державному екзамені. Так, державний екзамен з навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя» виходить за рамки традиційного. Його інноваційність полягає в тому, що одне з екзаменаційних завдань передбачає аналіз живої педагогічної ситуації, яка демонструється на екрані. Причому, відеоситуації не повторюються (їхня кількість значно перевищує кількість студентів, що складають державний іспит). Відбір відеоситуацій здійснюється за такими критеріями: 1) відповідність змісту ситуації програмному змісту державного екзамену; 2) проблемність; 3) професійна спрямованість; 4) можливість застосування теоретичних положень при аналізі та розв'язанні ситуації; 5) лаконічність (максимум 2-3 хв.).

Відоображаючи живий навчально-виховний процес, відеоситуації виявляють вміння майбутнього спеціаліста застосовувати набуті теоретичні знання в практичній діяльності. Аналіз тих педагогічних явищ, які демонструються на екрані, здійснюється поетапно за такою логікою: а) спочатку студент визначає проблему, відображену в ситуації; б) актуалізує теоретичні знання, необхідні для її розв'язання; в) пропонує шляхи вирішення проблеми, або оцінює й обґрунтовує педагогічну доцільність чи недоцільність того способу, який має місце при розв'язанні ситуації.

Для зручності аналізу відеоситуації студентам даються окремі алгоритми, які відоображають різні аспекти навчально-виховної діяльності педагога. Такий підхід спрямований на виявлення в майбутніх спеціалістів того важливого компоненту змісту освіти, що називається досвідом творчої діяльності. Цей, досить важливий, досвід часто залишається поза увагою, оскільки головний акцент на державних екзаменах робиться, як правило, на перевірці теоретичних знань та досвіду репродуктивної діяльності. В контексті інноваційного підходу до викладання педагогічних дисциплін доцільно звернутись до підготовленого нами навчального посібника «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури», який за своїм змістом та формою виходить за рамки традиційних посібників з педагогіки.

*Особливістю* навчального посібника є те, що подана в ньому друкована інформація – це лише частина змісту посібника, функція якої: «А зараз давайте простежимо, як це робиться на практиці». Він містить відеоситуації з кожної теми, відеоілюстрації теоретичних положень тієї чи іншої теми. Більшість із них відоображають специфіку діяльності вчителя фізичної культури. Однак є багато педагогічних ситуацій з досвіду організації навчально-виховного процесу вчителів інших навчальних дисциплін, що дозволяє виходити за межі своєї вузької спеціальності, розширювати та поглиблювати психолого-педагогічну компетентність. Такий підхід розвиває асоціативне мислення, дає змогу запозичати й адаптувати до своєї спеціальності педагогічний досвід учителів інших предметів і не перебувати під впливом усталених стереотипів. Інформація на електронних носіях не лише доповнює друкований зміст посібника, а й гармонійно поєднується з ним, виступаючи або його логічним початком, або практичним продовженням.

*Другою особливістю* посібника є форма викладу матеріалу: навчальний матеріал деяких тем подано традиційно, зміст інших тем – у формі питань і відповідей, спосіб викладу окремих тем індуктивно – дедуктивний (спочатку рекомендується звернутись до практичних завдань та ілюстрацій, зробити власні узагальнення й висновки, а потім – звернутись до теоретичного блоку інформації і зіставити їх з власними висновками, тобто перевірити себе).

*Третя особливість* посібника в тому, що ми цілеспрямовано не намагались перенасичувати його теорією, особливо визначеннями тих чи інших понять, науковою термінологією. Там, де було можливо, організовували процес засвоєння теоретичних положень, сутності наукових понять через практику

аналізу педагогічних явищ та проблем, пов'язаних з виховною діяльністю педагога, а також через розв'язання педагогічних ситуацій.

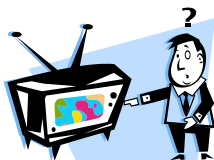
*Четверта особливість* – в алгоритмізації змісту окремих тем. Якщо тема розпочинається з практичного завдання, яке спрямовує вас до електронного носія інформації, радимо діяти послідовно за поданим алгоритмом. Спочатку закласти у комп'ютер диск, який є електронною частиною посібника; знайти за вказаним шифром ті електронні файли, на яких розміщено практичне завдання; переглянути їх у контексті сформульованих до них запитань; побачити, з'ясувати сутність та самостійно сформулювати проблему, відображену у відеоситуації; продумати шляхи її розв'язання. А вже після цього звернутись до теоретичного блоку інформації, який дає ключ до розв'язання проблеми.

*П'ята особливість* – в лаконічності викладу теоретичних положень. Загалом зміст посібника побудовано в такий спосіб, щоб сприяти:

- поєднанню теорії з практикою й миттєвому включенню теоретичних знань в діяльність;
- усвідомленню потреби в оволодінні теоретичними знаннями для розв'язання проблем, пов'язаних із вихованням;
- розвитку аналітичних здібностей та педагогічного мислення, створенню сприятливих умов для задіяння інтелектуальних ресурсів особистості;
- ознайомленню з живими зразками організації виховної роботи та кращим досвідом виховної діяльності педагогів, зокрема вчителів фізичної культури та тренерів;
- спонуканню до самооцінки, вияву власних помилок та недоліків на підставі зіставлення своїх рішень з рішеннями, запропонованими педагогами у відеофрагментах, та подальшого професійного самовдосконалення.

З метою ілюстрації сказаного звернемося до початку першої теми навчального посібника «Ціль, структура та особливості виховної діяльності вчителя фізичної культури» (кожній темі посібника передую алгоритм її засвоєння на основі аналізу відеофрагментів).

*Форма викладу матеріалу: програмований виклад. Навчальний зміст розташований на двох носіях інформації: електронні диски, які поєднуються з тематичними блоками інформації у друкованій формі. Спосіб викладу: індуктивно-дедуктивний. Алгоритм засвоєння: перший крок – ознайомлення з матеріалом на електронному носії інформації, у якому відображено ситуацію, що супроводжується питаннями, на які потрібно відповісти після її перегляду; другий крок – формулювання висновків на підставі побаченого; третій крок – зіставлення власних висновків з відповідним блоком інформації, поданої в посібнику; четвертий крок – засвоєння висновків після узагальнення побаченого й прочитаного.*



*Уважно перегляньте перших два відеофрагменти (1.1.1.;1.1.2) і дайте відповідь на запитання:*

- 1) що між ними спільного й відмінного?
- 2) у чому особливості взаємодії між педагогом та учнями в першій і другій ситуаціях? Переконайтесь у правильності своїх міркувань, звернувшись до блоку

*інформації №1.*

Далі подається блок навчальної інформації, знайомлячись з якою, студенти переконуються в правильності чи неправильності своїх думок. Подібними завданнями супроводжується кожний параграф.

**Висновки.** Застосування інноваційних технологій у процесі викладання дисциплін педагогічного циклу, спрямоване на пошук нового у їх змісті, методах, дидактичних засобах та організації навчання загалом сприяє: по-перше, забезпеченню інтересу до педагогічних дисциплін та професійної діяльності вчителя; по-друге, реалізації пізнавальних та виховних потенціалів педагогіки; по-третє, активізації пізнавальної активності та розкриттю творчого потенціалу студентів; розвитку педагогічного мислення та більш успішному засвоєнню професійних компетенцій педагога. Це засвідчують анонімні відзиви студентів, отримані на основі застосування методу незакінчених речень:

*Особисто для мене слово «виховання» було просто словом, яке залишалося поза рамками моїх життєвих та майбутніх професійних інтересів. На одній з перших лекцій я збагнув секрети виховання і вони мене зацікавили. У мені прокинувся інтерес до таємниць цього процесу, який з кожним наступним заняттям закріплювався і збільшувався. Особливо його стали підігрівати педагогічні фільми, я став цікавитись книгами з проблем виховання, я став помічати, що його методи і прийоми такі ж справжні й дієві, як і прийоми боротьби, якою я займаюсь...*

*...Я раніше не надавав серйозного значення слову «виховання», поки не побачив силу його дії, спочатку у фрагментах фільмів, які ми аналізували, а потім в реальному житті.*

...Коли ми спочатку дивились живі фрагменти, а потім звертались до неживої теорії, то ця теорія оживала. І ще вона оживала тому, що проникала в мене не через голову, а через душу. Саме душею я починав розуміти її необхідність.

...Як правило, інші нас повчають, говорять, що потрібно робити щось так, а це потрібно робити отак. На цих заняттях все було по-іншому. Спочатку нам розповідали, а потім казали: «А тепер подивіться, як це робиться».

### Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : Підручник / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 352с.
2. Ильин Е. Н. Искусство общения / Е. Н. Ильин. – М. : Педагогика, 1982. – 112с.
3. Каплінський В.В. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури: Навчальний посібник/В.В. Каплінський, І. О. Асаулук. - Вінниця: ПП «ТД «Єдельвейс і К», 2014.-294с.: іл.

УДК 378.137

## АНАЛІЗ ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ ДИСЦИПЛІНИ «БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ»

І.М.Кобилянська

**Анотація.** Проаналізовано дефініції «безпека», «небезпека», «культура», «культура безпеки» в контексті сучасних підходів до проблем безпеки.

**Ключові слова:** безпека життєдіяльності, безпека, небезпека, культура безпеки.

**Аннотация.** Проанализированы дефиниции «безопасность», «опасность», «культура», «культура безопасности» в контексте современных подходов к проблемам безопасности.

**Ключевые слова:** безопасность жизнедеятельности, безопасность, опасность, культура безопасности.

**Summary.** The analysis definitions of "security", "danger", "culture", "culture of safety" in the context of current approaches to security.

**Key words:** safety, security, risk, safety culture.

**Постановка проблеми.** Проблеми, пов'язані з безпекою кожної людини, значною мірою обумовлені стрімким розвитком технологій, які негативно впливають на довкілля та саму людину. В їх основі лежать суперечності між намаганнями людини створити максимально комфортні умови для свого проживання й можливостями природи для задоволення цих зростаючих з кожним роком потреб; між прагненням людини зберегти своє життя та здоров'я і потенційною загрозою її життєдіяльності в суспільстві споживання. Ці суперечності постійно загострюються в зв'язку з технократичною спрямованістю прогресу на шкоду гуманітарній, накопиченням зброї, посиленням глобальних екологічних проблем, наростанням соціальної напруженості та насильства над особистістю тощо. Метою суспільства, всієї системи виховання й навчання стає формування особистості, орієнтованої на добро, творчість і розвиток, здатної до захисту себе, соціуму й природи від зовнішніх загроз на рівні високорозвинених духовних якостей, навичок і умінь [6].

**Аналіз останніх досліджень.** З середини 90-х років минулого століття, після розробки відповідних нормативно-правових актів, у вищих навчальних закладах України здійснюється реформування та розвиток освіти з безпеки життєдіяльності. Аналіз сучасної літератури, присвяченої різним аспектам вивчення проблем безпеки, дозволяє дійти висновку, що на даний час наукова галузь знань про безпеку людини перебуває в процесі свого становлення та за короткий історичний період посіла одне із чільних місць серед інших наукових дисциплін, а сам термін набув статусу міждисциплінарного поняття.

Дослідженням у галузі безпеки життєдіяльності людини присвячені роботи таких українських і російських учених, як А. Биков, Г. Гогіташвілі, Р. Дурнев, В. Джигирей, Є. Желібо, В. Заплатинський, А. Запорожець, М. Ігнатович, В. Лапін, А. Романчук, А. Русаловський, В. Худолей та інші.

**Мета статті** – проаналізувати поняттєво-термінологічний апарат дисципліни «безпека життєдіяльності» в контексті сучасних підходів до проблем безпеки.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття безпеки особистості (безпеки людини) з'явилося в міжнародному лексиконі лише наприкінці ХХ століття, коли міжнародне співтовариство почало

погоджуватися з важливістю прийняття особливих заходів для захисту не тільки держав, а й людей від загроз для їхньої безпеки. До цього, протягом більше трьохсот років, загальновідомою концепцією була ідея державної безпеки. Адже держави зобов'язані захищати свою територіальну цілісність від зовнішніх загроз, вживаючи з цією метою особливих заходів.

Безпека й небезпека – центральні поняття в безпеці життєдіяльності. У житті людини поняття небезпеки і безпеки відіграють роль ключових світоглядних орієнтирів, навколо яких групуються фундаментальні цінності людського буття. Вони нерозривно пов'язані з людським існуванням у світі, з прагненням уникнути тих численних небезпек, які загрожують людині з моменту її народження й до кінця земних днів. Голод, хвороби, природні стихії – до цих природних джерел небезпеки потрібно додати більш численні загрози людському життю, причиною яких може стати сама людина, як-от: техногенні катастрофи, війни, злочини тощо. Отже, безпека людини може розглядатися, по-перше, в аспекті стану її життєдіяльності (актуальна або ситуативна безпека), по-друге, в аспекті властивостей особистості, що характеризують її можливості в забезпеченні своєї безпеки, і тих систем, в які вона включена.

Дефініції терміна «безпека» поки відсутні у філософських словниках, хоча тлумачні пропонують свої формулювання. Так, у тлумачному словнику В. Даля безпека визначається як «відсутність небезпеки, збереження, надійність». У словнику С. Ожегова безпека трактується як «стан, при якому не загрожує небезпека, є захист від небезпеки». У «Оксфордському словнику» це – «свобода від небезпеки». Суть більшості дефініцій зводиться до того, що безпека визначається як відсутність небезпеки, але в цих словниках відсутнє визначення, що ж таке небезпека.

З філософсько-наукових позицій безпека розглядається в літературі як гносеологічна категорія, що не є чимось видимим, матеріальним, і виступає в процесі пізнання у вигляді абстрактно-ідеальної форми (параметра), що відбиває життєздатність і життєстійкість об'єктів реального світу. У пізнанні уявлення про безпеку розвивалися від поверхневих образно-уявних абстрактних ідей в глибші й практично значущі наукові ідеї. Отже, безпека зводиться до відсутності, обмеження чи зняття небезпеки й загроз. Безпека виникає і набуває форми лише тоді, коли з'являються ризики й загрози реалізації людиною потреб і відповідних їм інтересів. Під «безпекою» розуміється «стан захищеності життєво важливих інтересів особистості, суспільства й держави від внутрішніх і зовнішніх загроз» [2]. Недоліком даного визначення є відсутність визначення міри чи ступеня захищеності. У переважній більшості випадків під «безпекою» інтуїтивно розуміється або науково визначається відсутність небезпек, якщо не абсолютна, то в певній номенклатурі й масштабах. Тому більш коректним представляється наступне визначення: «Безпека – стан захищеності об'єкта захисту, при якому значення всіх ризиків не перевищують їхніх допустимих значень» [1]. У цьому визначенні як номенклатура небезпек виступають їхні кількісні аналоги – ризики, як можливі масштаби їхніх дій – допустимі значення ризиків. Словосполучення «всі ризики» має на увазі розгляд індивідуальних (для окремої людини), соціальних (для сукупності людей) і глобальних (у тому числі загрозливих у віддаленій перспективі) ризиків.

Для коректного застосування понятійно-термінологічного апарату з безпеки життєдіяльності як у науково-педагогічній, так і практичній діяльності, скористаємося визначеннями згідно з ДСТУ 2293-99 «Охорона праці. Терміни та визначення основних понять». Безпека (safety) – стан захищеності особи та суспільства від ризику зазнати шкоди. Небезпека (hazard) – потенційне джерело шкоди. У визначеннях використано терміни ризик і шкода. Ризик (risk) – імовірність заподіяння шкоди з урахуванням її тяжкості. Шкода (harm) – фізичне ушкодження і/або збитки, заподіяні здоров'ю людей і/або майну чи довколишньому середовищу.

Близьким до цього є визначення, що використовується в інших країнах: «Безпека – це ступінь свободи від ризику або ж відсутність неприпустимого ризику, пов'язаного з можливістю завдавати будь-якої шкоди життю та здоров'ю людини за будь-яких умов існування» [5]. Отже, безпекою можна вважати збалансований відповідно до експертної оцінки стан людини, соціуму, держави, природних, антропогенних систем тощо.

Безпека, як філософська категорія, не може розглядатися лише як стан захищеності. Це ще й властивість певної системи, і результат діяльності ряду систем і органів суспільства і держави, і сам процес діяльності, спрямований на досягнення поставлених завдань по забезпеченню безпеки. Якщо зупинитися тільки на розумінні безпеки як стані захищеності, то це не дозволить досить повно й науково обґрунтовано дослідити проблему безпеки.

Таким чином, безпека, з одного боку, тісно пов'язана із захистом, обумовлена реальною чи потенційною загрозою, а з іншого, вона має місце не тільки в сьогоденні, але й спрямована в майбутнє, і, відповідно, не може бути лише станом. Тому видається правомірним розглядати безпеку не тільки як



стан, але і як властивість певного людського співтовариства уникати загроз, зберігаючи при цьому здатність захищати життєво важливі інтереси особистості, суспільства й держави в активній або пасивній формі, вибираючи найбільш раціональний варіант реагування. Безпека – це результат і процес діяльності, оскільки інше осмислене існування людського індивіда було б неможливе.

Отже, можемо дійти висновку, що поняття безпеки є завжди відносним, тобто визначеним із певною ймовірністю, яка залежить від досліджуваного об'єкта, його складності, його взаємозв'язків у структурі з довколишнім середовищем, від часу спостереження, рівня розвитку науки й практики. Критерієм безпеки є відсутність негативної динаміки в розвитку будь-якої складної системи. Відповідно, безпека – це не відсутність небезпек, а відсутність небезпечного впливу на систему. Враховуючи велику кількість визначень, в дослідженні ми будемо виходити з того, що безпека – це такий стан системи, коли вплив зовнішніх і внутрішніх чинників не викликає ускладнень у її функціонуванні та розвитку.

Безпека нерозривно пов'язана з небезпекою. Кожна людина відчуває небезпеку інтуїтивно й розуміє її по-своєму. Згідно з висновками експертів ООН, більшість людей пов'язують відчуття небезпеки з буденними проблемами й повсякчасними клопотами, а не будують його на побоюванні глобальних катастроф чи міжнародних конфліктів. Захист житла, робочого місця, статку, здоров'я, довкілля – основні проблеми безпечного самопочуття людини. Відчуття небезпеки має також глибоко індивідуальний відтінок, який, головним чином, залежить від: рівня соціального й суспільного розвитку особистості; ситуації і суспільного устрою, які позитивно чи негативно впливають на світосприйняття громадянина.

Отже, небезпека – це явища, процеси, об'єкти, інформація і самі люди, які можуть викликати небажані наслідки й призводити до погіршення стану здоров'я чи смерті людини, завдавати шкоди навколишньому середовищу й об'єктам господарської діяльності. Діяльність людини, як правило, спрямована на формування й трансформацію потоків речовини, енергії та інформації в процесі життєдіяльності. Небезпеки виникають і існують, якщо потоки речовини, енергії та інформації в природі, техносфері та соціумі перевищують допустимі значення. Допустимі значення небезпечних параметрів встановлюють за умови збереження функціональної і структурної цілісності людини та її довкілля.

Терміни «небезпека», «небезпечний», на думку ряду авторів, означають можливість або здатність викликати й заподіяти людям яку-небудь шкоду або нещастя; термін «небезпека» характеризує потенційну можливість явищ, подій і процесів завдавати шкоду, усвідомлює це суб'єкт чи ні. Так, на думку Є. Желіби та В. Зацарного, «небезпека – це явища, процеси, об'єкти, інформація і самі люди, які можуть викликати небажані наслідки й призводити до погіршення стану здоров'я чи смерті людини, завдавати шкоди навколишньому середовищу й об'єктам господарської діяльності» [5]. У навчальному посібнику Є. Желіби зі співавторами [4] наведено три інших визначення: «небезпека – це: 1) умова чи ситуація, яка існує в навколишньому середовищі і здатна призводити до небезпечного вивільнення енергії, що може спричинити фізичну шкоду, поранення та/чи пошкодження; 2) негативна властивість матерії, яка проявляється в здатності її завдавати шкоди певним елементам Всесвіту, потенційне джерело шкоди; 3) явища, процеси, об'єкти, властивості, здатні за певних умов завдавати шкоди здоров'ю чи життю людини або системам, що забезпечують життєдіяльність людей (для людини)». Р. Яким вважає [9], що «небезпека – це загроза безпеці, тобто умова чи ситуація, яка існує в навколишньому середовищі й здатна призвести до небажаного вивільнення енергії, що може спричинити фізичну, психічну, моральну шкоду, поранення різного ступеня (від легких до смертельних)».

Проаналізуємо також поняття «культура» та «культура безпеки». Відомо, що культура – цілісний феномен, тому неможливо відокремлювати загальну та професійну культуру. Загальна культура обумовлюється та реалізується через професійну діяльність особистості, тому це дозволяє розглядати їх у діалектичній взаємозалежності. Адже без високої загальної культури особистості неможливе успішне виконання професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури дає можливість стверджувати, що на сьогодні існує велика кількість визначень поняття культури. В аксіології культуру розглядають як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством, або за діяльнісним підходом: як специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності. Інші науковці виділяють і особистісний напрям, де культура розглядається як процес розвитку сутнісних сил людини, процес творчої самореалізації особистості.

Там, де є людина, її діяльність, відносини між людьми, там і є культура. Причому, людина діє в межах культури, тобто в межах матеріальних і духовних цінностей, засвоює, перетворює та творить нові загальнолюдські цінності. Таким чином, матеріальна та духовна культура, як і культура загалом,

передбачають перетворювальну людську діяльність, у результаті якої, з одного боку, створюються цінності культури, а з іншого, культура сприяє засвоєнню цінностей, розвитку та формуванню особистості. Характеристики культури, згідно із сучасними уявленнями, визначає Л. Е. Орбан-Лембрик: матеріальне виробництво, об'єднане поняттям «технологія»; ступінь довершеності в оволодінні певною галуззю знань або діяльністю; мова та засоби комунікації; сукупність моральних вимог; система настанов, забобонів, звичаїв, традицій, які регламентують міжособистісні відносини; комплекс цінностей, установок людей, культурні контексти; специфічні способи організації й розвитку людської життєдіяльності [8].

Культура теж повинна розглядатися і як стан (рівень), і як процес. Очевидно, що проведення аналізу динамічного процесу, який протікає безперервно, значно складніше, ніж окремого стану, що є його «зрізом», статичною «картинкою» в певний момент часу. Тому доцільно визначити культуру як стан, а процес її формування, розвитку – як досягнення наступного стану, що характеризується сукупністю певних параметрів. Такий підхід дозволяє обґрунтувати критерії і проводити оцінку рівня розвитку окремих людей, трудових колективів, соціальних груп, суспільства в галузі безпеки життєдіяльності [3]. На думку дослідників [3; 6; 7], під формуванням культури безпеки треба розуміти процес, складовими якого є встановлення й коректування мети й завдань, розвиток основних методів і напрямів її формування, а також розробка нормативно-правової, культурно-просвітницької та навчально-методичної бази, створення й вдосконалення способів ефективного інформаційного впливу.

Об'єднання понять «культура» й «безпека» вперше було здійснено Міжнародним агентством з атомної енергії в 1986 році при аналізі причин і наслідків аварії на Чорнобильській атомній електростанції. З цього часу культура безпеки та її формування є одним з фундаментальних принципів управління й підлягає нормативному регулюванню. На початку XXI століття склалося розуміння того, що дана категорія повинна застосовуватися не тільки до персоналу потенційно небезпечних об'єктів, а й по відношенню як до кожної людини окремо, так і до суспільства загалом.

Аналіз існуючих визначень понять «безпека» та «культура» дозволяє сформулювати наступні передумови, припущення та обмеження, необхідні для визначення дефініції «культура безпеки». У зв'язку з тим, що культура створюється і сприймається як окремими індивідуумами, так і їх колективами [7], дане поняття необхідно розглядати на індивідуальному, колективному та суспільному рівнях. Визначення культури безпеки доцільно розглядати як рівень розвитку людини й суспільства, що характеризується значимістю завдання забезпечення безпеки життєдіяльності в системі особистих і соціальних цінностей, поширеністю стереотипів безпечної поведінки в повсякденному житті й в умовах небезпечних і надзвичайних ситуацій, ступенем захищеності від загроз і небезпек в усіх сферах життєдіяльності.

З викладеного вище можна зробити висновок, що культура безпеки є складовою частиною загальної культури та володіє істотною своєрідністю. Якщо загальна культура формується, як правило, природним шляхом, під впливом, в основному, випадкової діяльності окремих людей, їхніх колективів, то для формування культури безпеки діяльність повинна мати цілеспрямований, регульований характер, виходячи з конкретних очікуваних результатів щодо запобігання глобальним загрозам і небезпекам.

**Висновки.** Поняття культури безпеки представників певної професійної групи (фахівців) має свою специфіку і складається з трьох елементів: культури, професійної культури й специфічних компетенцій, знань, умінь і навичок з безпеки життєдіяльності. Як самостійний феномен, що позначає процес і результат взаємодії цих трьох компонентів, культура безпеки становить сукупність позицій, цінностей і зразків поведінки, що відбиває стосунки фахівця з професійним простором і містить такий вимір безпеки, який пов'язаний безпосередньо з професійною діяльністю й зумовлений нею.

Ґрунтуючись на наведеному вище аналізі й узагальнюючи різні підходи до трактування сутності поняття культура безпеки, для її формування потрібно застосовувати системний підхід, який забезпечує послідовне творення й постійне вдосконалення культури безпеки на індивідуальному, колективному та суспільному рівнях. Складовими культури безпеки є: на суспільному рівні – традиції безпечної поведінки, суспільні цінності, підготовленість усього населення; на колективному рівні – корпоративні цінності, професійна етика та мораль, підготовленість персоналу; на індивідуальному рівні – це світогляд, норми поведінки, індивідуальні цінності й підготовленість кожної людини.

### Література

1. Брушлинский Н. Н. Понятие риска и некоторые аспекты его анализа и оценки / Н. Н. Брушлинский, С. В. Соколов // Всероссийская научно-практическая конференция по проблемам защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций. – М.: Трида Лтд, 2004. – 472 с.
2. Гражданская защита. Понятийно-терминологический словарь / под ред. Ю. Л. Воробьева. – М.: Од-лайст, 2001.

– 240 с.

3. Дурнев Р.А. Культура безопасности жизнедеятельности (дефиниция и уровни формирования) / Р.А. Дурнев // СОЦИС. – 2006. – № 12. – С. 72–75.
4. Желібо Є. П. Безпека життєдіяльності : навчальний посібник / Є. П. Желібо, Н. М. Заверуха, В. В. Зацарний. – К. : Каравела, 2010. – 344 с.
5. Желібо Є. П. Безпека життєдіяльності : підручник / Є. П. Желібо, В. В. Зацарний. – К. : Каравела, 2006. – 288 с.
6. Лызь Н.А. Развитие безопасной личности: психолого-педагогический подход / Н. А. Лызь // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 68-75. – Режим доступа : <http://dlib.eastview.com/browse/doc/10075480>
7. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль ; [пер. с франц.]. – [изд. 2-е, стереотип.]. – М. : КомКнига, 2005. – 416 с.
8. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.
9. Яким Р. С. Безпека життєдіяльності людини : навч. посіб. / Р. С. Яким. – Львів : Бескид Біт, 2005. – 304 с.

УДК 371.334

## АРГУМЕНТАЦІЯ ЯК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

М.В.Козир

**Анотація.** У статті висвітлюється поняття аргументації як інтелектуально-комунікативної діяльності учнів 5-7 класів на уроках української мови.

**Ключові слова:** дискутувати, аргументація, суперечка, дискусія, диспут, дебати.

**Аннотация.** В статье раскрывается понятие аргументации как интеллектуально-коммуникативной деятельности учащихся 5-7 классов на уроках украинского языка.

**Ключевые слова:** дискутировать, аргументация, спор, дискуссия, диспут, дебаты.

**Summary.** The article deals with the concept of argument as intellectual and communicative activity for pupils of 5-7 classes on the Ukrainian language lessons.

**Key words:** debate, argument, dispute, discussion, panel discussion, debate.

Спираючись на Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011р.), можна з упевненістю стверджувати, що навчити учнів аргументовано відстоювати власну думку – є одним із найголовніших завдань вчителів-словесників, яке збігається із риторичною лінією сучасної програми з української мови [2]. В усьому світі зростає кількість коледжів і університетів, керівництво яких, розуміючи вагомість вивчення курсу критичного мислення, пропонує його своїм студентам. А компетентність у цій сфері на сьогодні є необхідною передумовою для ефективного ведення справ у побутовому житті людини, для здобуття вищої освіти, а також для досягнення успіхів у світі, що спирається на конкуренцію в будь-якій професійній діяльності. Перед сучасними філологами постає ще одне завдання: яким чином у шкільному курсі української мови пов'язати ораторське мистецтво, аргументацію та курс критичного мислення в процесі розвитку аргументаційних умінь, формування вмінь доводити?

**Метою статті** є розкриття поняття аргументації як інтелектуально-комунікативної діяльності учнів 5-7 класів на уроках української мови. *Завдання* статті полягають у дослідженні інтерактивних методів на уроках української мови (5-7 класи) в процесі розвитку аргументаційних і дискусійних умінь.

Сьогодні важко уявити здійснення гуманітарного підходу до навчання без володіння риторичними здібностями і, зокрема, без розуміння психологічних тенденцій необхідності дискутувати, вдало аргументувати, переконливо представляти свій погляд, доводити або пояснювати висловлене. Із середини ХХ століття поняття аргументації стає важливим компонентом гуманітарного знання. Однак саме поняття аргументації протягом існування цього явища (незважаючи на незмінну його сутність) переживає трансформацію і в даний час визначається неоднозначно. Існує кілька підходів та уявлень про аргументацію. Одні дослідники розглядають аргументацію як знаходження аргументів на етапі інтенції: аргументи розглядаються як важлива структурна частина міркування, що виводить із відомих положень нове (А.Волков, О.Мартінова, М.Панов та ін.). Інші вчені розглядають аргументацію як діяльність, мета якої «забезпечити прийняття адресатом змісту ... тверджень (теза аргументації)»

(А.Баранов). При цьому автори робіт розводять поняття аргументація та аргументи, розглядаючи їх як матеріал для створення тексту (А.Івін, А.Нікіфоров, Г.Рузавін та ін.)

Існує уявлення про аргументацію як про висловлення своєї позиції в узагальненому формулюванні (аргументація в цьому випадку ототожнюється з тезою). Таке розуміння аргументації найчастіше можна зустріти в повсякденній мовній практиці. Якщо простежити траєкторію трансформації поняття аргументації, то в загальному вигляді вона може бути представлена так: аргументація = дія (Маріас Х.); міркування (Г.Брутян); процес – діяльність (А.Івін, Т.Ладиженська, Л.Перенчук) [3; 5].

Ураховуючи позиції різних напрямів у визначенні аргументації, а також той факт, що аргументація – це єдність логічного й комунікативного компонентів, а також акцентуючи увагу на тому, що аргументація є діяльністю, процесом, в основі якого лежить завдання створення тексту або його фрагментів, ми визначаємо аргументацію так: *аргументація – інтелектуально-комунікативна діяльність (процес), заснована на виконанні комунікативних дій щодо створення тексту або його фрагментів, спрямованих на пояснення, доведення того чи іншого погляду комуніканта*. Основу аргументації становлять причинно-наслідкові смислові відношення.

Метою аргументації є вплив на аудиторію і навіювання певних поглядів (І.Стернін, Т.Анісімова, Е.Гімпельсон та ін.) Однак терміни «вплив» та «навіювання», на наш погляд, програмують пасивну позицію аудиторії у процесі спілкування. Якщо ми хочемо виховати творчу особистість, здатну до гуманітарного мислення, то необхідно вплив (у даному випадку – педагогічний вплив) перевести на інший, якісно вищий рівень – педагогічну взаємодію. Саме аргументація, уміння аргументувати свої погляди та дії у різних ситуаціях педагогічного спілкування й становлять більшою мірою сутність педагогіки співробітництва.

«Гуманістичний характер аргументації як діяльності визначається тим, що суб'єкт цієї діяльності визнає реципієнта вільною особистістю, визнає його інтелектуальне й моральне право відкинути аргументацію» [3, с.26]. У методиці питання вивчення аргументаційних текстів розглядалися в дослідженнях 70-80-х років (О.Дзюбенко, Л.Коблова, С.Коростельова, Е.Шантарін та ін.) Незважаючи на це, рівень комунікативно-мовленнєвої підготовки учнів ЗНЗ, середніх спеціальних навчальних закладів, а також випускників ВНЗ є недостатнім: колишні випускники погано володіють умінням аргументувати свої погляди, висувати, формулювати й доводити тезу, тобто, по суті, будувати аргументаційні тексти.

Як стверджує І.Хоменко, поняття «аргументація» тісно пов'язане з поняттям «суперечка». Саме в ситуаціях суперечок найчастіше застосовують різні види аргументацій. Також авторка зазначає, що дискусія – це публічна суперечка, мета якої полягає в з'ясуванні й порівнянні різних поглядів, у знаходженні правильного рішення суперечливого питання. Безпосередня мета дискусії – це досягнення консенсусу між учасниками суперечки щодо проблеми, яка обговорюється. Визначальними ознаками диспуту, на думку І.Хоменко, є: завжди публічна суперечка, предметом якої виступають наукові або суспільно важливі питання. На відміну від дискусії, диспут не лише з'ясовує підстави, а й виявляє позиції сторін. Нерідко останнє в диспуті стає головним.

О.Фідря ототожнює поняття «диспуту» і «дискусії». Він розрізняє диспути за дидактичною метою. Поряд із поняттям диспуту, О.Фідря використовує поняття «дебати». При цьому головною метою диспуту, на думку методиста, є обговорення, обмін думками, висвітлення своїх позицій з метою правильного розв'язання суперечливого питання. А метою дебатів є «неагресивно» виграти, переконати суперників. Дослідник визначає і головні особливості організації диспутів і дебатів [8].

О.Савченко однією з основних функцій дискусії вважає розвивальну, а саме організацію частково-пошукової діяльності учнів. Реалізація пошукових функцій починається з визначення проблеми, коли створюється ситуація необхідності пошуку нового знання [7].

Ми зважили на погляди таких дослідників, як Т.Струганець, М.Семиног, Т.Симоненкової, О.Глазової, які важливим моментом у процесі проведення дискусій на уроках української мови в 5-7 класах загальноосвітніх навчальних закладів вважають стимулювання співпраці, що характеризує інтерактивний підхід, який полягає не тільки в умінні чітко, зрозуміло й змістовно викладати власні думки, а й в умінні слухати й чути протилежні думки для того, щоб вносити свої зауваження в певний час відповідно до ситуації мовлення, бути активним учасником обговорення будь-якого проблемного питання.

Безумовно, дискусія має особливе значення в процесі підготовки випускників ЗНЗ до майбутньої професійної праці, тому що мовленнєва функція є найважливішою для будь-якого фахівця, як під час навчання у ВНЗ, так і в процесі будь-якої діяльності. Дискусія сприяє ефективному розвитку аргументаційних і дискусійних умінь за рахунок активного включення учнів до обговорення поставленої проблеми. При цьому власне процес навчання відбувається на моделях, прикладах,

помилках інших учасників дискусії й базується на їхній інтерактивній компетенції.

Різні види навчальної дискусії можна застосовувати під час дидактичної роботи з різними категоріями учнів. В.Оконь пропонує три види дискусії: «побіжна» (виникає стихійно під час розгляду й обговорення складних питань, які цікавлять більшість учнів); дискусія, спрямована на формування переконань; справжня навчальна дискусія (спеціально організовується для розгляду важливої дидактичної проблеми) [4]. Деякі види дискусії стали самостійними методами навчання. Це, наприклад, круглий стіл, «мозкова атака» тощо.

Ми звертаємо увагу на те, що головну роль у забезпеченні ефективності дискусії відіграють правила її ведення: точне визначення навчальної проблеми, що підлягає обговоренню; докладне уявлення про методи, прийоми й способи її розв'язання; чітке визначення змісту понять, термінів і категорій, які використовуватимуть учасники дискусії; обов'язкове обґрунтування власної позиції; можливість відкритого висловлювання своїх думок і шанобливе ставлення до опонентів і їхніх поглядів.

Викладені вище рекомендації впливають із такту дискусії, тобто з уміння педагога керувати її перебігом і своєчасно вносити відповідні корективи щодо змісту дискусії та її характеру. Наприклад, не можна очікувати позитивних змін у мисленні, емоційно-вольовій сфері та вчинках її учасників, коли педагог компрометує учнів або насміхається з тих, хто займає помилкові позиції. Під час дискусії має панувати атмосфера творчості, щирості, невимушеності, принциповості й доброзичливості.

Не можна не погодитися з думкою лінгводидактів П.Білоусенка, В.Ягупова, що дискусія є дієвою тоді, коли стимулює пізнавальний інтерес її учасників, збагачує їхні знання й уміння, формує творчі розумові навички й уміння, сприяє їх удосконаленню, вчить поважати опонента, відстоювати свої аргументи й шанувати інших.

На наш погляд, саме розвиток аргументаційних і дискусійних умінь є важливою передумовою формування вмінь доводити на уроці української мови, побудова якого ґрунтується на діалогічній взаємодії вчителя з учнями (інтерактивній основі).

Учитель-словесник має право на вільний вибір будь-якої моделі організації уроку, але при цьому він повинен знати, що бере на себе й відповідальність за результати навчання. Прогностичним результатом навчання для моделі «урок-діалог» є формування знань учнів як власної цінності, духовного надбання, яке сприяє особистісному зростанню, входженню в непростий світ взаємин з оточенням.

Сучасна методична література пропонує широкий вибір інтерактивного інструментарію діяльності вчителів: використання різних пошукових завдань, евристичної бесіди, створення проблемних ситуацій тощо.

У колі питань, що розглядаються в нашому дослідженні, нам близький підхід О.Пометун, яка пропонує технологію навчання в дискусії – важливий засіб пізнавальної діяльності в процесі навчання, бо дискусія є широким публічним обговоренням спірного питання. Дискусія сприяє розвитку логічного мислення, надає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювання особистої думки, поглиблює знання з означеної проблеми. До таких методів відносять *"Інтерв'ю"*, *"Обери власну позицію"*, *"Зміни позицію"*, *"Дискусія"*, *"Дебати"*, *"Голосування"* тощо [6].

У ході дискусії усі висловлювання мають стосуватися теми, що обговорюється; учитель має виправляти помилки й неточності, яких припускаються учні, та спонукати їх робити те саме; усі твердження учнів мають супроводжуватися аргументацією, обґрунтуванням, для чого вчитель ставить питання: *"Які факти свідчать на користь твоєї думки?"* *"Як ти міркував, щоб дійти такого висновку?"*

Варто наголосити, що з лінгводидактикою тісно пов'язана логіка – наука про закони й форми мислення. Цей зв'язок найяскравіше проявляється в процесі навчання мови, бо мова й мислення становлять єдність. У процесі ж розвитку аргументаційних вправності як передумови формування в учнів 5-7 класів умінь доводити вчителю-словеснику необхідно максимально використовувати логічні категорії, навчаючи дітей у ході дискусії здійснювати різні розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, абстрагування, конкретизацію, узагальнення, систематизацію тощо. Це дає можливість учням свідомо засвоювати мовний матеріал, розвивати логічне мислення.

Використовуючи дискусійні методи, пропонуємо обов'язково застосовувати метод *"Мозкова атака"* (постановка інформаційних питань). Наприклад, для узагальнення поняття про прикметник як частину мови доцільно поставити таку систему запитань: яке лексичне значення має прикметник? якими морфологічними ознаками характеризується прикметник? яку синтаксичну роль може виконувати прикметник? на які питання відповідає прикметник? яка частина мови називається прикметником?

У ході дискусії разом з інформаційними пропонуємо використовувати проблемні питання з метою

створення проблемної ситуації, розв'язання проблемних задач і завдань. Наприклад, поряд із проблемним запитанням "Чому у слові "полюють" неоднакова кількість звуків і букв?" можуть бути поставлені інформаційні питання: "У якій позиції стоїть літера Ю, що позначає один звук? два звуки?" "З якою метою вживається на письмі м'який знак?"

З огляду на питання розвитку аргументаційних умінь, нашу увагу привертають репродуктивні (за зразком), розпізнавальні репродуктивні, продуктивні (для розвитку творчих здібностей), перетворювальні вправи; заміна одних мовних конструкцій іншими, синонімічними їм; конструювання мовного матеріалу за зразком тощо.

Участь у ситуаціях дискусійних обговорень, як зазначалося вище, передбачає розвиток аргументаційних і дискусійних умінь як передумови формування вмінь доводити: володіння всіма видами монологічного мовлення (інформування, пояснення, уточнення, інструкція, ілюстрування, доповідь); участь у діалозі, бесіді, дискусії, вираження різноманітних комунікативних намірів (порада, співчуття, жаль, подив, незрозуміння); розуміння висловлювань наукового характеру, що стосуються вказаних вище ситуацій спілкування.

Уміння проводити дискусію, діалог і знаходити порозуміння в цьому процесі визначається навичками й здібностями комунікантів вийти на вищий рівень спілкування. Дискусія повинна стати обов'язковим елементом уроків української мови.

### **Зразки завдань для учнів 7-го класу**

Завдання містить 2 компоненти: теоретичний і практичний. Перший передбачає розгорнуту відповідь на питання або продовження висловлювання на лінгвістичну тему. Практичний компонент складається з різних видів завдань, спрямованих на перевірку навчально-мовних і правописних умінь учнів. Це сприятиме розвитку навичок самостійного аналізу мовних фактів, що забезпечить міцне засвоєння теоретичних знань, удосконалюватиме вміння застосовувати їх на практиці.

#### **1. Продовжити визначення. Аргументуйте свій варіант.**

Однорідні члени речення – це...

#### **2. Вписати пропущені літери, підкреслити однорідні члени речення відповідно до їхньої синтаксичної ролі. Поставити розділові знаки.**

На нашій з...млі родят...ся щедро правда добро мудрість розум чест... відвага (Є.Гуцало). Блакитні сизі жовті та ч...рвоні птахи в...селку сіют... навкруги (Т.Щегельська). Кожна мати свого сина і м...лує і голубит... (М.Познанська). Фіалки пахнут... ніжно радісно і хв...лююче (Ю.Смолич). Повертались хлопчики додому відчували радіст... а не втому (М.Познанська).

#### **II. 1. Продовжити висловлювання. Доведіть його правильність.**

За будовою звертання бувають...

#### **2. Скласти і записати речення з поданими словами так, щоб в одному випадку вони були вставними, а в іншому – членами речення.**

Видно, здається, на щастя.

#### **III. 1. Відповісти на запитання. Аргументувати свій вибір**

Зі скількох частин складається речення з прямою мовою?

Що таке діалог?

#### **2. Перебудувати речення: а) щоб пряма мова стояла перед словами автора; б) щоб слова автора стояли всередині прямої мови; в) замінити пряму мову непрямою.**

Записав літописець 1648 року: "Того ж року сарана по всій Україні була і шкоду велику вчинила" (О.Іваненко).

#### **IV. 1. Відповісти на запитання. Доведіть свою думку.**

Які морфеми служать для утворення нових слів?

#### **2. Записати слова за їхньою будовою в такому порядку: 1) $P+K+3$ ; 2) $n+k+c+3$ ; 3) $n+k+c$ ; 4) $k+3$ ; 5) $n+k$ ; 6) $k+c$ ; 7) $k+c+3$ (буквами $n, k, c, 3$ позначено відповідно префікс, корінь, суфікс, закінчення).**

Бачиш, об'їзд, роз'яснений, істинний, трудар, окрасць, віддяка.

#### **V. 1. Відповісти на запитання. Аргументувати свій вибір**

В якому розділі науки про мову вивчають частини мови?

#### **2. Дібрати до поданих іменників відповідні прикметники і поставити їх в орудному і місцевому відмінках однини. Позначити закінчення.**

Подорож, тінь, мати, любов.

#### **VI. 1. Дати відповідь на запитання. Аргументуйте свій варіант відповіді.**

Для якої частини мови рід - стала ознака, а для якої - змінна?

## Література

1. Білоусенко П.І. Проблемно-ситуативні завдання на уроках української мови : Посібник для вчителя / Білоусенко П.І., Явір В.В. – К. : Освіта, 1992. – 128 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Постанова Кабінету Міністрів України. - 23 листопада 2011 р. № 1392 – zakon2.rada.gov.ua
3. Ладыженская Т.А. Школьная риторика. 5-7 классы. Методические рекомендации / Под ред. Ладыженской Т.А. – М., 2001. – 128с.
4. Оконь В.О. Введение в общую дидактику / Пер. с польск. – М. : Высш. школа, 1990. – 382 с.
5. Перенчук Л.В. Вектори особистісно-орієнтованого уроку / Перенчук Л.В. // Українська мова й література. - 2007. - №1. - С.25-32.
6. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / Пометун О.І. – К., 2007. – 144с.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. фак. / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
8. Фідря О.Г. Організація вчителем виконавчо-діяльнісного етапу навчально-пізнавальної діяльності / Фідря О.Г. // Історія та правознавство. – 2006.– №14. – С. 2 - 9.

УДК 373.3.016:811.161.2'36

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ЦІКАВОЇ ГРАМАТИКИ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Н.О.Комарівська

**Анотація.** У статті розкрито можливості використання на уроках рідної мови в початковій школі інформаційно насичених матеріалів, цікавих завдань і вправ, складених з урахуванням мотиваційного, змістового та процесуального компонентів навчання, елементів гумору.

**Ключові слова:** рідна мова, початкова школа, дидактичні ігри, лінгвістичні мініатюри, цікава етимологія, фольклорний матеріал, завдання-жарту.

**Аннотация.** В статье раскрыты возможности использования на уроках родного языка в начальной школе информационно насыщенных материалов, интересных заданий и упражнений, составленных с учетом мотивационного, смыслового и процессуального компонентов учебы, элементов юмора.

**Ключевые слова:** родной язык, начальная школа, дидактические игры, лингвистические миниатюры, интересная этимология, фольклорный материал, задания-шутки.

**Annotation.** In the article possibilities of the use are outlined on the lessons of the mother tongue at initial school of the informatively saturated materials, interesting tasks and exercises, made taking into account the motivational, semantic and judicial components of studies, elements of humour.

**Keywords:** the mother tongue, initial school, didactics games, linguistic miniatures, interesting etymology, folklore material, tasks-jokes.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах від педагога, його професійної майстерності, ерудиції, загальної культури значною мірою залежить навчання та виховання підростаючого покоління. Оволодіння мовою, як відомо, починається вже з перших слів дитини, але вивчення її як системи передбачене лише шкільною програмою. Уже в початкових класах учні знайомляться з елементарними мовними одиницями, вчаться бачити їх у взаємозв'язку, здобувають практичні навички використання. Завдання вчителя якраз і полягає в тому, щоб із самого початку зацікавити молодших школярів мовними явищами, збудити в них прагнення до знань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зацікавленість є ефективним засобом успішного навчання, необхідною умовою досягнення позитивних наслідків. Видатний педагог В.Сухомлинський вважав, що навчальний процес у сучасній школі повинен розвивати всемогутню радість пізнання.

У педагогічній практиці пізнавальний інтерес часто розглядають як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів, ефективний інструмент вчителя, який дозволяє йому зробити процес навчання захопливим, виділяти в навчанні саме ті аспекти, які можуть привернути увагу учнів, активізувати їх мислення.

Сьогодні пізнавальний інтерес розглядається як рушійна сила активізації навчання, розвитку пізнавальної самостійності учнів, важливий напрям підвищення ефективності навчальної діяльності.

Пізнавальний інтерес стимулює навчальну активність учнів і тим самим спрямовує розвиток розумової, психічної та соціальної сфери особистості, створює умови для формування творчості учня. Тому цій проблемі приділяється увага психологів і педагогів, серед них: Н.Бібік, В.Білий, Л.Божович, Д.Водзинський, Л.Гордон, О.Ковальов, В.Котирло, В.Крутецький, В.Лозова, В.Онищук, В.Паламарчук, О.Савченко, С.Рубінштейн, Г.Шамова, Г.Щукіна та ін.

Розгляд пізнавального інтересу як засобу навчання пов'язаний з проблемою цікавості, яка розробляється багатьох дослідженнях з психології й методики (Ю.Бабанський, К.Лигалова, Д.Трайтак, Н.Гамбург та ін.). Цікавість – сильний засіб, який збагачує всі процеси, що властиві інтересу. У дослідженнях О.Савченко, Н.Коваль, В.Онищук, Н.Каневської переконливо показана ефективність організації пошукової діяльності для розвитку пізнавального інтересу 7-10-річних учнів, оскільки в процесі пошуку школярі мають можливість виявити активність мислення, ініціативу, утвердити себе.

**Постановка завдання.** Метою статті є визначення методичних аспектів застосування цікавої граматики на уроках рідної мови в початковій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Національне відродження, демократичні перетворення в Україні потребують розв'язання проблеми національної освіти, докорінного її оновлення та реформування, зокрема в сфері професійної підготовки вчителів. Вищі навчальні заклади повинні забезпечити високу якість педагогічного процесу, всебічний розвиток і виховання майбутніх педагогів відповідно до нових завдань і потреб суспільства, що, зі свого боку, вимагає внесення істотних змін у зміст і форми професійного навчання майбутніх педагогів.

Провідну роль у навчанні та вихованні особистості відіграє мова.

Значення мови у розвитку підростаючого покоління і в подальші вікові періоди підкреслювали майже всі видатні педагоги й психологи минулого й сучасності. Тому рідна мова є одним із найважливіших навчальних предметів у школі. Її особливе місце в системі обов'язкових для вивчення дисциплін визначається тим, що саме від мовленнєвих і мовних знань, умінь і навичок безпосередньо залежать освітні досягнення школяра, його успішність в оволодінні основами усіх наук.

Початкова школа покликана вирішувати «вічні» завдання: розвиток у молодших школярів пізнавальних інтересів, допитливості, спостережливості, бажання вчитися. Одним із важливих засобів їх розв'язання вчені вважають інформативність уроку, тобто використання в навчальному процесі інформаційно насичених матеріалів, цікавих завдань і вправ, складених з урахуванням мотиваційного, змістового та процесуального компонентів навчання, елементів гумору тощо.

Цікавинки, що використовуються на уроках рідної мови, бувають різних видів: це, насамперед, цікава в пізнавальному плані інформація (розкриття історичних аспектів проблеми, етимології того чи іншого поняття тощо); це і «невідоме про відоме», тобто використання додаткової інформації про те, що діти вже частково знають (такий підхід дає можливість по-іншому трактувати явища, які стали для учнів буденними); узагальнений матеріал, що є базою для порівняння, узагальнення виучуваного, підкреслення його значущості [6, 3].

До елементів цікавого мовознавства ми відносимо: дидактичні ігри; лінгвістичні мініатюри (казки, вірші, мовознавчі розповіді); цікаву етимологію; фольклорний матеріал; завдання-жарти; усмішки.

А.В.Запорожець, оцінюючи роль дидактичної гри, підкреслював: «Нам необхідно добитися того, щоб дидактична гра була не тільки формою засвоєння окремих знань та умінь, але й сприяла загальному розвитку дитини» [2, с.245]. З іншого боку, деякі педагоги схильні, навпаки, неправомірно розглядати дидактичні ігри лише як засіб інтелектуального розвитку пізнавальних психічних процесів. Однак дидактичні ігри – це ще й ігрова форма навчання, яка, як відомо, достатньо активно застосовується на початкових етапах навчання, тобто в старшому дошкільному та молодшому шкільному віці.

А.І.Сорокіна виділяє наступні види дидактичних ігор: ігри-подорожі, ігри-доручення, ігри-припущення, ігри-загадки, ігри-бесіди.

Важливо, щоб гра входила органічно в урок, знаходилася в самому процесі навчання. Найголовнішим є те, щоб гра органічно поєднувалась з серйозною, напруженою працею, щоб гра не відволікала від навчання, а навпаки, сприяла б інтенсифікації розумової роботи.

Педагогу необхідно пам'ятати, що при проведенні гри необхідно зберегти всі структурні її елементи (дидактична задача; ігрова задача; ігрові дії; правила гри; результат (підведення підсумків), тому що саме з їх допомогою розв'язуються освітні завдання кожного конкретного уроку.

Протиставити дидактичну гру й урок не можна. У ситуації дидактичної гри знання засвоюються легше. Найголовніше, що дидактична задача в дидактичній грі реалізується через ігрові завдання. Дидактичне завдання приховане від дітей. Увага дитини направлена на виконання ігрових дій, а навчальне завдання ще не усвідомлюється. Це й робить гру особливою формою ігрового навчання, коли



діти найчастіше несподівано засвоюють знання, уміння, навички. Стосунки між дітьми й педагогом визначаються не навчальною ситуацією, а грою. Учителі і діти є учасниками однієї гри. Педагог стає на шлях прямого навчання, якщо порушується ця умова.

Проводити ігри, створювати ігрові ситуації важливо на кожному уроці рідної мови. Це особливо стосується як першого, так і другого класу, коли учні ще не звикли до тривалої напруженої діяльності. Вони швидко стомлюються, притуплюється їхня увага, набридає одноманітність. Тому гра має ввійти в практику роботи вчителя як один з найефективніших методів організації навчальної діяльності молодших школярів. Наприклад, під час вивчення нового матеріалу можна використовувати мовні («Хто більше?», «Хто? Що?», «Один – багато») та мовленнєві ігри («Переставлянки», «Розкодуй текст»). Після вивчення теми, з метою закріплення набутих знань на практиці застосовують ігри «Зміни відмінок», «Утвори речення», «Заміни букву», «Дід-буквоїд», «Хто швидше?» та ін.

Отже, для дорослого дидактична гра – спосіб навчання, а для дитини – просто гра. У дидактичній грі засвоєння знань виступає як побічний ефект. Ціль дидактичної гри та ігрових прийомів навчання – полегшити перехід до навчальних задач, зробити його поступовим.

Дидактична гра входить у цілісний педагогічний процес, поєднується та взаємопов'язується з іншими формами навчання й виховання. Однією з форм нетрадиційного засвоєння та оперування лінгвістичними знаннями є лінгвістичні мініатюри.

Уроки української мови відкривають широкі можливості для розвитку креативних здібностей школярів. На думку багатьох учителів, методистів, стратегічним принципом розвинутого навчання рідної мови є принцип розвитку творчих лінгвістичних здібностей. З цього випливає, що на уроках української мови необхідно розвивати творчу активність у межах цього предмета (сприяти свідомому оволодінню багатством рідної мови й розвитком мовлення), а також стимулювати розвиток особистості учня та його прагнення до творчості. Загальновідомо, що складний теоретичний матеріал краще засвоюється в нестандартній, образній формі, оскільки мовленнєва експресія відіграє виняткову роль у формуванні в учнів інтересу до вивчення мови.

Термін «мініатюра» в Українському енциклопедичному словнику визначається як «твір образотворчого мистецтва невеликого розміру, що потребує витонченої техніки виконання; невеликий віршований чи прозовий твір, чітко завершеної форми» [8, с.205]. Автори «Словника-довідника з української лінгводидактики» тлумачать термін «мініатюра» як невелика закінчена за формою і змістом творча робота, що має завершений цілісний характер, мета якої – дати учням змогу чітко визначити поняття абзацу, частини тексту, видів зв'язку, інтонації цілого тексту відповідно до теми висловлювання, стилю, жанру й типу мовлення [7, с.83]. Вітчизняні методисти Т.Жулій, О.Теплицька вважають, що лінгвістична мініатюра – «цікаве висловлювання про мову – одна з форм такого нетрадиційного засвоєння та оперування лінгвістичними знаннями» [1, с.6].

Лінгвістичні мініатюри можуть бути представлені як у прозовій, так і в поетичній формі (вірші Д.Білоуса, А.Бортняка та інших), щоправда, питома вага прозових значно більша. Лінгвістичне поняття, перетворюючись на «живі персонажі», набуваючи художньої форми, зберігає свої основні ознаки. Цим поєднанням лінгвістичних та позалінгвістичних чинників і пояснюється інтерес школярів до тексту, а його образність забезпечує запам'ятовування.

Залежно від домінування певних стильових та жанрових ознак виділяють лінгвістичні мініатюри художнього й наукового стилю. Лінгвістичні мініатюри художнього стилю складні й багатопланові, оскільки завданням їх інтерпретації є вияв максимуму закладених у них думок і почуттів художника (автора) [7, с.7]. До цих мініатюр належать: лінгвістична казка (граматична, історична), байка, оповідання, лінгвістичний детектив, гуморески. У лінгвістичних мініатюрах художнього стилю Т.Ладиженська наділяє героїв лінгвістичних казок та оповідань людськими якостями, які живуть та діють за законами мови [3, с.16]. Лінгвістичні мініатюри наукового стилю характеризуються тим, що в них виклад думок здійснюється у формі чіткої побудови роздуму, пояснення, доказів, використання образних засобів зведено до мінімуму, думка в таких текстах передається з максимальною точністю, однозначністю [1, с.11-12]. До лінгвістичних мініатюр цього виду відносять: аналіз тексту наукового стилю, текст параграфа, мовлення вчителя, міні-твір (роздум, опис, розповідь), віршовані визначення та римовані правила, авторські лінгвістичні мініатюри.

Щоб оцінити значення й місце лінгвістичних мініатюр у роботі над українським словом, потрібно насамперед наголосити, що використання їх ставить за мету не розважати, а навчати школярів, збагачувати їх знаннями в обстановці розкритості, задоволення й радості. Цікаві мовні матеріали не повинні знижувати рівень навчальної роботи, а, навпаки, нести мовознавчу інформацію, над якою учні із задоволенням або й захопленням працюють і яку невимушено засвоюють. У процесі добору таких матеріалів учитель, крім цікавості, враховує всі загальнодидактичні й методичні принципи навчання,

зокрема науковість і доступність знань.

Для створення лінгвістичних казок, віршів, загадок добираються науково обґрунтовані мовні факти, які відповідають рівню підготовленості школярів і захоплюють їх. Спрямовані вони на засвоєння й осмислення знань у жвавій, приємній атмосфері. Робота над ними викликає інтерес, збудження, а опора на емоційність сприяє кращому засвоєнню і запам'ятання інформації. Тематика лінгвістичних мініатюр може бути безпосередньо пов'язана з виучуваними, визначеними програмою відомостями і може, особливо у позакласній роботі, охоплювати позапрограмові факти. У кожному разі цікаві мовні матеріали передбачають досягнення дидактичної мети – розширення й зміцнення мовних знань, збагачення словникового запасу школярів й удосконалення їхнього мовлення.

Використання цікавих мовних матеріалів винятково важливе з погляду розвитку мислячої особистості. Молодші школярі дістають певні відомості з мовознавства й зацікавлюються мовленнєвими явищами. Немає жодної теми шкільного курсу, під час вивчення якої не можна використати лінгвістичних мініатюр. Так, до теми «Змінювання іменників за питаннями» можна використати казку «Іменниковому роду нема переводу».

Лінгвістичні мініатюри призначені для полегшення опанування мовного матеріалу. Учитель може читати їх на етапі мотивації навчальної діяльності (щоб викликати пізнавальний інтерес, позитивні емоції учнів), на етапі пояснення нового матеріалу (щоб пояснити сутність того чи іншого мовного явища), а також на етапі закріплення та осмислення нового матеріалу (для перевірки знань учнів; тоді доцільно казку читати з пропущками, які заповнюють та озвучують учні).

Доцільність запровадження й результативність використання того чи іншого виду роботи з цікавого мовознавства безпосередньо пов'язані з віком та рівнем підготовленості школярів. Наприклад, під час ознайомлення із займенником доцільно використовувати лінгвістичну казку «Не хвали сам себе»:

Королева Граматика сьогодні дуже заклопотана. Іменник, Прикметник і Числівник мусять на деякий час покинути королівство. А хто їх замінить? Займенник – їхній найближчий помічник, але чи впорається?

І тут Королеві вручили послання: Займенник запевняв, що довір'я виправдає і з роботою впорається. Кожне речення так і рясніло займенниками: я, мені, мене, увесь, сам, кожний, стільки...

– Ну що ж, нехай попрацює за трьох. Він роботящий, хоч і самовпевнений, – вирішила Королева.

А щоб нагадати Займенникові, що скромність ніколи не зайва, дала йому слушну пораду: «Не хвали сам себе, нехай тебе люди похвалять!».

Отже, текст лінгвістичної мініатюри ілюструє наочне уявлення і взаємозв'язок мовних понять з погляду їх родової належності та виконує дидактичні функції.

З метою ознайомлення учнів початкових класів з групами слів за походженням, з етимологічним словником на уроках рідної мови необхідно використовувати елементи цікавої етимології. Етимологія – походження слова і його семантичні зв'язки з іншими словами тієї самої або інших споріднених мов. Наприклад, під час вивчення теми «Іменник» можна розповісти дітям, що сам термін уперше в українському мовознавстві використав Омелян Осипович Партацький у 70-х роках XIX століття. Категорія числа іменника зараз об'єднує два значення: однину й множину. А колись (приблизно до кінця XII — початку XIII століття) існувала ще форма двоїни, тому можна було сказати «дві руки», «дві риби», «дві голови». У деяких мовах (серболужицькій, словенській) двоїна існує ще й зараз. А є мови, у яких існує форма для позначення не лише двох, а й трьох предметів (троїна). Це деякі мови Австралії, Нової Гвінеї, індіанців Америки та ін.

Таким чином, учитель за допомогою мовленнєво-комунікативного дидактичного матеріалу сприятиме загальному мовному розвитку особистості школярів, спонукатиме учнів до глибшого пізнання лінгвістичних явищ.

Для розвитку мовлення, формування комунікативної компетенції на уроках рідної мови доцільно використовувати фольклорні жанри, які відповідають віковим та психологічним особливостям учнів (прислів'я, приказки, загадки, скороговки). Завдяки усній народній творчості активізується пізнавальна діяльність дітей, збагачується словниковий запас, формується самостійне мислення, розвиваються творчі здібності, спостережливість, інтерес до рідного слова.

Систематичне й постійне використання малих фольклорних жанрів сприятиме всебічному вихованню дітей, збагачуватиме їхню мову зразками народної мудрості.

Використання загадок допоможе вчителям зробити уроки вивчення грамоти цікавішими, а отже, і засвоєння матеріалу буде більш глибоким та міцним. Адже загадки – це стислі поетичні запитання, де у прихованій формі одні предмети чи явища зображуються через інші завдяки спорідненості, подібності їхніх властивостей, часом ледь помітних [4, с.276]. Це спонукає дитину вдумуватись у кожне слово,

порівнювати його з іншими, знаходити подібність і відмінність, виділяти головне у спостереженні за природою. Загадки завжди поетичні, легко запам'ятовуються, у ході розгадування дитина виконує ряд мислительних операцій – синтез, порівняння, узагальнення. Наприклад, спостерігаючи з молодшими школярами за іменниками, які вживаються тільки в однині або в множині, можна запропонувати відгадати загадки: «Рідке, а не вода, біле, а не сніг» (Молоко); «У зимову веселу пору ми краці друзі дітвори. Вивозять діти нас нагору, а ми веземо їх з гори» (Сани); «Хто входить і виходить, той перший нам руки подає, а ми стоїмо завжди при вході, нас в хаті кілька є» (Двері); «Хто голівку своєю влітку накриває і по двадцять хусток має» (Капуста). Учні зачитують слова-відгадки, визначають число іменників і доходять висновку, що в українській мові є іменники, які вживаються тільки в однині або тільки в множині.

Прислів'я і приказки – стислі крилаті вислови, в яких сконцентровано життєву мудрість і філософію народу [4, с.573]. Своїм мовним багатством і змістовим розмаїттям українські прислів'я і приказки охоплюють усі сторони життя людини, її погляди на світ, суспільні явища, громадські та родинні взаємини. Робота над прислів'ями та приказками сприяє розвитку самостійного мислення й мовлення учнів.

Для розвитку мовного апарату дитини, постановки правильної артикуляції звуків народна педагогіка використовувала скоромовки. Ігровий ефект базується на навмисному утрудненні вимови певного тексту відповідним розташуванням звуків.

Скоромовки, як і інші зразки усної народної творчості, можна використовувати на різних етапах уроку рідної мови. Так, під час вивчення теми «Числівник» можна запропонувати вивчити скоромовки та виписати із них числівники:

*Їхав Прокіп мимо кіп.  
Лічив снопи по три коп:  
Одна копа ковпаком,  
Друга копа ковпаком,  
Третя копа ковпаком.*

Цінність скоромовок полягає не в смислового навантаженні, а в такому доборі й розташуванні слів, вимова яких потребує певних зусиль і сприяє виробленню дикції, правильної артикуляції, що, своєю чергою, підвищує культуру усного мовлення. Крім того, завдяки скоромовкам прищеплюється увага й повага до кожного вимовленого звука, слова, до якості й чистоти мовлення.

Завдання-жарту – це цікаві ігрові завдання з навчального предмета. Для їх розв'язання потрібно виявити винахідливість, розуміння, гумор. Побудова, зміст питання в цих завданнях незвичайні. Вони лише приблизно нагадують навчальне завдання. Зміст замаскований зовнішніми умовами, як правило, другорядними (Загадки-жарту: Який прислівник однаково читається зліва направо й справа наліво? (зараз); В яких прислівниках є три-чотири приголосних і один голосний? (Вдень, ввєрх, вниз); Які прислівники запитують про себе? (Щотижня, щогодини, щороку, щоденно); Який прислівник вживається з серцем? (натщєсерцє). Виконання таких завдань сприяє не тільки розвитку мовлення дітей, а й закріпленню в них навичок у розпізнаванні й правильному написанні прислівників.

Призначення завдань-жартів полягає у залученні дітей до активної розумової діяльності, виробленні вміння виділяти головні властивості предмета чи явища.

Отже, зацікавити школярів українською мовою як предметом навчання можна шляхом уникнення одноманітності, шаблону й схематизму в роботі над словом, позбавлення учнів необхідності «зазубрювати» визначення й правила. Чітке й доказове опрацювання мовних явищ та варіювання форм, методів і прийомів навчання, адекватних виучуваним фактам, є тими чинниками, які збуджують пізнавальний інтерес і стимулюють самостійне мислення школярів. У зв'язку з цим, має бути належно оцінена роль і місце у навчальному процесі дидактичних ігор, лінгвістичних мініатюр, цікавої етимології, фольклорного матеріалу, завдань-жартів.

### Література

1. Жулий Т. Сказки и были... Лингвистическиминиатюры / Т. Жулий, О. Теплицкая. – Луганск: Янтарь, 2003. – 124 с.
2. Запорожец А. В. Избранные психологическиетруды: В 2-х т./ А. В. Запорожец – М. : Педагогика, 1986. – Т.1. – 320 с.
3. Ладыженская Т. А. Система упражнений по развитиюсвязной речи / Т. А. Ладыженская // Совершенствованиеметодовобучениярусскомуязыку : Сб. ст. / Сост. А. Ю. Купалова. – М.: Просвещение, 1981. – С. 43-47.
4. Літературознавчий словник-довідник/ Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К., 1997. – 752 с.
5. Лосева Л. М. Какстроится текст: пособ для учителя / Л. М. Лосева. – М.: Просвещение, 1980. – 94 с.

6. Одинцова Г.С. Кодлюк Я.П. Цікаве мовознавство для молодших школярів : посібник для вчителя початкових класів. / Одинцова Г. С., Кодлюк Я. П. – К.: Наш час, 2006. – 123с.
7. Словник-довідник з української лінгводидактики : Навч. посібник / Кол. авт. за ред. М. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
8. Українська мова. Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О. (співголови), Зяблюк М. П. та ін. – К.: Укр. енцикл., 2000. – 752 с.

УДК 378:159.9

## ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ І ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ

Т.О.Корогод

**Анотація.** У статті здійснено аналіз лінгводидактичних і психологічних особливостей навчання іншомовного професійного спілкування студентів немовних спеціальностей на основі використання методу проектів

**Ключові слова:** принципи навчання, іншомовне професійне спілкування, метод проектів.

**Анотація.** В статье проанализированы лингводидактические и психологические особенности обучения иноязычному профессиональному общению студентов неязыковых вузов на основе использования метода проектов

**Ключевые слова:** принципы обучения, иноязычное профессиональное общение, метод проектов.

**Annotation.** The article analyzes linguo-didactic and psychological peculiarities of teaching foreign professional communication of nonlinguistic higher educational establishments students using the Project method

**Key words:** principles of teaching, foreign professional communication, Project method.

Початок третього тисячоліття відкриває нову сторінку бурхливого розвитку цивілізації, в епіцентрі якого знаходиться людина. Сьогодні її розглядають як унікальну “біосоціокультурну систему, яка живе, функціонує й історично вдосконалюється і розвивається у світі та знаходиться з ним у двосторонніх креативних відношеннях “прямого та зворотного зв’язку” [3,5]. Результативність цих стосунків зумовлюється рівнем мобільності людини, активності та творчості, готовності безболісно адаптуватися у швидкоплинному океані інформації, який відкриває простір для постійного пошуку, розвитку духовних складових світогляду. Умовою для її успішного функціонування у цьому бурхливому потоці інформації є забезпечення неперервності її освіти.

Формування в особистості сукупності уявлень про свої пізнавальні процеси і можливості, оволодіння системою знань, умінь і навичок, які розкривають зміст цих уявлень, передбачає застосування гнучкого підходу до постановки цілей діяльності, самостійного її планування, оцінювання й моніторингу. А відтак моделювання умов самоосвіти людини потребує переорієнтації процесу навчання іншомовного професійного спілкування на нову систему цінностей, покликану сприяти підготовці неповторної творчої особистості, здатної реалізувати свій внутрішній потенціал у фаховій діяльності. У такому разі професійно-творча спрямованість організації навчального процесу у вищій школі потребує, щонайперше, оволодіння методологією формування досвіду творчої діяльності, розвитку критичного мислення особистості студента.

**Аналіз останніх досліджень** у галузі психології та педагогіки засвідчує, що проблема формування творчої особистості привертала особливу увагу мислителів упродовж усієї історії існування людства, починаючи з часів Античності (Геракліт, Аристотель, Фома Аквінський, Дж.Віко, І.Кант, Ф.Шеллінг та ін.); знайшла своє відображення у наукових доробках вітчизняних і зарубіжних учених-психологів (В.Н.Ананьєв, Д.Б.Богоявленська, Л.С.Виготський, Л.С.Рубінштейн, Б.М.Теплов, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, С.Д.Максименко, Я.А.Пономарьов, А.Цибуля, В.О.Моляко, В.А.Роменець, В.Д.Шадриков, Ю.М.Косенко, В.М.Ямницький, Дж.Гілфорд, К.Роджерс, Р.Стернберг, М.Воллах, К.Юнг та ін.). У дидактиці вищої школи виокремлені три рівні її формування: стимульно-продуктивний, евристичний, творчий. Як свідчать результати наукових розвідок, останнього рівня досягають лише 5-10 % випускників вищих навчальних закладів. Це означає, що творчість необхідно розглядати сьогодні не лише як результат “три вільної уяви”, а як копітку працю особистості над своєю

волею, емоціями та почуттями, формування яких неможливо забезпечити без розвитку творчої ініціативи. Підґрунтям для цього слугує продуктивна освіта, яка забезпечує інтегративність мислення індивіда, безперервний пошук у процесі управління його власним саморозвитком. Останній чинник є наслідком і умовою творчої діяльності, самоорганізації життєдіяльності людини.

Модернізація системи мовної підготовки фахівців нефілологічного профілю у світлі подій Болонського процесу передбачає посилення ролі самостійної роботи у формуванні їхньої професійної компетентності. Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі становлення професійної іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей, доводить, що у працях вітчизняних (Н.А.Сура, М.М.Галицька) і зарубіжних учених (Г.К.Борозенець, З.І.Кононова, О.Ю.Іванова, М.М.Лавриненко, Ю.В.Лопатіна) охарактеризовані лінгвістичні, психологічні й дидактичні особливості організації змісту навчання іншомовного професійного спілкування; розроблені моделі й технології формування у студентів мовленнєвого досвіду; подані рекомендації щодо формування у них готовності до іншомовного професійного спілкування; досліджені шляхи організації самостійної пізнавальної діяльності студентів під час навчання іншомовного професійного спілкування (М.І.Смирнова, В.Р.Мичковська, С.М.Кустовський, Л.В.Онучак, Є.О.Насонова, Ю.В.Петровська); педагогічні умови індивідуально-орієнтованої іншомовної підготовки (К.Л.Єлісєєва, С.О. Мелікова та ін.). Утім, незважаючи на численні дослідження шляхів організації навчання іншомовного професійного спілкування, постає проблема удосконалення його змісту в світлі компетентісно-діяльнісного підходу, зорієнтованого на перехід від знаннєвої до діяльнісної парадигми освіти.

**Мета статті** – обґрунтувати лінгводидактичні й психологічні особливості формування іншомовної професійної компетентності студентів немовних спеціальностей у процесі використання проектних технологій навчання.

**Основна частина.** Глобальні трансформації людських спільнот в інформаційне суспільство, в якому пріоритетним завданням вважається не просте накопичення студентами знань та предметних умінь і навичок, а формування умінь вчитися (ключової компетентності), готовності оперувати інформацією і управляти нею, здатності до самонавчання упродовж життя в умовах міжкультурної взаємодії передбачає побудову соціально орієнтованої освіти творчого характеру. Головним її завданням є створення умов для розвитку «вторинної мовної особистості», її самоактуалізації у різних сферах діяльності. Становлення гармонійної особистості неможливо уявити без актуалізації власне її навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння іншомовним спілкуванням. У такому контексті набувають нових смислових відтінків ідеї практико-орієнтованої і соціально-орієнтованої освіти, які реалізуються у проектних технологіях навчання.

Під проектними технологіями ми розуміємо систему цілей, змісту та методів організації навчання у проектній діяльності. При цьому метод проектів виступає провідним у проектній технології, стає її обов'язковим структурним компонентом [2,9]. Упровадження комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іншомовного спілкування у вищій школі зумовило необхідність його реалізації як однієї з форм навчання у співпраці. Його розвиток у 20-ті роки минулого століття в США відбувся у напрямі впровадження гуманістичних ідей у філософію та освіту. Особливості його реалізації, результативність застосування висвітлені у численних дослідженнях як зарубіжних (L.Fried-Booth, T.Hutchinson, M.Knoll, Robert T.Howell, I.L.Бім, I.O.Зимня, Є.С.Полат, О.В.Хуторський, Н.Ф.Коряковцева, Н.О.Газова, В.Ф. Аітов, Т.Є. Сахарова, Т.Є.Землінська), так і вітчизняних учених: Ю.М.Жиляєва, В.Г.Редько, С.Ю.Ніколаєва, Е.Г.Арванітопуло, С.В.Стрілець та ін.

Сучасне бачення його змісту характеризується різноманітними поглядами й оцінками. Так, його розглядають як:

- систему навчання, в якій учні набувають знання, формують навички й уміння під час планування й виконання практичних завдань-проектів (С.У.Гончаренко, М.Ярмаченко);
- проектну технологію навчання, яка побудована на моделюванні соціальної взаємодії у малій групі (Є.С.Полат);
- особистісно-орієнтований метод навчання, який базується на самостійній діяльності учнів під час розроблення й оформлення її практичних результатів (С.А.Пілюгіна);
- форма організації навчального процесу, яка передбачає комплексний характер діяльності усіх його учасників з метою отримання освітньої продукції за певний проміжок часу (А.Хуторський, Н.Мойсюк та ін.);
- засіб організації педагогічного процесу, в основу якого покладено взаємодію особистості з навколишнім середовищем, активна діяльність його учасників (Т.Супрун);
- цільовий акт діяльності, в основу якої покладено пізнавальні інтереси особистості (О.Пометун).

Розглядаючи проект як метод і технологію навчання, вчені зосереджують увагу на кінцевих цілях

його використання, а саме: проект передбачає формування пізнавальних навичок особистості, розвитку у неї умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, створює умови для розвитку її критичного мислення. Його реалізація як технології навчання у процесі формування іншомовної професійної компетентності студентів немовних спеціальностей здійснюється на основі урахування таких дидактичних принципів, як:

- принцип гуманізації навчання (формування найкращих якостей особистості та розвиток її здібностей, задоволення усіх її потреб в інтелектуальному, духовному, моральному й фізичному розвитку; розкриття джерел її життєвих сил; гуманізація взаємин між суб'єктами навчально-виховного процесу);

- принцип розвивального й виховуючого навчання (регулювання зв'язку і взаємодії між оволодінням знаннями, способами діяльності і розвитком, між залученням до цінностей соціуму, адаптацією змісту навчання до умов суспільства та індивідуалізацією, збереженням і розвитком унікальності, неповторності особистості);

- принцип активності, свідомості та самостійності студентів (спонукання студентів до цілеспрямованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності; розвиток у них самостійної пізнавальної активності; формування і розвиток загальнонавчальних умінь і навичок під час опанування стратегіями вивчення й використання іноземної мови; потреби у систематичному здійсненні аналізу результатів власної діяльності);

- принцип науковості навчання (розвиток умінь і навичок пошукової діяльності; ознайомлення зі способами наукової організації праці);

- принцип системності, систематичності й послідовності в навчанні (забезпечення взаємозв'язку загальноосвітньої і професійної підготовки; інтеграції і диференціації цілей, змісту, форм і методів навчання; дотримання логічних зв'язків у використанні навчальних матеріалів відповідно до етапів навчання іншомовного професійного спілкування);

- принцип оптимізації (вибір і реалізація найефективнішого варіанту організації самостійної пізнавальної діяльності студентів на основі поєднання різних форм навчальної діяльності, методів і засобів її організації);

- принцип мотивації навчально-пізнавальної діяльності (створення умов, згідно з якими особистість займає активну позицію суб'єкта учіння; актуалізація її мотивів досягнення, самоствердження);

- принцип фундаменталізації освіти і її професійного спрямування (формування методологічних знань, які сприяють адаптації особистості у сучасних соціоекономічних умовах).

Оволодіння студентами основами креативної, когнітивної та організаційної діяльності потребує створення умов для їх саморозвитку, самовираження, самовиховання й самореалізації. Дидактичними принципами, які забезпечують цілісність освітнього процесу, декларують їхню особистісну роль у навчанні є:

- принцип особистісного цілепокладання (усвідомлення цілей навчання);

- принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії (моделювання особистісного змісту навчання; усвідомлений вибір цілей заняття, способів їх досягнення; тематики творчої роботи, форм її виконання й захисту) ;

- принцип продуктивності навчання (особистісний освітній приріст особистості).

Досвід роботи засвідчує, що активізація пізнавальної діяльності студентів під час навчання іншомовного професійного спілкування здійснюється на основі використання прийомів проблемного навчання, елементів особистісно-орієнтованого навчання й колективної взаємодії (кооперативне навчання). Підґрунтям для їх комплексної реалізації слугує компетентнісно-діяльнісна парадигма навчання, в умовах якої відбувається найбільше комунікативне, когнітивне, особистісне напруження. З огляду на цілі вивчення іноземної мови у вищих немовних закладах [4,6], пріоритетним підходом виявляється комунікативно-діяльнісний. Відповідно до нього, процес навчання іншомовного професійного спілкування здійснюється з урахуванням таких чинників:

- послідовне здійснення комунікативно-пізнавального навчання на основі дослідження пізнавальних інтересів студентів, рівня мовленнєвої підготовленості;

- адекватне застосування стратегій і прийомів навчання, які спонукають студентів до критичного мислення;

- ситуативне спрямування навчання комунікативної діяльності на основі використання автентичних матеріалів, котрі відтворюють зміст майбутньої спеціальності;

- превалювання завдань для формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності (індивідуальні, парні, групові, колективно-групові форми);

- використання інтерактивних і колективних форм навчальної діяльності;
- пріоритетність комунікативних завдань, які забезпечують успішне набуття мовленнєвого досвіду, сприяють його систематизації і узагальненню у процесі досягнення цілей спілкування [6,20].

Відповідно до визначених вище нами принципів, у тому числі й принципу домінуючої ролі вправ, практично вмотивоване використання мови передбачає застосування комунікативних завдань на побудову гіпотез, припущень, пошук асоціативних причиново-наслідкових зв'язків, розвиток інтуїції, здогадок тощо. Включення до складу таких завдань елементів евристичного навчання, на нашу думку, перетворює освітній процес на справжню творчу майстерню, де народжується істинне знання, вартість якого насправді безцінна. У результаті цієї діяльності поступово непевність студентів переростає у захоплення й задоволення [5]. Це відбувається не лише на основі репродукції ними вивченого мовного і мовленнєвого матеріалу, а через його застосування у новій ситуації спілкування, яка водночас дозволяє удосконалювати й збагачувати мовленнєвий досвід, формувати мовленнєво-мисленнєву активність. У такий спосіб відбувається ознайомлення з новою формою організації освітньої діяльності. Таким чином у студентів формуються рефлексивні уміння й навички; вони навчаються вибудовувати ланцюжок логічних запитань, знаходити аргументи й контраргументи, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між явищами й процесами; розглядати усі можливі варіанти розв'язання ситуації; оцінювати ефективність використання конкретних стратегій організації самостійної діяльності тощо. Такий підхід до навчання руйнує ті закріплені стереотипи про освіту, що побудована на готових знаннях. Дієвим засобом у цьому контексті виступає метод “мозкової атаки”. Його розглядають як системно організовану інтелектуальну діяльність підготовлених фахівців, які використовують прийоми й способи роботи мозку для колективної генерації ідей. Поділ аудиторії на “генераторів” і “аналітиків” стимулює діяльність академічної групи як колективу, підвищує студентську ініціативу, творчий настрій. Результативність формування останнього обумовлює рівень готовності студентів до проведення різного роду дискусій під час організації круглих столів, прес-конференцій, телемостів тощо, які слугують свого роду продуктом діяльності.

Саме завдяки останньому чиннику особистість набуває досвіду вправлятися у застосуванні таких видів діяльності, як кооперативне навчання, кооперативне креативне письмо, кооперативний продуктивний діалог. Olsen&Kagan (1992) визначають кооперативне навчання як групову навчальну діяльність, у якій учіння залежить від соціально структурованого обміну інформацією між учасниками групи, де кожен несе відповідальність за власні результати та мотивується до підвищення рівня знань іншого [8]. У зв'язку з цим, більшість дослідників (Dickinson L, Scharle A., Szabo A., Sinclair B.) розглядають проектну діяльність як один з напрямів організації автономного навчання, яке здійснюється на основі комунікативного завдання, покликаною сформувати в особистості готовність до самостійного набуття знань, умінь і навичок під час оволодіння іншомовним спілкуванням.

Отже, вибудовування кожним зі студентів своєї індивідуальної траєкторії навчання передбачає урахування таких чинників: попереднього мовленнєвого досвіду та емоційного ставлення до виконання завдань і процесу організації їхньої діяльності. Нагадаємо, що передумовами для її успішного формування є належний рівень сформованості суб'єктного досвіду, який базується на оволодінні ними різними засобами саморегуляції розумової діяльності. К.О.Абульханова-Славська порівнює її з механізмом, за допомогою якого забезпечується спрямовуюча й активізуюча дія суб'єкта, оскільки оптимізуються його психічні можливості, компенсуються його недоліки, спостерігаються зміни у його стані відповідно до поставлених завдань [1]. Завдяки саморегуляції у результаті осмислення спроб і помилок під час рішення проблем-гіпотез особистість набуває власного досвіду самонавчання. У неї формується позиція суб'єкта учіння, яку розглядають як якісно своєрідну динамічну систему, що включає: а) предметну компетенцію, а також сукупність уявлень щодо організації навчального процесу та власної навчальної діяльності (когнітивна складова); б) потребу відповідати не лише зовнішнім, але й внутрішнім, власним вимогам, готовність удосконалювати свою навчальну діяльність (регуляторна складова); в) орієнтацію на освіту як на особистісну цінність, неупереджене, вибіркове ставлення до різних аспектів її змісту й методів навчання (особистісно-змістовна складова).

Здійснений нами аналіз зарубіжних спецкурсів з вивчення іноземної мови (“Hotline”, “Project”, “Open Doors”, “Opportunities”) і вітчизняних навчально-методичних посібників (Business Project) [7] дозволяє систематизувати й урізноманітнити підходи до моделювання процесу навчання іншомовного професійного спілкування з урахуванням особливостей організації мовленнєвої взаємодії суб'єктів комунікації, характеру їхніх комунікативних намірів відповідно до соціальної ситуації, яка розкриває освітній зміст спілкування майбутніх фахівців того чи іншого профілю. Так, на основі проаналізованих нами навчальних програм з дисциплін “Іноземна мова”, “Іноземна мова за професійним спрямуванням”, у тому числі й дисциплін, які забезпечують базову фахову підготовку (“Теорія

соціальної роботи”, “Історія соціальної роботи”) на факультеті соціальної роботи, до комунікативних намірів ми відносимо такі уміння: встановлення й підтримання контакту; запит, з’ясування думок, згода/незгода, повідомлення інформації, спонукання/прохання, схвалення/несхвалення, висловлення радості, занепокоєння, жалю, співчуття з приводу чогось, власного ставлення до предмету спілкування, вимагання, обіцянка щось виконати, оцінювання необхідності виконання чогось, подяка, вибачення. Звісно, неможливо у повній мірі успішно реалізувати ці комунікативні наміри лише на основі професійно-орієнтованих завдань. На нашу думку, максимальне забезпечення їх відтворюваності здійснюється в умовах інтеграції комунікативно-діяльнісного підходу з міжкультурним спрямуванням змісту навчання іншомовного професійного спілкування. Такий підхід до навчання потребує урізноманітнення форм організації мовленнєвого досвіду студентів на основі використання проектних технологій навчання.

У практиці організації навчання у вищій школі використовують такі види проектів: дослідницькі, творчі, інформаційно-навчальні, соціально-значущі проекти (Полат Є.С.). З огляду на тему нашого наукового дослідження, а саме формування у студентів іншомовної професійної компетентності під час організації самостійної пізнавальної діяльності, ми вважаємо за доцільне конкретизувати класифікацію, розроблену Коряковцевою Н.Ф. Так, відповідно до завдання формування у студентів мовленнєвого досвіду з-поміж інших видів проектів ми виокремлюємо мовленнєві проекти (навчальні, лінгвістичні, творчі); проекти-огляди; культурологічні; ігрові (імітаційно-рольові; драматизації, імітаційно-ділові); сценарні; видавничі; науково-дослідницькі. Досвід засвідчує, що під час їх упровадження студенти отримують можливості для формування у них компетентностей у всіх видах мовленнєвої діяльності; інформаційно-комунікативних компетентностей на основі розвитку пошукових, дослідницьких умінь і навичок, творчої ініціативи й творчого мислення.

Наріжним каменем під час організації проекту є формування у кожного з учасників ключової компетентності “вміння вчитися”. Урахування індивідуальних стилів навчання студентів, таких характеристик, як “імпульсивність-рефлексивність”, “комунікативність-некомунікативність”, “полезалежність-неполезалежність”, зони їх “найближчого розвитку” водночас передбачає диференціацію форм і засобів їх організації відповідно до етапів навчання іншомовного професійного спілкування та очікуваних проміжних і кінцевих результатів реалізації проектної діяльності на кожному етапі її організації (пошуковий; аналітичний; практичний; презентаційний; контрольний). У методиці навчання іноземної мови існує два способи реалізації методу проектів: лінійний (Calwin M. Woodward) та інтегративний (Charles R. Richards). Лінійна модель передбачає першочергове засвоєння мовного й мовленнєвого матеріалу та подальшу роботу над проектом. Інтегративна модель – першочергове виокремлення проблеми, її спільне обговорення суб’єктами навчального процесу та його виконання під час організації коротких навчальних сесій. Чинниками, які визначають вибір тієї чи іншої моделі, на нашу думку, є рівень обізнаності студентів у предметі дослідження; їхній загальний інтелектуальний розвиток; рівень складності інформаційного матеріалу; рівень готовності до самостійного оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом. Активне використання другої моделі у процесі навчання зумовлене поширенням інформаційно-комунікаційних технологій навчання, покликаних сформувати інформаційну компетентність у студентів, урізноманітнюючи при цьому способи формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності (веб-квести, телекомунікаційні проекти). Їх застосування сьогодні мотивує студентів до породження власних мовленнєвих висловлювань, формує у них справжню потребу в спілкуванні, створює реальне іншомовне професійне середовище.

Окрім того, впровадження проектних технологій дозволяє урізноманітнити підходи щодо організації практичних занять, а саме інноваційних форм їх проведення: заняття – наукове відкриття; заняття – прес-конференція; заняття – круглий стіл; заняття – дебати; заняття–телеміст тощо. У такий спосіб створюються умови для реалізації суб’єкт-суб’єктних стосунків у світлі розвитку “Я-концепції” і, як наслідок, відбувається успішне впровадження діяльнісної парадигми навчання професійного іншомовного спілкування, спрямованої на формування й розвиток у студентів потреби удосконалювати набутий ними комунікативний досвід упродовж життя, реалізуючи при цьому свій творчий потенціал.

Отже, проектні технології є засобом формування в особистості інтерактивних, рефлексивних та творчих навичок і умінь, готовності до її саморозвитку в особистісному, освітньому й професійному плані на основі засвоєння різноманітних способів діяльності, становлення фахових компетенцій під час конструювання особистісних знань. Їх успішне впровадження на основі технологій навчання у малих групах слугує результатом належної організації самостійної пізнавальної діяльності студентів. Оновлення шляхів її організації у світлі культурологічного й проблемного підходів на основі використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання є перспективами наших подальших розвідок.



### Література

1. Альбуханова- Славская К.А. Стратегия жизни/ К.А. Альбуханова- Славская.– М.: Мысль, 1991.– 299с.
2. Жилиєва Ю.М. Застосування методу проектів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Жилиєва Юлія Миколаївна. – Житомир, 2012. – 21с.
3. Лозовой В.О. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці : монографія/ В.О.Лозовой, Л.М. Сідак –Х.: Право, 2006.–256с.
4. Програма з англійської мови для професійного спілкування [Текст]; [кол. авт.: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін.] – К.: Ленвіт, 2005. – 119с.
5. Редько В. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія / В. Редько . – К. : Генеза, 2012. – 224 с.
6. Редько Валерій Комунікативно-діяльнісна, культурологічна і професійно орієнтована парадигма змісту іншомовної освіти старшокласників / Валерій Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2011. – №4. – С.19-27.
7. Тарнопольский О.Б. Ділові проекти ( Business Projects)/ Тарнопольский О.Б. Кожушко С.П. – Нова книга, 2007.– 328с.
8. Jette Stenlev Cooperative learning in foreign language teaching. – [Електронний ресурс] <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr25/Stenlev.pdf>.

УДК 378:041

## ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООРГАНІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Н.В.Корольова

***Анотація.** У статті розглядаються особливості формування навичок самоорганізації в процесі самостійної діяльності майбутніх учителів.*

***Ключові слова:** самоорганізація, самоосвіта, самостійна діяльність, самоменеджмент.*

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования навыков самоорганизации в процессе самостоятельной деятельности будущих учителей.*

***Ключевые слова:** самоорганизация, самообразование, самостоятельная деятельность, самоменеджмент.*

***Summary.** In article features the skills of self-organization process independent of future teachers.*

***Keywords:** self-organization, self-education, self-employment, self-management.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі політичного, економічного та культурного розвитку нашої країни освіта потребує спеціалістів із гнучким і оригінальним мисленням, здатних самостійно, творчо розв'язувати педагогічні завдання, тому майбутні вчителі повинні постійно поповнювати та вдосконалювати свої професійні знання та навички шляхом самостійної діяльності. Система навчання постійно перебуває під впливом соціуму, тому необхідне швидке реагування на ці зміни. Сучасне середовище стимулює майбутніх учителів до більш ефективної самостійної діяльності (самовиховання та саморозвитку). Ці тенденції зумовили зростання вимог до компетентності особистості з питань самоосвіти та самоорганізації.

Нажаль, під час навчання у ВНЗ студенти не вивчають спеціальних дисциплін щодо проблем самостійної організації провідної діяльності. Ці знання вони отримують частково (фрагментарно) під час виконання самостійної роботи шляхом „спроб і помилок”, що не є ефективним. Тому викладачі ВНЗ чітко усвідомлюють, що необхідно створити відповідне середовище, яке б сприяло розвитку навичок самоосвіти та самоорганізації майбутніх учителів.

**Аналіз попередніх досліджень.** Сьогодні пріоритетною в педагогіці вищої школи є самостійна діяльність студентів. Цій проблемі присвячено багато розвідок і праць українських і зарубіжних учених, які аналізують самостійну роботу як чинник, що впливає на особистісний розвиток студентів (А.Алексюк, В.Буряк, Ю.Калугін, В.Козаков, В.Паламарчук, П.Підкасистий, Н.Протасова, Л.Хаславська та ін.). Сучасні дослідження з проблем самоосвіти, а особливо самоосвіти студентської молоді, розглянуті в працях О.Алексюка, М.Бондаренка, О.Бурлуки, М.Заборщиковой, І.Зязюна, Т.Івашкової, В.Корвякова, О.Малихіна, М.Рогозіної, Н.Ничкало, С.Сисоевої, Н.Терещенко, В.Шпак та

ін. Питання самоорганізації самостійної роботи студентів висвітлювали в своїх працях І.Донцов, С.Кульневич, О.Рудницька, В.Якунін та ін.

**Мета статті** – розкрити необхідність формування навичок самоорганізації в процесі самостійної діяльності майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** Зростання вимог до самостійної діяльності майбутніх учителів зумовлює посилення їхньої підготовки з питань самоосвіти та самоорганізації.

Є. Комаров визначає самоосвіту як організоване навчання. Воно відрізняється організаційними ознаками та не можливе без самоорганізації людини. Самоорганізація самонавчання – це таке упорядкування своєї життєдіяльності, що сприяє досягненню необхідних навчальних результатів. Вчений говорить, що самоосвіта – це досить непростий вид навчання. За певних його форм людині, яка здійснює самоосвіту, доводиться поєднувати в собі три ролі, зокрема самоорганізатора (як організувати самоосвіту?), учня (які мої психологічні особливості та здібності) та вчителя (чого я повинен навчитися і як це зробити) [3, с.36].

У багатьох ВНЗ Європи, як стверджує Л.Хоружа, в першому семестрі введено практико орієнтовану дисципліну, яку, наприклад швейцарці, називають „Успішне навчання”. В її основу покладена ідея визначення навчального потенціалу особистості крізь призму самопізнання, самовизначення, самоорганізації. Студент має не лише оволодівати навчальним матеріалом, а й вчитися оцінювати шанси та ризики, зважувати альтернативи та приймати рішення, і в цьому неocenенну роль відіграє самоорганізація [5, с.66].

Подібні підходи можна реалізувати в практиці, орієнтуючись на наявні навчальні вміння та організаційні навички студентів. Викладачі спостерігають за логікою мислення студентів, спрямовують на досягнення мети; скеровують майбутніх учителів до занурення в суть проблеми, до пошуку шляхів її розв’язання; зосереджують увагу на самостійності міркувань і доказовості, точності суджень. Для забезпечення суб’єктної позиції студентів викладач спільно з ними визначає когнітивні стратегії виконання різних видів діяльності, що дає їм змогу виробляти індивідуальний стиль мислення, власну позицію.

Успішність життєвої та професійної кар’єри майбутнього вчителя багато в чому залежить від того, наскільки він дізнається про свої можливості, цілі, зможе усвідомити себе суб’єктом власного життя, організувати свою діяльність. Остаточоно обираючи одну з багатьох сфер людської життєдіяльності, вже сформована особистість спочатку звертається до самооцінювання відповідних здібностей, можливостей і рівня морально-психологічної готовності, а потім – до самонавчання, мета якого – якнайповніше самовиявлення (виявлення в діяльності професійно-ділових та інших життєво актуальних особистісних якостей) [1].

Студент, який впевнений, що він як самоспрямована, самопрограмована, самодіяльна та самоорганізуюча розумна істота, суб’єкт свого становлення, здатен задовольнити власні потреби лише тоді, коли розвине в собі власні сутнісні сили, здібності та вміння в процесі навчання й самонавчання.

Досвід показує, що захопити студента процесом самоорганізації, яка в майбутньому допоможе йому перейти до самоосвітньої діяльності, можна лише, коли він на власному досвіді переконається в можливості самостійно вдосконалювати свої здібності та вміння на основі опанування науково обґрунтованих методів учіння, саморозвитку пам’яті, мислення, волі, мовлення тощо. Спрямувати студента на шлях формування себе як розумної, гуманної, енергійної, добропорядної, творчої особистості – означає, насамперед, дати достовірні знання про мету й сенс людського життя, про неминучі труднощі, суперечності, допомогти творчо опанувати головні компоненти самоорганізації – самоконтроль, самопізнання, самоаналіз, самовиховання та антиципацію (передбачення).

Роботу з майбутніми вчителями, особливо в перший рік навчання, потрібно проводити в пропедевтичному плані. У формі ділових ігор з’ясовується, в чому основна сила людини; як керувати собою; що таке самоосвіта й самоорганізація та як їх здійснювати; як пізнати себе; на що та як витрачаються сили людини; як стати лідером; як досягти успіху в тому, що ти любиш; як слід займатися самовихованням, саморозвитком тощо. Такі заняття мають на меті посилити міжпредметні зв’язки на основі використання студентами засвоєних знань про самоорганізацію, відповідних умінь на будь-яких заняттях з різних навчальних дисциплін.

Працюючи зі студентами-першокурсниками, викладачі повинні враховувати, що саме в цей період навчання вони відчувають досить великі навантаження – фізичні, розумові, етичні, вольові. Не всі студенти вміють розраховувати власні сили, раціонально організовувати свою роботу. Їхня провідна навчальна діяльність – це динамічна система активної взаємодії суб’єкта зі світом, у якій суб’єкт цілеспрямовано впливає на об’єкт, за допомогою чого вдовольняє свої потреби, свідомо й цілеспрямовано змінює світ і себе.

Майбутній учитель стає суб'єктом навчання лише тоді, коли працює на вищому рівні активності й здатний ініціювати й здійснювати самостійну діяльність і брати на себе відповідальність за свої дії, щоб згодом відповідати вимогам професій. Як спеціаліст він повинен уміти не просто адаптуватися до нових ситуацій, а й бути спроможним змінювати їх, змінюючись і розвиваючись при цьому сам. Стрижнем цієї властивості має стати розвинута під час навчання у ВНЗ здатність до самоорганізації.

Важливість проблеми формування здатності до самоосвіти та самоорганізації особистості в процесі професійного становлення визначає її соціальне значення, оскільки формується не просто нова людина з особливим складом мислення, здатним до радикальних змін і перетворень, а спеціаліст нової генерації, який долучиться до прогресивних трансформацій у суспільстві.

Проте в навчанні студентів є серйозні недоліки:

по-перше, традиційно вища школа орієнтує не на самостійне здобуття, а на сприймання знань з уст викладача, що й зумовлює переважно безініціативний, пасивний стан їхньої особистості;

по-друге, в умовах перенасиченості інформацією навколишнього світу потрібно створювати майбутнім вчителям умови для самостійного пошуку знань і набування соціального досвіду.

Для цього майбутній вчитель має цілеспрямовано, свідомо вчитися, опанувати всі форми самоосвіти, щоб продовжувати працювати над собою і після закінчення ВНЗ, постійно перебуваючи в пошуку нового змісту та організаційних форм у системі неперервної освіти. Важливим є формування таких умінь і навичок:

- усвідомлювати й внутрішньо приймати цілі та завдання самостійної роботи;
- визначати, систематизувати й встановлювати послідовність виконання завдання;
- визначати й планувати послідовність дій (методів і засобів), необхідних для виконання завдання;
- організовувати свою роботу, мобілізувати наявні ресурси для розв'язання поставленого завдання;
- самостійно контролювати свої дії, узгоджувати їх з метою; якщо є потреба, то коригувати, уточнювати й регулювати;
- оцінювати результати своєї самостійної роботи та визначати їх подальші перспективи;
- налагодити зв'язок з викладачем для презентації досягнутих результатів і отримання консультації.

Виходячи з перерахованих завдань, що стоять перед вищою освітою, з'являється нова проблема вищої школи – навчити студентів вчитися самостійно, ефективно керувати своїм часом, здобувати знання з різних джерел інформації самостійним шляхом, оволодіти якомога більшою різноманітністю видів і прийомів організації самостійної роботи. Досвід опанування студентами основ самоорганізації особистості переконує, що для оптимізації цього процесу доцільно навчати їх не стільки вербально, скільки практично, залучаючи до самостійної роботи під час навчання у ВНЗ.

На початковому етапі навчання в студентів виникає низка проблем з організації самостійної діяльності. Першою є проблема управління часом. Раціональне використання часу – це джерело саморозвитку, нових можливостей і здібностей. Розв'язати цю проблему можна лише за наявності в студента навичок самоменеджменту, який трактується науковцями як послідовне й цілеспрямоване використання ефективних методів роботи в практиці освіти й самоосвіти (О.Винославська [2], М.Реунова [4]).

Відомо, що активність особистості виявляється в умінні поставити ціль самостійної роботи, її плануванні, визначенні способів, самоконтролі, оцінці результатів тощо. Самостійна навчальна діяльність студентів має професійну спрямованість, при цьому значно підсилюються професійні мотиви самоосвіти та самовиховання, а планування є когнітивним та інтелектуально-вольовим процесом створення образу майбутньої діяльності (її цілей, послідовності, очікуваних результатів).

Важливим аспектом самоменеджменту є вміння планувати власну діяльність, а одним з головних принципів самоменеджменту є “регулярність – системність – послідовність”. Особливо важливою є реалізація цього принципу в системі освіти, де завжди чітко потрібно знати не лише загальну мету та бажаний результат, а й не менш точно вміти виділяти етапи реалізації цієї мети та досягнення результату. Основою самоменеджменту стає вміння керувати своїм часом і власною діловою поведінкою, що є центром формування доцільного стилю роботи. Володіння прийомами самоменеджменту дозволяє уникати перевантаження й стресів, оволодіти методами вибору пріоритетів власної діяльності. Чим раніше вдасться освоїти навички ефективного управління своїм часом, тим швидше й легше буде досягти майстерності й успіху [4].

Студентам необхідно довести, що план має бути раціональним і передбачати досягнення мети з найменшими витратами сил. У той самий час план має бути достатньо гнучким, щоб мати можливість внести корективи. Мета – складова частина плану. Однією з важливих особливостей складання плану є

вміння передбачити й осмислити ті труднощі, які можливі під час реалізації діяльності.

Важливо, щоб структура плану дозволяла бачити цілі й завдання роботи, поточні та перспективні справи, вносити корективи й зміни, а також відображала взаємодію учасників педагогічного процесу.

Результати планомірного й систематичного формування в студентів навичок самоорганізації під час виконання самостійних робіт показали, що правильно спланована самостійна діяльність із самоосвіти:

- 1) активізує всі види діяльності та спонукає виявляти зустрічні зусилля стосовно свого навчання, виховання й розвитку, що сприяє підвищенню успішності, дисципліни, організованості тощо;
- 2) сприяє ефективному самопізнанню, самовизначенню, самореалізації;
- 3) формує високе почуття відповідальності за власну поведінку, що, безумовно, оптимізує соціалізацію особистості, виробляє правильну самооцінку, привчає до рефлексії та антиципації, самоконтролю поведінки;
- 4) прискорює формування суб'єктності особистості;
- 5) знімає зі студентів властивий їм опір педагогічному впливові ззовні, роблячи їх самокритичними та сприйнятливими до педагогічних вимог, що автоматично прискорює особистісний і професійний розвиток;
- 6) суттєво полегшує працю викладачів, звільняючи їх від постійного й неприємного обов'язку підганяти, контролювати, примушувати студентів учитися, правильно поводитися;
- 7) надає можливість викладачам швидше й точніше виявляти індивідуальні особливості студентів й ефективніше керувати якістю навчання й розвитку кожного з них.

**Висновок.** Отже, процес самостійної діяльності студентів передбачає посилення уваги викладачів ВНЗ до формування навичок самоорганізації з перших днів навчання, що надає можливість в подальшому майбутнім учителям плавно перейти до самоосвітньої діяльності як провідного чинника їхнього професійного зростання.

### Література

1. Аверін М. Метод самоорганізації особистості та його соціально-педагогічні перспективи / Аверін М. // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник/Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. – К.: Контекст, 2000. – С.6-17.
2. Винославська О. В. Самоменеджмент у структурі психологічної культури викладача технічного університету / Винославська О. В. // Вісник НТУУ. КПІ: Філософія. Психологія. Педагогіка, 2002. - №2(5). – С.83-94.
3. Комаров Е. Организация, психология и технология самообразования человека работающего //Управление персоналом. – 2001. - №4. – С. 32-36
4. Реунова М. А. Аксиологический аспект самоорганизации времени студента университета/ Реунова М.А. // Вестник ОГУ. – 2012. – №2. – С. 237-242.
5. Хоружа Л. Л. Розвиток самоорганізації студентів у навчальній діяльності: проблеми та перспективи / Л.Л.Хоружа //Професійна підготовка вчителів в умовах кредитно-модульної системи : Мат-ли наук.-метод. конф. – К.: КМПУ ім.Б.Д.Грінченка, 2007. – С.66-68.

УДК 371.3:81'243

## ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Н.Л.Лазоренко

**Анотація.** Розкрито особливості використання інформаційних технологій у вивченні іноземних мов у вищій, акцентовано на дидактичному потенціалі цих технологій у розвитку творчого мислення студентів.

**Ключові слова:** інформаційні технології, цілі освіти, навчальна комп'ютерна програма, тестові завдання.

**Аннотация.** Раскрыты особенности использования информационных технологий в изучении иностранных языков в вузе, показан дидактический потенциал этих технологий в развитии творческого мышления студентов.

**Ключевые слова:** информационные технологии, цели образования, учебная компьютерная программа, тестовые задания.

**Abstract.** The features of the use of information technology in learning foreign languages at the university, paid to the didactic potential of these technologies in the development of creative thinking of students.

**Keywords:** Information Technology, aims of education, educational computer program tests.

Реалізація в навчально-виховному процесі сучасних інформаційних технологій у вищих навчальних закладах при викладанні іноземних мов сприяє розвитку творчого аспекту мислення студентів, що відкриває викладачеві можливості для проектування й відтворення на практиці науково обґрунтованих педагогічних ідей, спрямованих на формування майбутніх спеціалістів, здатних вирішувати найскладніші завдання сучасного економічного простору.

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, обумовили необхідність оновлення системи вищої освіти. Упровадження в життя останніх досягнень науково-технічного прогресу сприяє тісному поєднанню дидактики та сучасних технологій. Тому основні завдання, окреслені державною національною програмою «Освіта. Україна XXI століття», передбачають такі основні напрями реалізації зазначеного завдання:

- підвищення професійного рівня випускників вищих навчальних закладів згідно з вимогами суспільства на сучасному етапі його розвитку;
- перехід освіти на нові концепції, запровадження ефективних технологій у методичному забезпеченні навчального процесу при викладанні іноземних мов;
- подолання однотипності освіти у вищих навчальних закладах та викорінення авторитарної педагогіки;
- забезпечення та зміцнення матеріально-технічної бази освіти;
- ефективне поєднання освіти та науки, широке запровадження у навчальний процес останніх досягнень педагогіки, психології, передового педагогічного досвіду.

Враховуючи це, основні завдання, які стоять перед вищою школою – це не тільки підготовка майбутніх фахівців в умовах, які диктує розвиток суспільства, а й ефективне застосування передових технологій у навчальному процесі, а саме при викладанні іноземних мов. Тому впровадження сучасних інформаційних технологій навчання (СІТН), вимагає вміння використовувати останні досягнення науки та техніки, вільного володіння персональним комп'ютером, вміння працювати в мережі Internet і ефективно використовувати сучасні програмні засоби.

**Мета статті** – проаналізувати особливості використання сучасних інформаційних технологій при викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах освіти.

Упровадження СІТН при викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах сприяє досягненню педагогічної мети шляхом застосування комп'ютера та програмних засобів, які підносять процес навчання на більш високий рівень.

Розглядаючи це питання в такому контексті, слід відзначити такі можливості СІТН [1]:

- оперативний зворотній зв'язок між користувачем та засобом СІТН;
- комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про об'єкти або закономірності явищ, які відбуваються як в реальному часі, так і віртуально;
- архівне зберігання значних об'ємів інформації з можливістю її передачі, а також легкого доступу і звертання користувача до центрального банку даних;
- автоматизація процесів обчислювальної інформаційно-пошукової діяльності, а також опрацювання результатів навчального експерименту з можливістю багаторазового повторення фрагментів або самого експерименту;
- автоматизація процесів інформаційно методичного забезпечення організаційного управління навчальною діяльністю і контролю за результатами засвоєння;

Реалізація вищезгаданих можливостей СІТН дозволяє організувати такі види діяльності при викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах[2]:

- реєстрація, збір, накопичення, зберігання, обробка інформації про об'єкти, що вивчаються, в явищах, процесах, у тому числі реально існуючих, і передача значних об'ємів інформації, представленої в різних формах;
- інтерактивний діалог – взаємодія користувача з програмною (програмно-апаратною) системою, що характеризується, на відміну від діалогового, реалізацією більш розвинених засобів ведення діалогу;
- управління реальними об'єктами (наприклад, навчальними програмами, що відтворюють реальні комунікативні ситуації);
- управління відображенням на екрані моделей різних об'єктів, явищ, процесів, у тому числі й реально існуючих;
- автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності, корекція, тренування, тестування.

СІТН дозволяють будувати процес навчання іноземних мов таким чином, що [3]:

- у зміст навчання включається вивчення стратегій розв'язування задач, у тому числі творчих;
- забезпечується аналіз і засвоєння студентом своєї власної діяльності;

- зміст професійного навчання будується з урахуванням реальних комунікативних ситуацій.

Використання засобів СІТН у навчальному процесі впливає на методичну систему викладання іноземних мов на всіх її рівнях.

- на рівні цілей навчання – з'являється мета підготовки студентів до умов інформаційного суспільства;

- на рівні змісту навчання – виникає потреба введення в процес навчання нового змісту прикладного характеру та перегляду попереднього змісту;

- на рівні методів навчання – дозволяє ширше застосовувати продуктивні, розвивальні методи навчання дослідницького характеру;

- на рівні організаційних форм – упровадження таких прогресивних форм навчання, як колективно-розподільних, групових та індивідуально-диференційованих.

Застосування СІТН дає можливість значно розширити й поглибити зміст навчання іноземних мов. Це досягається завдяки[4]:

- можливостям унаочнення змісту, поєднання різних модальностей подання інформації;

- наданню студентам можливості користуватися значним обсягом інформації, вироблення корисних дослідницьких навичок;

- використання СІТН, побудованих на ідеях штучного інтелекту.

Варто зазначити, що у процесі застосування СІТН відбувається інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу[5;6]:

- підвищення ефективності і якості процесу навчання за рахунок реалізації можливостей СІТН;

- забезпечення спонукальних мотивів (стимулів), що обумовлюють активізацію пізнавальної діяльності (наприклад, за рахунок комп'ютерної візуалізації навчальної інформації, використання ігрових ситуацій, можливості управління, вибору режиму навчальної діяльності);

- поглиблення міжпредметних зв'язків за рахунок застосування сучасних засобів обробки інформації, у тому числі й аудіовізуальної, для розв'язання завдань з різних областей.

На особливу увагу заслуговує використання СІТН під час проведення контролю з іноземної мови. Для ефективного моніторингу й управління якістю навчальних досягнень необхідним є механізм, який забезпечив би отримання інформації постійно. Потрібен комплексний підхід до автоматизації тестування. Комп'ютерне тестування охоплює весь технологічний цикл масового контролю рівня навчальних досягнень. Він забезпечує регулярний і об'єктивний контроль рівня навчальних досягнень за короткий термін, виключає вплив людського фактору на результати контролю. При проведенні моніторингу істотно підвищується увага до певних характеристик якості самого тесту як засобу дослідження. Його стандартизованість визначає рівень технологічності та можливість застосування єдиного підходу до процедури проведення, вимірювання рівня знань. Саме стандартизований тест має стати вимірником, об'єктивним засобом оцінки реальних досягнень рівня та якості засвоєння освітнього стандарту студентами.

Варто також зазначити, що технології комп'ютерного контролю знань студентів ґрунтуються на комп'ютерних контролюючих програмах, які дозволяють викладачам іноземних мов проводити поточний і підсумковий контроль знань і умінь, а також відповідних способів навчальної діяльності учнів, набутих ними у процесі навчання іноземної мови. Як правило, це тестові програми з вибором відповіді. Ці програми дозволяють оперативно оцінити й проаналізувати знання великих груп студентів та надрукувати результати на принтері. Деякі програми забезпечують статистичну обробку відповідей студентів, що дозволяє викладачу зрозуміти, які розділи курсу вимагають більш якісного опрацювання або повторення.

Запропонований підхід виділення інваріантів навчального процесу з іноземної мови дозволяє здійснити таку попередню обробку навчального матеріалу, яка дає змогу створити широкий спектр комп'ютерних програм діагностичного, оцінювального та корекційного характеру. Для цього при вивченні лексичної чи граматичної одиниці виділяється група способів навчальної діяльності, правильне виконання яких студентом свідчить про засвоєння даної одиниці на репродуктивному пізнавальному рівні.

На основі виділеної структури поняття розробляються тестові діагностичні завдання, які використовуються при побудові програм для поточного контролю за формуванням основних лексичних чи граматичних одиниць, пов'язаних з ними коригуючих програм, а також програм тематичного контролю [1].

Більш перспективними є різноманітні модифікації комплексних тестових контролюючих програм, реалізованих у вигляді універсальних комп'ютерних оболонок, наповнення яких може бути різноманітним і визначається викладачем. Такою є оболонка програми „Тестування”, яку можна

застосувати у вищих навчальних закладах при вивченні іноземної мови.

У системах комп'ютерного тестування знань з іноземної мови найчастіше зустрічаються такі форми завдань [6]:

- завдання одноразового вибору (*single choice*), що складаються із запитання чи задачі і кількох варіантів відповідей, серед яких лише один є правильним (екзаменований може вибрати один варіант);

- завдання багаторазового вибору (*multiple choice*), які складаються з завдання і кількох варіантів відповіді, серед яких один або більше є вірні (екзаменований може зазначити довільну кількість варіантів);

- завдання типу так/ні (*yes/no*), в яких екзаменований вказує, чи є твердження або вислів правильним (воно може розглядатися як особливий випадок завдання одноразового вибору з двома варіантами відповідей);

- завдання з короткою відповіддю (*short text/short answer*) – у завданні є принаймні одна прогалина, яку екзаменований повинен заповнити правильною відповіддю (розглядаються також як завдання з доповненнями);

- завдання, які базуються на списках вибору чи впорядкування (*sequencing*), правильному комбінуванні варіантів (*matching*);

- мультимедійні завдання, які ґрунтуються на графічних об'єктах, наприклад “перетягування” (*drag and drop*), вказування (*hot spot*), а також завдання, які базуються на симуляторах [6].

Можна також виділити системи тестування, в яких використовують завдання з довгими відповідями (*long answer for surveys*) для перегляду викладачем. Однак, вони не підходять для швидкого, термінового повідомлення результатів, оскільки алгоритми їх оцінки функціонально не узагальнені, хоча, звичайно, можна вказати на певні досягнення в цій галузі. Така форма тестування також заслуговує на увагу, особливо у випадку, коли маємо справу з навчанням виду *blended-learning* [6], в якому активну роль відіграє вчитель. У більшості випадків завдання в системах тестування є статичними, тобто зміст і форма завдання є однаковими для кожного екзаменованого, який його розв'язує. Проте можна вказати також підходи, в яких завдання в певному сенсі є динамічними. Це може бути пов'язане з тим, що деякі вхідні параметри завдання, від яких залежить його розв'язок, вибираються методом жеребкування.

Прикладом системи, яка дає можливість динамічно генерувати завдання, є система WebTest, в якій автори використали концепцію мови, що є розширенням HTML і дозволяє описувати завдання у формі коду [6]. Такий підхід призначений, насамперед, для опису завдань з розв'язками, які ґрунтуються на математичних обчисленнях. У деяких інших системах автоматичного тестування, наприклад, EQL I-Assess, а також Macromedia Authorware передбачено можливість визначення змінних в питаннях і відповідях на них, величини яких можуть визначатись випадково, а в системі Maple T.A. передбачено можливість визначення завдань на підставі математичних формул.

Підсумовуючи, можна вказати основні напрями впровадження СІТН при викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах:

1. Застосування СІТН як засобу навчання, удосконалюється процес викладання іноземних мов, що підвищує його ефективність і якість. При цьому забезпечується:

- реалізація можливостей програмно-методичного забезпечення сучасних персональних комп'ютерів з метою подачі знань, моделювання навчальних ситуацій, здійснення тренування, контролю за результатами навчання;

- використання об'єктно-орієнтованих програмних засобів або систем (наприклад, системи підготовки текстів, різноманітних завдань) для формування культури навчальної діяльності;

- реалізація можливостей систем штучного інтелекту у застосуванні дидактичних інтелектуальних систем.

2. Використання СІТН як інструменту пізнання навколишнього світу і самопізнання.

3. Використання СІТН як засобу розвитку особистості студента.

4. Використання СІТН як об'єкту вивчення.

5. Використання СІТН як засобу інформаційно-методичного забезпечення і управління навчально-виховним процесом, навчальними закладами, системою навчальних закладів.

6. Використання СІТН як засобу комунікацій в цілях розповсюдження передових педагогічних технологій.

7. Використання СІТН як засобу автоматизації процесів контролю, корекції результатів навчальної діяльності, комп'ютерного педагогічного тестування і психодіагностики.

8. Використання СІТН як засобу автоматизації процесів обробки результатів дослідження, а також управління навчальним устаткуванням.

9. Використання СІТН як засобу організації інтелектуального дозвілля, розвивальних ігор.

## Література

1. Іваськів І.С. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі систем штучного інтелекту при навчанні інформатики в старшій школі. Дис. ...канд. пед. наук. К., 2005. -250с.
2. Кухаренко В.Н., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання. Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник. 3-є видання / За ред. В.М. Кухаренка, - Харків: НТУ «ХПУ», «Торсінг», 2002, -320 с.
3. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2010. – 239 с.
4. Искусственный интеллект. Справочник в 3 книгах. Кн. 1. Системы общения и экспертные системы / Под ред. З.В. Попова. - М.: Радио й связь, 2111. - 304с.
5. Солодка Т.В. Контрольное тестирование как метод контроля за результатами учебной деятельности студентов. – Дис. канд. пед.наук. 13.00.01. – Х., 1994. – 170 с.
6. Савенкова Л.О. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до професійного спілкування. – К., 2009. – 128 с.

УДК 373.011-052:81'271

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

Л.І.Линник

**Анотація.** *Стаття присвячена формуванню комунікативних умінь в учнів підліткового віку на уроках рідної мови.*

**Ключові слова:** “мова”, “культура мовлення”, “комунікація”, “компетентність”, “комунікативна компетенція”, “комунікативні вміння”.

**Аннотация.** *Статья посвящена формированию коммуникативных умений у школьников подросткового возраста на уроках родного языка.*

**Ключові слова:** “язык”, “культура речи”, “коммуникация”, “компетентность”, “коммуникативная компетенция”, “коммуникативные умения”.

**Summary.** *Article is devoted to the formation of students' communicative skills in adolescence native language lessons.*

**Ключові слова:** “language”, “culture of speech”, “communication”, “competence”, “communicative competence”, “communicative skills”.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах відродження національної школи і реформування освіти в Україні в цілому і мовної зокрема домінуючим стає особистісно орієнтований підхід у навчанні, що забезпечує перехід від авторитарної школи до гуманістичної. Такий процес обумовлений змінами в соціально-політичному житті країни і підтверджується Конституцією України, Законом України “Про освіту”, Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття) і концептуальними положеннями мовної освіти.

У сучасній педагогічній науці провідними є ті форми і методи навчання, які акцентують увагу на учневі з урахуванням його інтересів, запитів і цінностей як суб'єкта навчального процесу.

Головною метою мовного навчання в школі - є формування в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовленнєвих умінь і навичок.

**Аналіз останніх наукових досліджень з даної проблеми.** Формування комунікативних умінь в учнів підліткового віку - провідна проблема сучасної методики навчання мови. Цій проблемі приділяли значну увагу такі педагоги і лінгвісти ХІХ століття, як В.Г.Белінський, М.Ф.Бунаков, Ф.І.Буслаєв, В.І.Водовозов, Я.К.Грот, О.А.Потебня, І.І.Срезневський, К.Д.Ушинський, Ф.Ф.Фортунатов, М.Г.Чернишевський та інші, які бачили мету навчання рідній мові у формуванні мовленнєвих умінь.

Великий внесок у методику розвитку мовлення внесли Л.П.Авдоніна, М.Т.Баранов, Б.М.Головін, Л.К.Граудіна, В.А.Добромислов, Г.М.Іваницька, Н.А.Іполітова, В.І.Капінос, І.Я.Лернер, Б.Т.Панов, А.В.Текучев, Л.П.Федоренко. Але, на жаль, ці вчені зупиняються в основному на характеристиці уроків з розвитку зв'язного мовлення. Комунікативна ж спрямованість у навчанні пропонує роботу над формуванням різних видів мовленнєвої діяльності як на уроках розвитку зв'язного мовлення, так і на тематичних (аспектних) уроках (Т.К.Донченко, А.Ю.Купалова, Н.А.Пашківська).

На комунікативний підхід до вивчення мови вказують сучасні вітчизняні й зарубіжні вчені-



методисти А.Й.Багмут, В.П.Беломорець, Є.І.Бикова, А.М.Богущ, М.С.Вашуленко, Л.В.Вознюк, І.П.Гудзик, Л.В.Давидюк, В.К.Іваненко, А.Й.Капська, В.О.Корсаков, Т.О.Ладиженська, В.Я.Мельничайко, Г.О.Михайловська, Є.І.Пассов, М.І.Пентиліук, Т.Ф.Потоцька, Г.М.Сагач, Е.Ф.Тарасов, О.Н.Хорошківська, Г.Т.Шелехова й інші.

Сучасна методична наука рекомендує весь процес навчання учнів підліткового віку спрямовувати на формування у школярів комунікативних умінь і навичок, вироблення комунікативної компетенції. Комунікативні уміння в учнів підліткового віку розвиваються недостатньо. Це відзначають у своїх працях сучасні українські й російські дослідники, зокрема В.І.Аннушкін, В.П.Беломорець, В.М.Вандишев, І.П. Гудзик, О.Н. Зарецька, С.Ф.Іванова, А.Й.Капська, М.М.Кохтев, Т.О.Ладиженська, М.Р.Львов, Ю.В.Рожественський, Г.М.Сагач, Н.Г.Чибісова.

Рівень комунікативних умінь і навичок не завжди виправдовує ті зусилля, що затрачаються на їхнє оволодіння. Багато в чому це пояснюється тим, що процесу навчання на уроках не завжди властива чітка комунікативна спрямованість, не дивлячись на те, що процес формування комунікативних умінь і навичок передбачений програмою для середніх загальноосвітніх шкіл та поданий у працях С.Д.Абрамовича, М.Т.Баранова, М.С.Вашуленка, І.П.Гудзик, Л.В.Давидюк, А.С.Зимульдінової, В.К.Іваненка, А.Й.Капської, В.О.Корсакова, М.Р.Львова, Л.І.Мацько, Г.О.Михайловської, Н.А.Пашківської, М.І.Пентиліук, Г.М.Сагач, О.Н.Хорошківської, М.Ю.Чикаркової та інших.

**Мета статті.** Низький рівень розвитку комунікативних умінь та навичок в учнів підліткового віку пояснюється недостатньою розробленістю технології формування й удосконалення комунікативних умінь на уроках рідної мови. Принцип комунікативної спрямованості останнім часом порушується на всіх рівнях – лінгвістичному, педагогічному, психологічному.

Таким чином, вибір даної теми обумовлюється відсутністю теоретично обґрунтованої системи формування комунікативних умінь в учнів підліткового віку і недостатньою розробкою методики її цілеспрямованого удосконалення.

**Виклад основного матеріалу.** Найголовнішим атрибутом і символом держави та нації є її рідна мова. Рівень розвитку рідної мови відображає рівень духовного розвитку народу, його культури. Рідна мова – “голос свого народу й чарівний інструмент, на звуки якого відгукуються найтонші струни людської душі” [1, 18]. Рідна мова - це перше слово, почуте з материнських вуст, це перша колискова пісня, яку чує немовля над колискою, це “затишок батьківської хати, веселий гомін дитячого товариства” [1, 28].

К.Д.Ушинський назвав рідну мову “цвітом духовного життя нації”, порівняв її з квіткою, яка “ніколи не в’яне і вічно розвивається”. У мові, за словами К.Д.Ушинського, одухотворяються весь народ і вся його батьківщина; в ній “перетворюється силою народного духу на думку, на картину й звук небо Вітчизни, її фізичні явища, її клімат, її поля, гори в долини, її ліси й річки, її бурі й грози - весь той глибокий, сповнений думки й почуття голос рідної природи, який промовляє так гучно в любові людини до її іноді суворой батьківщини, який висловлюється так яскраво в рідній пісні, в рідних мелодіях, у вустах народних поетів” [6, 108-109].

Любов до слова рідної мови пронизує педагогічні праці В.О.Сухомлинського. Рідна мова, на його погляд - це безцінне духовне багатство, в якому народ живе, передає з покоління до покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції. Він образно називає рідну мову “невмирущим джерелом”, з якого дитина черпає перші уявлення про довкілля, про свою Батьківщину, про своє село і місто, про весь край, а слово рідної мови порівнює з неповторним ароматом квітки.

Опанування рідної мови, рідного слова починається з раннього дитинства в сім’ї, серед близьких і рідних дитині людей, а вдосконалення її триває у дошкільних закладах, школі і впродовж усього життя.

Мова – це головний інстинкт, який відрізняє людину від інших живих істот, це є соціальний зв’язок між людьми, засіб для виявлення свого внутрішнього світу. З усіх живих істот словесну мову має тільки людина, і це робить її володарем світу. Уявлення дитини тільки тоді стають певними і ясними, коли вони одержують словесне вираження. Дитина народжується з готовим механізмом для мовлення, але не має його майже до кінця першого року життя, тому що мовлення – це не тільки звуковий вияв, а процес розумовий, який поволі розвивається у дитини, в залежності від її інтелектуального розвитку.

Отже, рідна мова є загальною основою навчання і виховання учнів підліткового віку. Оволодіння рідною мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найбільш вагомим досягненням учнів.

Для опанування рідною мовою в шкільному віці є засвоєння її літературних норм і культури мовлення, культури спілкування рідною мовою.

Культура рідної мови має як соціальне, так і національне значення: вона забезпечує високий рівень

мовленнєвого спілкування; сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства загалом; через культуру мовлення відбувається культивування самої мови, її вдосконалення.

Культура мовлення формується, розвивається і проявляється в процесі спілкування в мовленнєвій діяльності. Саме розвиток культури мовлення в учнів підліткового віку підвищує рівень формування комунікативної компетенції. Культурі рідного мовлення потрібно вчити учнів в освітній мовленнєвій діяльності.

Навчально-мовленнєва діяльність учнів підліткового віку охоплює різні види говоріння, які реалізуються на спеціально організованих уроках з розвитку мовлення.

Суттю комунікативної спрямованості навчання рідної мови є формування в учнів умінь розв'язувати мовленнєві завдання з метою оволодіння спілкуванням.

Одним із основних принципів розвитку мовлення та навчання учнів підліткового віку рідної мови є принцип комунікативної спрямованості навчання.

Цей принцип означає, що навчання учнів рідної мови повинно бути спрямоване на оволодіння рідною мовою як засобом спілкування; на засвоєння учнями підліткового віку навичок розмовної літературної української мови та вмінь практично їх використовувати відповідно до ситуації спілкування.

Спілкування – це організація і керування навчальною діяльністю учнів. Саме завдяки цьому здійснюється інформаційний зв'язок між учителем та учнем.

Компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність.

Компетентність має вікові характеристики, які розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції певного виду діяльності (мовленнєвої, художньої, пізнавальної, музичної, конструкторської тощо).

Серед ключових компетентностей (соціальна, полікультурна, інформаційна, самоосвітня, мовленнєва) значна роль належить саме комунікативній компетенції, оскільки, комунікативна компетентність означає не лише вміння спілкуватися рідною та іноземними мовами, а ще й характеризується умінням взаємодіяти з людьми у різних ситуаціях, навичками роботи у групі, умінням володіти різними соціальними ролями у колективі. Комунікативна компетентність характеризується низкою інших здібностей людини, що виявляються у швидкості, глибині та міцності оволодіння засобами і прийомами діяльності, як-от:

- умінням слухати, сприймати і відтворювати інформацію;
- вести діалог;
- брати участь у дискусіях;
- вести переговори;
- уміння переконувати й відстоювати свої погляди, тобто спілкуватися.

У мовленнєвій діяльності слід розрізняти мовну й мовленнєву компетенції, а в мовленнєвій компетенції - лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну та комунікативну.

Мовленнєва компетенція – це вміння правильно користуватися мовою в конкретних ситуаціях.

Комунікативна компетенція - комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування.

Учнів різного віку потрібно навчати комунікативній компетенції. Але особливу увагу треба приділяти учням підліткового віку. Вони повинні засвоїти відповідні мовленнєві знання, вміння та навички, необхідні для спілкування. Для цього потрібно лише дібрати адекватні методи та прийоми розвитку мовлення та навчання учнів рідної мови. Ситуації спілкування та соціально-побутові ситуації складаються в нашому житті кожен день. По дорозі з дому до школи, зустрічаючи сусідів, знайомих, ми вітаємось, запитуємо про справи, здоров'я та близьких, заходимо в магазин – спілкуємось з продавцями тощо. Дитина не повинна проходити мовчки біля дорослих, потрібно звернути її увагу на прийоми вітання, звертання, способи і правила спілкування, підказати та навчити нових слів привітання, подяки, тобто розвивати постійно в дитини культуру мовленнєвого спілкування з оточуючими в щоденному житті.

На основі мовної та мовленнєвої компетенції формується комунікативна. Під комунікативною компетенцією розуміється комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування [2:89]. Комунікативна компетентність передбачає насамперед уміння людини спілкуватися з іншими людьми, використовувати відповідні засоби виразності та ініціативні прояви. Опорою в цих мовленнєвих діях стають формули мовленнєвого етикету, які є невід'ємним

чинником комунікації. Тому формування комунікативних умінь насамперед починається із засвоєння формул мовленнєвого етикету, призначених для обслуговування найрізноманітніших мовленнєвих ситуацій: вітання, знайомства, вибачення, подяки, прохання, привертання уваги, згоди, відмови, заборони, побажання, телефонні розмови тощо. Проте знання мовленнєвих штампів для забезпечення комунікації в конкретній ситуації ще не свідчить про сформоване уміння.

Формування комунікативної компетенції спрямоване на розвиток культури мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування.

Кінцевою метою роботи з розвитку мовлення в шкільних закладах є формування культури спілкування, тому завданнями формування комунікативної компетенції в учнів підліткового віку є:

- а) розвиток комунікативних здібностей учнів відповідно до кожного вікового періоду - емоційне спілкування з дорослими, спілкування з однолітками, ініціативне спілкування із співрозмовником;
- б) засвоєння ввічливих форм спілкування, розвиток мовленнєвого етикету;
- в) формування культури мовлення;
- г) формування культури спілкування.

**Висновок.** Спілкування з учнями рідною мовою має відбуватися в атмосфері гуманних стосунків, дорослі повинні вживати в своєму щоденному спілкуванні ввічливі форми звертання, не тільки показувати свої дружні та чудові відносини, але й намагатися показати своє ставлення приємними та лагідними виразами, цим самим підвищуючи у дитини засвоєння ввічливих форм спілкування в щоденному житті на практиці.

Отже, формування комунікативних умінь в учнів підліткового віку повинно відбуватися в рамках особистісно-орієнтованого підходу, який ураховує рівень мовленнєвого розвитку та мовні здібності, наміри, бажання, індивідуальні особливості кожної дитини і стимулює творчі прояви особистості з орієнтацією на її індивідуальність.

Опанування рідної мови відбувається через мовленнєву діяльність. Тому так важливо формувати комунікативні уміння і навички, працювати постійно і цілеспрямовано. Адже без добре розвинутого мовлення немає справжніх успіхів у навчанні, немає спілкування.

### Література

1. Антонович-Давиденко Б. Як ми говоримо / Антонович-Давиденко Б. - К. : Либідь, 1991. – С. 10 -28.
2. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення / Бабич Н.Д. – Львів : Світ, 1999. – 72 с.
3. Іванішин З. Мова і нація / Іванішин З., Радевич-Винницький Я. – Дрогобич : Відродження, 1994. - 98 с.
4. Карамушка Л. Види комунікації в школі // Карамушка Л. // Завуч. – 2001. – Вересень (№ 25). – С. 4-5.
5. Максаков А.Й. Правильно ли говорит ваш ребенок / Максаков А.Й. - М. : Просвещение, 1962. – 125 с.
6. Ушинський К.Д. Рідне слово / Ушинський К.Д. // Збр.пед.твори: У 2 т. - К., 1963. – С. 89 – 200.
7. Франко І.Я. Двоязычність і дволічність / Франко І.Я. // Літ.наук.вісн. - Львів, 1905. – 110 с.
8. Ярмаченко М.Д. Педагогічна діяльність і творча спадщина А.С. Макаренка: Книга для учителя // Ярмаченко М.Д. – К.: Радянська школа, 1989. – 191 с.

УДК 37.01/02

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

С.І.Луців

**Анотація.** У статті доводиться, що індивідуалізація навчання дозволяє ефективно й різнобічно розвивати особистість школяра в сучасній національній школі, підвищувати рівень його мовної освіти.

**Ключові слова:** принципи, індивідуалізація, розвиток, навчальна діяльність, диференціація.

**Аннотация.** В статье доказано, что индивидуализация обучения позволяет эффективно и разносторонне развивать личность школьника в современной национальной школе, повышать уровень его языкового образования.

**Ключевые слова:** принципы, индивидуализация, развитие, учебная деятельность, дифференциация.

**Summary.** This article is devoted to the important issue – the use of the principle of individualization of Ukrainian language lessons at the primary school. We prove that this system works and can effectively diversify the student to develop the personality of the modern national school, raise its level of language education.

**Key words:** principles, individualization, development, training activities, differentiation.

**Постановка проблеми.** Системність та глибина мовних знань учнів початкових класів великою мірою залежать як від психологічних і розумових відмінностей, так і від специфічних дидактичних умов.

Важливою в роботі з учнями різного розумового розвитку має бути така організація занять української мови, яка б забезпечувала міцність знань усіх дітей класу. Як показали дослідження психологів, однаковий підхід до школярів на всіх етапах уроку – не результативний, бо вони по-різному сприймають матеріал. Тому важливо звертати увагу на різноплановість кожної особистості, створити ефективні навчальні ситуації, не допускати втоми, спонукати учнівський інтерес до активної пізнавальної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Індивідуалізація навчально-виховного процесу як складова особистісно орієнтованого навчання привертала увагу видатних педагогів – Ш.О.Амонашвілі [1], О.Я.Савченко [6], В.О.Сухомлинського [7], К.Д.Ушинського [9].

Провідні педагоги вказують на те, що початкова школа має бути основою, на якій будується система всебічного розвитку школярів, забезпечується формування у них міцних навичок швидкого (вільного), усвідомленого, виразного читання, грамотного письма, усного й писемного мовлення. Тому ми вважаємо, що розв'язання цих завдань вимагає зміни принципів побудови навчальних предметів, організації нового типу засвоєння знань, перебудови структури навчальної діяльності школярів, у тому числі й з рідної мови й читання, які відіграють провідну роль у їхньому навчанні й розвитку.

**Мета статті** – довести важливість використання принципу індивідуалізації на уроках української мови у початковій школі.

**Виклад основного матеріалу.** У педагогічній літературі описано, що учні, які добре читають і пишуть, як правило, успішно оволодівають іншими предметами початкового курсу, добре засвоюють зміст середньої освіти, швидше набувають у подальшому професійних навичок. І навпаки, однією з головних причин слабкої успішності учнів, недостатнього інтелектуального розвитку, а іноді й дефектів ідейного та морального виховання, є їхня незадовільна підготовка з рідної мови [1].

Зважаючи на це, вчителі мають пам'ятати, що кожен маленький школяр неповторний, має свій індивідуальний темп росту і розвитку. Окрім цього, кожна дитина має свій спосіб навчання. Саме тому необхідно створити такі умови, які сприяли б навчанню відповідно до рівня розвитку кожного школяра початкових класів. У зв'язку з цим, на уроках української мови у початкових класах пропонується втілювати принцип індивідуалізації.

«Початкова ланка освіти покликана забезпечити подальше становлення особистості дитини, цілеспрямований вияв і розвиток її здібностей, формування умінь й бажання вчитись, створити умови для дитячого самовираження в різних видах діяльності, морально-етичного й естетичного розвитку, оволодіння основами здорового способу життя, підготовки до самоуправління в навчально-виховному процесі» – підкреслює Л.О.Варзацька [2, 12]. Тому перед учителем початкових класів поставлено завдання сформулювати у молодших школярів практичні вміння й навички оволодіння рідною мовою у всіх доступних їм сферах і видах мовленнєвої діяльності.

У психолого-педагогічній літературі існують різні трактування терміна «індивідуалізація». У «Педагогічному словнику» за редакцією С.І.Гончаренка індивідуалізація розглядається «як системи навчання, які організують індивідуальний темп засвоєння навчального матеріалу спільної для даного контингенту учнів програми» [4, 142].

Педагог А.Л.Ткаченко у статті «Впровадження індивідуалізації в навчально-виховний процес початкової школи» подає таке визначення: «Індивідуалізація – це процес постійного спостереження, адаптування матеріалів та занять, отримання інформації від сімей, взаємодія з дітьми, метою якої є підтримка їхнього розвитку» [8, 13].

Звідси випливає те, що в початковій школі на уроках української мови мають створюватися умови для достатньо повної і послідовної диференціації змісту, тривалості й методичного забезпечення навчально-виховного процесу, його спрямованості на виявлення і розвиток загальних та спеціальних здібностей учнів, формування індивідуальних пізнавальних інтересів; збереження на всіх етапах навчання самоцінності дитячого життя.

Принцип індивідуалізації впливає на визначення змісту освіти. Він має бути обов'язковим у функціонуванні сучасної початкової школи. Реалізація цього принципу може забезпечуватися різними шляхами залежно від типу школи й рівнів готовності дітей до навчання.

Індивідуалізація змісту може виявлятися у тому, що одні й ті самі цілі уроку української мови у початковій школі досягаються на різному матеріалі. Так, навчати учнів читати або писати можна на різному змісті. Вчитель обирає для проведення уроків навчання грамоти один із можливих варіантів змісту, зафіксований у певному підручнику з рідної мови для початкових класів. Тобто предмет може

не змінювати своєї назви, але викладатися за різними навчальними програмами й різними підручниками [5, 89].

Залежно від рівня готовності дітей до навчання психологи і методисти радять змінювати зміст початкової освіти. Тому зміст освіти індивідуалізується і диференціюється в залежності від типу школи, створюються різні підручники для масових шкіл, гімназій, авторських шкіл. Зокрема, для обдарованих дітей і тих, хто відчуває стійкі труднощі у вивченні української мови, рекомендуються різні навчальні програми та підручники, але з обов'язковим відображенням базового компонента. Тут індивідуалізація може виявлятися у звуженні чи розширенні інформаційної частини, зміні темпу засвоєння, способу подачі матеріалу.

Аналіз досвіду вчителів початкових класів показав, що у класах, де навчаються учні з різним рівнем розвитку, доцільно:

- здійснювати глибоку пропедевтичну роботу для формування готовності всіх учнів початкових класів до засвоєння складних мовних тем;
- використовувати прийоми багаторазового пояснення нового матеріалу на основі самовизначення груп дітей, які добирають завдання різних рівнів складності;
- варіювати кількість годин, що відводяться на вивчення тієї чи іншої теми;
- включати на всіх етапах уроку мови вправи різної складності і на вибір, домашні завдання диференціювати за способом постановки, рівнем складності, формою виконання.

Вважаємо, що дотримання на практиці цих умов буде відповідати творчій діяльності педагога початкових класів. Ще така діяльність передбачає спостереження за дітьми та вчинками учнів, рівнем їхніх навчальних досягнень.

Важливо зазначити, що індивідуалізація має важливе значення і під час перевірки й оцінювання досягнень учнів. Доведено, що сам факт перевірки знань порушує «психологічну рівновагу» учня початкової школи. За таких обставин виявити справжній рівень навчальних досягнень дитини досить важко. Ці обставини можуть бути усунені з допомогою індивідуального підходу. У цьому випадку індивідуалізація дає змогу забезпечити вибір засобів перевірки, які мають на меті зняти психологічне напруження в учнів, створити умови для повної реалізації їхніх суб'єктивних можливостей та для об'єктивного оцінювання учителем. Важливо, щоб індивідуалізація ґрунтувалася на єдності загальних вимог до всіх учнів із урахуванням індивідуальних особливостей кожного.

У будь-якому класі виділяються кілька груп учнів, які відрізняються рівнем розумового розвитку, здібностями, ставленням до навчання, мірою активності та старанності, темпераментом і поведінкою. За цими характеристиками вони, як правило, поділяються на три групи: з високим, середнім і низьким рівнем розвитку. Для кожної з цих груп необхідно добирати відповідні засоби індивідуалізації, які впливають на методику організації процесу перевірки й керування ним. Так, перевірка знань та умінь учнів з низьким рівнем розвитку вимагає повільнішого темпу роботи, застосування прийомів, які полегшують відтворення засвоєного змісту (схем, сигналів, засобів наочності), відчутної допомоги вчителя під час виконання завдань, поелементного й поопераційного контролю [6, 20].

У використанні індивідуалізованого підходу до навчання велику роль відіграє заохочення як фактор активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів. Як зауважує К.Д.Ушинський, «Заохочення – матеріальне або моральне стимулювання праці, діяльності людей. Воно виступає важливим психолого-педагогічним засобом стимулювання навчальної роботи. Важливе значення має моральне заохочення. Воно звернене до внутрішнього світу учнів, до їхньої свідомості. Вчасне й адекватне заохочення активізує навчальну роботу учня» [9, 82].

Наведемо приклади словесних заохочень:

- *Добре, що ти маєш власну думку.*
- *Ти можеш творити!*
- *Ти дуже старався.*
- *З хорошим старанням вітаю тебе. Значно кращі успіхи в тебе.*
- *Значно краще. Ніж у попередній раз.*
- *Досить добре у тебе виходить.*
- *Ти можеш постаратися краще.*
- *Ці дві букви ти написав гарно, якщо будеш уважним і не будеш поспішати, то навчишся добре писати.*

- *Учора ти зумів розв'язати це, а сьогодні спробуй нове завдання. Воно складніше, але й більш цікаве.*

*Чи не хочеш ти заглянути у наш завтрашній день?*

Не можна забувати й про кмітливих, швидко мислячих дітей. Вони можуть виступати помічниками

вчителя на уроці, а саме:

- *продовжувати пояснення;*
- *самостійно ознайомлюватися з новим матеріалом;*
- *працювати біля дошки з іншим учнем у ролі вчителя.*

Важливо пам'ятати, що позитивні емоції сприяють формуванню пізнавальних дій. Тому учні початкових класів постійно потребують схвалення й визнання. Це спонукає їх до подальшої роботи, розвиває увагу, пам'ять, мислення.

Індивідуалізований підхід дає змогу вчителю орієнтуватися на кожного учня, враховувати індивідуально-психологічні особливості окремого школяра як під час вибору прийомів та засобів навчання, так і під час визначення кількості теоретичного навчального матеріалу, що подається, – на основі цього здійснюється вибір та розробка методів і прийомів педагогічного впливу та реалізація їх у навчально-виховному процесі. Основні аспекти індивідуально зорієнтованої моделі початкової освіти полягають у тому, що провідне місце в процесі організації навчально-виховної роботи відведено індивідуальним, парним та груповим формам занять [8, 15].

Можна сформулювати такі умови індивідуалізованого підходу до навчання учнів початкових класів на уроках української мови:

- Знання індивідуальних особливостей учнів.
- Уміння аналізувати навчальний матеріал, виявляти можливі труднощі, з якими зустрінуться різні групи учнів.
- Складання розгорнутого плану уроку мови, зважаючи на індивідуальні особливості учнів.
- Дотримання педагогічного такту.

Процес індивідуалізації передбачає постійне спостереження, адаптування матеріалів та занять, отримання інформації від сімей, взаємодія з дітьми, метою якої є підтримка їхнього розвитку. Варто не забувати, що вчити всіх однаково не можна, і тому індивідуалізація та диференціація, можна сказати, належать до інтерактивного навчання (практика через дію, навчання інших, творче застосування набутих знань).

У таких умовах, зрозуміло, без диференційованого підходу не можна повноцінно організувати навчально-виховний процес. Педагогічна й методична література з цього питання, як правило, рекомендує використовувати диференційовані завдання у межах уроку чи вивчення дітьми конкретної теми, змінюючи її зміст за складністю, кількістю й часом виконання. Процес індивідуалізації включає постійне спостереження, адаптування матеріалів та занять, отримання інформації від сімей, взаємодія з дітьми, метою якої є підтримка їхнього розвитку. Не варто забувати, що вчити всіх однаково не можна, й тому індивідуалізація і диференціація як організаційні форми належать до інтерактивного навчання (практика через дію, навчання інших, негайне творче застосування набутих знань).

Педагог О.Винницька зазначає: «У кожної дитини молодшого шкільного віку є своя унікальна схема й графік розвитку, а також індивідуальні риси характеру, стиль навчання, сімейна спадковість і попередня підготовка. Тому навчальний план і спілкування дітей з дорослими повинні бути підпорядковані індивідуальним відмінностям» [3, 27].

Олександра Савченко наголошує, що «крім зовнішньої диференціації (на рівні змісту предметів і різних способів організації його засвоєння), у початковій ланці широко застосовується й внутрішня, яка передбачає й диференціювання змісту навчального матеріалу для учнів різної підготовки в межах теми чи окремого уроку. Це має на меті сильнішим дітям дати роботу, яка стимулює їхній розвиток, а слабшим – полегшити шлях засвоєння програмового мінімуму. Йдеться про те, що сутність засвоєння елементарних знань не повинна суперечити науковим твердженням, тобто у доборі змісту мають водночас враховуватися принципи науковості та доступності» [6, 14].

Саме тому диференційоване навчання – це давно відомий і ефективний засіб здійснення індивідуального підходу до організації навчальної діяльності. Він допомагає уникати прогалин у знаннях, розбудити пізнавальний інтерес, поглибити мотивацію учіння.

Учителі вважають, що всі діти, які прийшли до школи, прагнуть добре вчитися. Але в деякого ці прагнення, внаслідок перших невдач, починають згасати. Тому, щоб запобігти відставанню, дуже важливо своєчасно помітити складнощі у навчанні дитини, залучити молодших школярів до активної діяльності, допомогти їм на уроках. Для цього необхідно використовувати індивідуальний підхід до навчання під час вивчення рідної мови.

Можемо зауважити, що індивідуалізація навчального процесу дає змогу (в умовах колективної навчальної роботи) кожному учневі рухатися до оволодіння матеріалом з української мови своїм шляхом. Однак важливо, щоб учителі враховували рівень розумового розвитку дітей, їхніх знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності. Таке врахування індивідуальних особливостей учнів,

дозволить учителю краще підібрати найоптимальніший матеріал для занять з рідної мови. Учитель має уважно вивчати кожного з учнів. Для них важливо знати індивідуальні інтереси та схильності школярів. Так наприклад, спостерігаючи за навчальною діяльністю кожного учня, вчитель може своєчасно прийти на допомогу тому, кому вона потрібна. Таким чином можна запобігати прогалинам у знаннях окремих учнів і усувати причини незадоволення й небажання вчитися.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Індивідуалізація навчання в умовах класно-урочної системи передбачає одночасну роботу на уроках різних груп учнів. Це потребує підготовки завдань різного ступеня складності. Під час вивчення індивідуальних особливостей та пізнавальних можливостей важливо враховувати компоненти індивідуального й особистісного розвитку молодших школярів. Дотримання на практиці цих умов необхідне для кожного вчителя початкових класів, який працює творчо й усвідомлює власну відповідальність перед майбутнім. Це передбачає спостереження за діями та вчинками учня, рівнем його навчальних досягнень. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в укладанні диференційованих завдань з української мови в умовах індивідуалізації навчального процесу в початковій школі.

### Література

1. Амонашвили Ш. О. Размышления о гуманной педагогике / Ш. О. Амонашвили. – М., 1996. – 246 с.
2. Варзацька Л.О. У пошуках концепції початкового курсу рідної мови / Л. О. Варзацька // Початкова школа. – 1990. – № 9. – С. 12 – 15.
3. Винницька О. А. Лицем до дитини. Індивідуалізація навчання в початковій школі (третій чорновик посібника для професійного розвитку вчителів) / О. А. Винницька. – Торонто-Львів; грудень, 1997. – 168 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
5. П'ятак Н. Забезпечення індивідуалізації в навчанні / Н. П'ятак [матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Програма «Крок за кроком» : здобутки і перспективи»]. – Київ. – 94 с.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
7. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. Вибрані твори. У 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К., 1976. – Т.2. – С. 63.
8. Ткаченко Л. Впровадження індивідуалізації в навчально-виховний процес початкової школи / Л. Ткаченко // Початкова школа. – 2003. – № 11. – С. 13 – 15.
9. Ушинський К. Д. Педагогические сочинения: В 6-ти томах / К. Д. Ушинский. – Том 4. – М.: Педагогика, 1989. – 95 с.

378.147.091.32:811.111

## МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

О.О.Малінка

**Анотація.** У статті обґрунтовано необхідність реалізації міждисциплінарних зв'язків у процесі навчання іноземної мови студентів нелінгвістичних освітніх закладів.

**Ключові слова:** міждисциплінарні зв'язки, міждисциплінарний контекст, професійно-орієнтоване навчання.

**Аннотация.** В статье обоснована необходимость реализации междисциплинарных связей в процессе обучения иностранному языку студентов нелингвистических учебных заведений.

**Ключевые слова:** междисциплинарные связи, междисциплинарный контекст, профессионально-ориентированное обучение.

**Summary.** The problem of realization of interdisciplinary links in the process of foreign languages teaching at nonlinguistic educational institutions and the ways of their realization are considered in the article.

**Key words:** interdisciplinary links, interdisciplinary context, professionally oriented studying.

**Постановка проблеми.** У наш час іноземна мова все більше розглядається як інтегрована дисципліна, яка робить суттєвий внесок у формування професійно значущих навичок студентів, у розкриття їхнього творчого потенціалу, підвищення культури спілкування. У той же час навчання іноземної мови студентів нелінгвістичних освітніх закладів пов'язане з рядом труднощів, серед яких –

поєднання і коректне співвіднесення реалізації комунікативного підходу з професійно-орієнтованим навчанням. Розв'язання цієї проблеми стає можливим у міждисциплінарному контексті, тобто через реалізацію міждисциплінарних зв'язків у навчанні, що свого часу було предметом дослідження на різних етапах розвитку педагогіки.

**Метою статті** є обґрунтування важливості урахування міждисциплінарних зв'язків у процесі навчання іноземної мови студентів нелінгвістичних освітніх закладів та опис способів реалізації цих зв'язків.

**Виклад основного матеріалу.** Роль професійної складової мовної освіти у нелінгвістичних освітніх закладах безперервно зростає. У зв'язку з цим очевидно, що організація навчання іноземних мов повинна:

- забезпечувати як мовний, так і професійний розвиток студентів;
- бути орієнтованою на формування навичок і розвиток умінь медіації у професійній іншомовній комунікації;
- забезпечувати підготовку широко освіченого фахівця, здатного користуватися іншомовною літературою зі спеціальності у професійних цілях, системою знань про принципи ефективного реферування й анотування відповідної літератури.

Це обумовлено необхідністю виступати в ролі посередника у процесі соціальної взаємодії представників різних професійних культур. У зв'язку з цим, на практичних заняттях з іноземної мови необхідно максимально використовувати інформацію, яку вивчають студенти з фахових дисциплін [4].

Міждисциплінарні зв'язки – це зв'язки між структурними елементами змісту навчальних дисциплін, виражені в поняттях, законах, теоріях, наукових фактах. Вони здійснюють у процесі навчання певні функції:

- узгодження в часі вивчення тем різних дисциплін;
- забезпечення розвитку наукових понять при вивченні різноманітних дисциплін;
- забезпечення єдиного підходу до формування у студентів умінь і навичок;
- систематизація і узагальнення знань, набутих студентами у процесі вивчення різних дисциплін;
- встановлення причиново-наслідкових зв'язків, що вивчаються в різних дисциплінах;
- передбачуваність міждисциплінарних зв'язків.

У самому розвитку ідеї міждисциплінарних зв'язків виділяють дві взаємопов'язані тенденції – інтеграція і координація предметних знань. Інтеграція – це процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного, цілого. В навчанні вона здійснюється шляхом злиття в одному синтезованому курсі елементів різних навчальних дисциплін. Координація – це узгодження навчальних програм зі споріднених дисциплін у трактуванні спільних понять, час їх вивчення, тобто, міждисциплінарні зв'язки у вузькому сенсі, які сприяють їй інтеграції знань.

Необхідність реалізації міждисциплінарних зв'язків у викладанні іноземної мови є об'єктом дослідження багатьох учених. Зокрема, О.О.Вербицький, Л.А.Долгова, М.М.Левіна, вказують на той факт, що міжпредметні (міждисциплінарні) зв'язки є досить важливими для формування пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови. Вони сприяють встановленню різного роду зв'язків між явищами, що вивчаються іншими дисциплінами, студенту, зі свого боку, дозволяє глибше зрозуміти навчальну проблему [2, 3].

Загальновідомо, що дуже важливою особливістю формування мотивації до вивчення іноземної мови у нелінгвістичному виші є те, що при вивченні цієї дисципліни викладачеві необхідно створювати такі умови, щоб процес навчання по можливості був імітацією діяльності майбутніх спеціалістів і максимально наближався до їхньої майбутньої професійної діяльності, особливості якої теж повинні бути обов'язково враховані. Тобто навчання іноземної мови має бути професійно зорієнтованим і здійснюватись у таких напрямках: а) соціокультурний – загальний курс іноземної мови (загальнонавчальна мова, мова для повсякденного, побутового спілкування); б) фаховий – курс іноземної мови для спеціальних цілей (для спілкування спеціалістів різних галузей); в) професійний – курс іноземної мови для ділового спілкування, що є типовим для багатьох сфер професійної діяльності (написання резюме, ділове листування, телефонна розмова тощо). Цьому сприяє професійний контекст, який є сукупністю предметних завдань, проблемних ситуацій, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, характерних для певної професійної сфери. Саме міждисциплінарні зв'язки передбачають використання елементів проблемності в навчанні, що є необхідною умовою протікання процесу формування потреби в розширенні іншомовних знань, важливим засобом активізації пізнавального інтересу. Прикладом застосування елементів проблемності в навчанні в процесі вивчення іноземної мови може бути введення нової лексики, коли під час пояснення більшої її частини вимагається не стільки завчити нові слова, скільки, використовуючи



наявні знання зі словотвору, контекст, в якому дається слово, розкрити значення окремого слова, зрозуміти думку, що міститься в реченні, абзаці, тексті [1, с.127-128].

Планування міжпредметних зв'язків – суттєва умова їхнього ефективного використання в навчальному процесі. Воно дає змогу врахувати основні вимоги програм, компенсувати недоліки підручників, сприяти поглибленню та розширенню знань студентів, активізувати їхню навчальну діяльність.

Взаємозв'язок дисциплін є плідним лише за умови дотримання принципу кореляції їхнього змісту. Враховуючи важливість міждисциплінарних зв'язків для ефективного розвитку мотивації до вивчення іноземних мов студентами нелінгвістичних навчальних закладів, викладачеві слід максимально забезпечувати відповідність змісту навчального матеріалу з іноземної мови змісту матеріалу фахових дисциплін, що вивчаються студентами, та встановлювали тісні міждисциплінарні зв'язки. Це значно стимулює професійну спрямованість діяльності і, відповідно, професійну мотивацію студентів, допомагає їм створити більш чіткий образ майбутньої професійної діяльності. Зміст навчального матеріалу повинен мати для студента особистісне розвивальне та загальноосвітнє значення й задовольняти його потребу в спілкуванні. Цікава та особистісно значуща інформація сприяє запам'ятовуванню мовного матеріалу, що передається в ній. Серед критеріїв відбору навчального матеріалу важливим, на нашу думку, є: професійно спрямована та особистісно значуща інформація, доступна та посилення для розуміння, здатна викликати внутрішню потребу до оволодіння нею. Доступність навчального матеріалу є надзвичайно важливим критерієм, оскільки жодна особистісна цінність чи надзвичайно високий інтерес до предмета не здатні забезпечити ефективне його вивчення за низької доступності цього предмета для суб'єкта [3]. Міждисциплінарні зв'язки повинні бути зреалізовані таким чином, щоб не порушувалась послідовність у викладанні тієї чи іншої дисципліни, щоб цей взаємозв'язок сприяв досягненню практичних цілей навчання.

Особливої уваги потребує термінологія дисциплін, що вивчаються, яка є ядром спеціального дискурсу і відрізняється своєрідністю. Вивчення такої лексики часто викликає у студентів певні труднощі, як-от синонімія та полісемія термінів, адекватність стилістичного використання термінів тощо. Термінологічні словники пред'являють термін у сфері фіксації, він однозначний, простий і зрозумілий. Проте у сфері функціонування (у книгах, журналах і т.д.) проявляється контекстуальна обумовленість, експресивність та ряд інших ознак термінів. Слід ознайомлювати студентів з усім синонімічним рядом з метою уникнення сприйняття їх як окремих термінів з власною семантикою [4].

Міждисциплінарні зв'язки реалізуються поетапно. Перший етап передбачає підготовку викладачів до роботи над проблемою, її теоретичне осмислення. На цьому етапі слід визначити ті аспекти, над якими доцільно працювати найближчим часом і в перспективі. Не слід прагнути відразу охопити всі сторони проблеми; треба вводити її в навчальний процес поступово.

Для успішного здійснення міждисциплінарних зв'язків у процесі викладання іноземної мови викладач у кожному конкретному випадку має чітко усвідомлювати, з якою метою і в якій формі встановлюється зв'язок. Виходячи із суті й класифікації міждисциплінарних зв'язків, виокремлюють такі напрями їх реалізації в навчальному процесі: 1) розширення, поглиблення відомостей про певний факт, поняття, закон, теорію; 2) систематизація, узагальнення знань; 3) формування світоглядних висновків; 4) вироблення вмінь та навичок.

У межах кожного з цих напрямів використання міждисциплінарних зв'язків можна диференціювати за більш конкретними цілями, що залежить від змісту матеріалу заняття, навчальних завдань, які при цьому розв'язуються.

Одиницею реалізації міждисциплінарних зв'язків є *міждисциплінарні завдання*, їх класифікують за методом навчання, що використовується для здійснення зв'язку, за кількістю навчальних дисциплін, знання з яких потрібні для розв'язання завдання, за часовою ознакою тощо.

Міждисциплінарні зв'язки за своєю природою є нестабільними, нефіксованими. Для широкого їх використання необхідно виокремити відповідну інформацію з різних дисциплін на кожному етапі навчання та визначити можливість їх використання, тобто визначити їхній зміст. Для цього слід виходити з аналізу мовних потреб, які є фундаментом у визначенні змісту навчання іноземної мови, враховуючи використання відповідних знань з інших дисциплін. Тісний контакт з кафедрами профілюючих спеціальностей, консультування з фахівцями, читання спеціалізованої літератури допомагає визначити ті характеристики діяльності, соціальних норм поведінки, які необхідні майбутнім спеціалістам для їхнього успішного професійного спілкування іноземною мовою [5].

Стосовно конкретних форм організації занять у межах міждисциплінарного контексту слід зазначити, що саме проектна технологія та ігри є одними з найефективніших, адже вони відкривають нові можливості для творчої та експериментальної діяльності, а також навчання, і мають велике

значення при підготовці студентів до розв'язання майбутніх професійних завдань. Проекти завжди є міждисциплінарними, у підготовці до реалізації проекту студенти використовують свої мовні, міжкультурні, фахові знання. Ігри не обмежуються проектною роботою, пов'язаною з майбутнім фахом, вони дають можливість розв'язувати проблеми, що існують за межами навчального закладу в контакті з іншими інстанціями [5].

**Висновки.** Реалізація міждисциплінарних зв'язків є необхідною передумовою ефективного навчання студентів іноземної мови. В той же час їх встановлення не має бути самоціллю. Потрібно, щоб вони органічно впливали зі змісту навчального матеріалу, не порушували його структури, логіки викладу, сприяли досягненню певних навчальних цілей.

### Література

1. Брандт Р.А. Психолого-педагогические условия формирования положительной мотивации изучения иностранного языка в вузе / Р. А. Брандт, Д. Х. Хасанбаева // Исследование мотивационной сферы личности: Межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск, 1984. – С. 122-131.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Долгова Л.А. Межпредметные связи как средство мотивации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку / Долгова Л.А. // Иностр. яз. в шк. – 1988. – № 6. – С. 8-11.
4. Емельянова Т.В. Междисциплинарный подход к обучению английскому языку магистров-юристов [Текст] / Т. В. Емельянова. // Вестник Российского университета дружбы народов: Серия Юридические науки . – 2013. – № 1. – С. 182-185.
5. Шмир М.Ф. Міжпредметні зв'язки при викладанні іноземної мови як один із засобів формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців [електронний ресурс] / Шмир М.Ф. – Режим доступу <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/107.pdf>.

УДК 378.14:796(477) (045)

## КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Є.А.Павленко

**Анотація.** В статті розкриваються основні положення кредитно-модульної системи та чинники, що впливають на формування усвідомленої необхідності систематичних занять з фізичного виховання та спорту; визначаються функціональні аспекти системи залікових кредитів у поєднанні з прогресивними принципами педагогічного менеджменту.

**Ключові слова:** кредитно-модульна система, гуманізація освіти, Болонський процес, модуль, система кредитів.

**Аннотация.** В статье раскрываются основные положения кредитно-модульной системы и факторы, влияющие на формирование осознанной необходимости систематических занятий физической культурой и спортом; определяются функциональные аспекты системы зачетных кредитов в сочетании с прогрессивными принципами педагогического менеджмента.

**Ключевые слова:** кредитно-модульная система, гуманизация образования, Болонский процесс, модуль, система кредитов.

**Summary.** The author in the article defines basic aspects of the credit-module system, the factors that form the necessity of being systematically engaged in physical education and sports as well as determines functional aspects of the of test credit system in combination with progressive principles of pedagogical management.

**Key words:** credit-module system, humanizing of education, Bologna process, module, system of credits.

**Постановка проблеми.** Становлення національної вищої освіти на сучасному етапі актуалізувало питання щодо якісного оновлення її гуманітарної сфери загалом і галузі фізичного виховання та спорту зокрема, що визначає стратегічні напрями формування нової освітньої ідеології в Україні. Гуманітарна наука динамічно реагує на суспільні процеси, які віддзеркалюють економічне, політичне та соціальне життя країни. Ці процеси сприяють новому осмисленню системи вищої освіти, що передбачає її структурне реформування, зміни освітніх програм і потрібних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах. Національний та інституційний рівень упровадження цих змін відбувається в

рамках Болонського процесу, офіційне залучення до якого України відбулось 19 травня 2005 року із підписанням декларації країн-учасників на Бергенській конференції.

Його метою є створення спільного європейського наукового та освітнього простору задля підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи. У зв'язку з цим нагальною постає потреба підготовки в Україні фахівців нового покоління через підвищення гуманістичних, культурних, духовно-моральних цінностей, що й зумовило актуальність обраної нами теми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення окремих аспектів зазначеної проблеми знайшло своє відображення у працях вітчизняних дослідників, серед яких розвідки про сучасний ціннісний потенціал фізичної культури і спорту та шляхи його засвоєння суспільством та особистістю – В.Видрін (1992), Н.Візитей, В.Бальсевич (1995), Н.Лубишева (1997); підготовку фахівців фізичної культури і спорту: національні засади навчання і виховання – Ф.Медвідь (1998); реформування системи фізичного виховання і спорту в Україні – М.Третяков (1997), В. Парфенов (1997), М.Дутчак (2011), В.Платонов (1999), С.Єрмаков (2002), окремі аспекти гуманізації освіти в галузі фізичного виховання та спорту – Ю.Румянцев (2000).

**Метою** нашої розвідки є визначення основних положень кредитно-модульної системи та чинників, що впливають на формування усвідомленої необхідності систематичних занять з фізичного виховання та спорту.

**Виклад основного матеріалу.** Державними стандартами передбачено надання гуманістичної спрямованості змісту фундаментальних та спеціальних дисциплін, що викладаються у ВНЗ. Зазначені нормативні та навчально-методичні документи зорієнтовані на формування європейського рівня освіти та вироблення професійних навичок, а також на виховання соціально-активної, толерантної особистості з високими духовними якостями, здатної до саморозвитку та самовдосконалення. Отже, результати цієї діяльності виявляються не тільки у формуванні певної компетенції майбутнього фахівця, а й конкретних запланованих змін у його світогляді, розумінні, переконаннях, цінностях, поведінці та ін.

Потужним стимулом для здобуття ґрунтовних знань з обраної професії, розвитку самовдосконалення стало затвердження програми підготовки фахівців у вищих навчальних закладах фізичного виховання і спорту за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями та напрямками “Фізичне виховання”, “Олімпійський та професійний спорт”, “Фізична реабілітація”, “Здоров’я людини”. Водночас варто зазначити, що євроінтеграційні процеси вимагають введення нових спеціалізацій, розширення їхнього профілю, що збільшує можливості фахівців і спонукає їх до активної самореалізації. У рамках фахової спеціальності “Фізичне виховання, спорт та здоров’я людини” впроваджуються нові спеціалізації – “Рекреація і оздоровча фізична культура”, “Туризм”, “Валеологія”, “Спортивна медицина”, “Фізична реабілітація” тощо.

Як зазначено у „Концептуальних засадах гуманітарної освіти в Україні (вища школа)” [5] про необхідність всебічної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту, одним із важливих компонентів її структури виступає загальнокультурний розвиток, під яким розуміємо гуманітарну освіту. У зв'язку з цим вихід національної освіти на рівень освіти розвинутих країн світу передбачає вивчення гуманітарних дисциплін для технічних спеціальностей на рівні 20–25%, а для інших спеціальностей, в тому числі в галузі фізичного виховання і спорту, – не менше 30–35% від загального обсягу навчального навантаження. Для порівняння зазначимо, що в 50–60-х рр. XX ст. обов’язкова норма викладання гуманітарних дисциплін на негуманітарних спеціальностях складала 7–9%.

Потреба у вдосконаленні гуманітарної освіти знайшла своє відображення у Державній національній програмі „Освіта: Україна XXI століття” (1994), в Державній програмі розвитку фізичної культури і спорту (1994), у програмних документах Міністерства освіти і науки України “Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа)” (1996), “Концептуальні засади демократизації та реформування освіти України” (1997), державних тестах і нормативах оцінки фізичної підготовленості населення України, концепції фізичного виховання у системі освіти України [3, 4, 5, 6].

Зазначений комплекс нормативно-правових документів пройшов апробацію на міжнародному рівні та визначив ідеологію реформування всієї освітньої галузі, в тому числі й фізичного виховання і спорту, в напрямі гуманітарної підготовки молоді до самостійної, активної та творчої життєдіяльності в нових суспільно-політичних, соціально-економічних та культурних умовах.

Саме тому на сучасному етапі гуманітарна підготовка виступає вирішальною ланкою у формуванні

майбутніх фахівців як нової генерації української інтелігенції. Особлива відповідальність за її реалізацію покладена на суспільно-гуманітарні, загальнотеоретичні та спеціальні кафедри, викладачів, які насамперед покликані професійно і творчо розвивати й вдосконалювати концепцію формування особистості майбутнього фахівця, адекватну потребам сьогодення, та здійснювати її в навчально-виховному та науково-дослідницькому процесах. Розробка якісно нової системи освіти і виховання майбутніх фахівців, як було зазначено вище, неможлива без суттєвої перебудови самого змісту програм викладання, особливо предметів гуманітарного циклу. Це дозволить вийти на глобальні світоглядні проблеми і визначити методологічні орієнтири у сферах гуманітарної освіти і виховання, галузі фізичного виховання та спорту.

Важливу роль в реалізації означеної проблеми відіграє кредитно-модульна система організації навчального процесу, яка ґрунтується на об'єднанні модульних технологій навчання та зосереджена на двох її характеристиках: самостійній роботі студентів та рейтинговій системі оцінювання досягнень студентів у навчальній діяльності [7].

Розроблені положення кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) відкривають широкі можливості доступу до джерел інформації і тому частково зміщує акценти в плануванні навчального навантаження у бік самостійної роботи студентів [7] за окремими модулями.

Зазначені складові КМСОНП конструюються як система навчальних елементів, об'єднаних ознакою відповідності певному об'єктові професійної діяльності. Останній розглядається як певний обсяг навчальної інформації, який має самостійну логічну структуру та зміст, що дозволяє оперувати цією інформацією в процесі розумової діяльності студента.

Слід наголосити, що модульна організація змісту навчальної дисципліни не передбачає механічне перенесення розділів програми до учбових модулів, оскільки вимагає глибокої аналітико-логічної роботи над змістовним наповненням дисципліни, що вивчається.

При цьому створення системи кредитів (ECTS – European Credit Transfer System – Європейська система взаємозаліку кредитів) [1] спрямовано на полегшення засвоєння закінчених курсів та сприяє максимальному розширенню мобільності студентів. Під системою кредитів розуміється загальне визначення студентами усіх основних аспектів організації навчального процесу на основі використання залікової одиниці (кредиту) як міри трудомісткості навчальної роботи, що віддзеркалює сукупність усіх складових, пов'язаних з організацією навчального процесу [2, 8].

Встановлення через кредитні одиниці кількісних еквівалентів змісту навчання і міри освоєння освітніх програм дозволило надати студентам можливість самостійно планувати навчальний процес, вносити принципові зміни в систему контролю та оцінки якості освітнього процесу, створило умови для вдосконалення освітніх технологій.

В процесі педагогічного експерименту, який проводили провідні вищі навчальні заклади, в Україні був встановлений обсяг кредиту ECTS – 36 академічних годин з відповідним річним навчальним навантаженням студента – 60 кредитів ECTS (тривалість навчального року – 40 тижнів).

Розроблені рекомендації щодо перерозрахунку навчального навантаження в кредити засновані на математичному діленні загального (аудиторна та самостійна робота) навчального навантаження в семестрі на коефіцієнт 36 (36 годин загального навантаження) [2, 7].

Беручи до уваги функціональні аспекти системи залікових кредитів, варто зазначити, що вони виступають основою:

- індивідуально-орієнтованої організації учбового процесу, що надає студентам можливість складання індивідуальних учбових планів, вільного визначення послідовності засвоєння дисциплін, самостійного складання особистих семестрових розкладів занять;
- стимулюючої рейтингової системи оцінки результатів учбової діяльності студентів;
- формування та постійного розвитку навчальних планів, програм та стандартів змісту освіти;
- академічних свобод, що надаються викладачам, у тому числі, права вільного вибору методики навчання;
- економічних розрахунків розміру плати за навчання та заробітної плати викладачів;
- формування бюджетів доходів та витрат структурних освітніх підрозділів університету.

Ключовими елементами системи залікових одиниць є індивідуально-орієнтована організація учбового процесу та стимулююча бально-рейтингова система оцінки навчальної діяльності у поєднанні з прогресивними принципами педагогічного менеджменту, серед яких виокремлюємо наступні:

- чітко поставлені ідеали та цілі освіти;
- педагогічне проектування навчально-виховного процесу;
- компетентна консультація;
- оперативний, надійний (об'єктивний), повний, точний та системний облік;

- об'єктивне відношення до студентів;
- взаємна дисциплінованість викладачів та студентів;
- оцінка (у балах та/або з використанням різноманітних засобів, стимулюючих мотивацію до навчання) якісного та своєчасного виконання завдань;
- наявність у викладачів та студентів чітко відпрацьованих стандартних інструкцій та суворе їх дотримання, що сприяє підвищенню якості навчання студентів, об'єктивності взаємного контролю викладачів та студентів, прогнозуванню отриманих студентом оцінок [2].

Методичне забезпечення освітнього процесу з фізичного виховання в умовах кредитно-модульної системи навчання забезпечує подальшу загальну та спеціальну фізичну підготовку згідно з вимогами майбутньої професії.

Для того, щоб фізичне виховання сприяло зміцненню здоров'я та підвищенню фізичної підготовленості студентів, засадничими принципами мають бути його регулярність, достатність та гнучка варіативність, що зважає на специфіку аудиторної та позааудиторної роботи студентів.

Найбільш оптимальною при цьому видається, на наш погляд, методологія роздільного розвитку рухових якостей, технології їх виміру, оцінки та управління.

**Висновки.** Отже, впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу надає широкі можливості для реалізації освітніх потреб індивіда, забезпечує гнучкість загальноосвітньої, загальнокультурної та наукової підготовки фахівців, підвищення їх соціального захисту на ринку праці та інтеграцію у міжнародний освітній простір.

### Література

1. Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти: Моногр. / За ред. В.М. Бебика. -К.: МАУП, 2004. - 200с.
2. Гончаренко С., Кушнір В. Освіта – ХХІ століття. / Шлях освіти. №1., – 2005. – С.2-7.
3. Державна національна програма “Освіта: Україна ХХІ століття”. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Державна програма розвитку фізичної культури і спорту в Україні. – К., 1994. – 34 с.
5. Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа) // Інформаційний бюлетень Міністерства освіти і науки України. – К., 1996. – С. 2–15.
6. Концептуальні засади демократизації реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – 148 с.
7. Харченко Л., Денисова Л.В., Богачук Л.П. Використання кредитно-модульної системи організації навчання у сфері вищої фізкультурної освіти / Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Харків.– 2005. – №4. – С. 48-51.
8. Харченко Л. Запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у Національному Університеті Фізичного Виховання і Спорту України / Львів НФВ "Укр.технології". – Молода спортивна наука України. – Випуск 9.-Том-9.– С. 41-44.

УДК 378.018 (477)

## МОТИВАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОГО ТРЕНІНГУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

О.О.Пасічник

**Анотація.** Автор розглядає проведення навчальних тренінгів на заняттях з іноземної мови як один з ефективних засобів підвищення мотивації комунікативного розвитку майбутніх соціальних педагогів.

**Ключові слова:** комунікативні уміння, мотивація, соціальний педагог, навчальний тренінг.

**Аннотация.** Автор рассматривает вопросы проведения обучающих тренингов на занятиях по иностранному языку в качестве эффективного средства повышения мотивации коммуникативного развития будущих социальных педагогов.

**Ключевые слова:** коммуникативные умения, мотивация, социальный педагог, обучающий тренинг.

**Summary.** The article is devoted to the problem of increasing the motivation of professional communicative skills development of future social pedagogues by means of educational trainings on English lessons.

**Key words:** communicative skills, motivation, social pedagogues, educational trainings.

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції розвитку суспільства зумовлюють підвищення вимог до фахівців соціальної сфери та актуалізують питання модернізації професійної підготовки у вищій школі. Процес навчання стає все більш орієнтованим на співпрацю викладача й студента в досягненні певних освітніх цілей, а тому мотивоване ставлення того, хто навчається до своєї діяльності є неодмінною умовою ефективності процесу навчання. Усі основні види професійної діяльності соціальних педагогів здійснюються через організацію спілкування з клієнтами та іншими учасниками соціальної роботи. Відповідно, формування мотивації комунікативного розвитку є для них професійно значущим, адже високий рівень комунікативних умінь слугує основним інструментом соціально-педагогічної діяльності та є визначальними для результативності соціально-педагогічної взаємодії. Невід’ємною частиною цього процесу стає також володіння іншомовною комунікативною компетентністю як необхідною складовою всебічного розвитку особистості та становлення її майбутніх професійних якостей.

Зміна цілей навчання зумовлює зміну засобів, форм та методів. Відтак, на перший план виходить використання сучасних інноваційних технологій, чільне місце серед яких належить навчальному тренінгу як ефективному засобу, здатному інтенсифікувати процес формування комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів відповідно до принципів особистісно зорієнтованого навчання.

**Аналіз досліджень і публікацій** свідчить про те, що проблему мотивації розробляла доволі велика кількість учених (Є.Ільїн, С.Рубінштейн, О.Леонтьєв, Л.Божович, Г.Щукіна, С.Москвичов та інші). В.Білоус, Л.Горюнова, Н.Волкова, С.Занюк, В.Козаков, О.Коваленко, А.Маркова, Л.Орбан-Лембрик підіймали питання мотивації діяльності студентів у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Розробкою та проведенням мотиваційних тренінгів займалися О.Сидоренко та В.Климчук. Питання мотивації вивчення іноземної мови стали предметом дослідження таких науковців, як Р.Гарднер, Є.Пассов, П.Козик, Н.Арістова та ін.

Проте, шляхи формування мотивації комунікативного розвитку майбутніх соціальних педагогів засобами навчальних тренінгів на заняттях з іноземної мови ще не перебували в полі зору дослідників, а відтак потребують подальшого вивчення.

**Мета статті** полягає у з’ясуванні ролі навчального тренінгу як засобу стимулювання, спрямованого на розвиток комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів на заняттях з іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу статті.** Науковці однакостанні в тому, що задля підвищення ефективності навчальної діяльності майбутніх фахівців важливо постійно вдосконалювати мотиваційну сферу. Мотиви вони розглядають як внутрішню спонукальну силу, що «забезпечує інтерес особистості до діяльності, активізує її зусилля у зазначеному напрямку» [7, с. 401]. У психологічній літературі мотивація трактується як сукупність різних видів спонукань: потреб, інтересів, намагань, цілей, ідеалів, установок [2]. Від сили й структури мотивації значною мірою залежить навчальна активність студентів та їхнє професійне становлення у майбутньому. Тобто, у нашому випадку, налаштованість майбутніх соціальних педагогів на спілкування, бажання зрозуміти клієнта, «увійти» в його ситуацію з метою надання подальшої професійної допомоги. Як справедливо зазначає Н.Волкова, «діяльність студентів визначається наявністю різних мотивів: зовнішнього схвалення, вимушеності, професійної спрямованості, самовдосконалення, процесуальними мотивами» [1, с.22]. На різних етапах навчання домінуючі мотиви майбутніх соціальних педагогів можуть варіюватися. Проте, основне завдання викладача полягає в розвитку внутрішньої мотивації студентів як істинно значущої для досягнення високого рівня сформованості комунікативних умінь та здійснення професійного спілкування.

Відтак, скориставшись порадами А.Маркової [3, с.8-15] для мотивації процесу самовдосконалення комунікативних умінь, навчальну діяльність майбутніх соціальних педагогів було організовано у чотири етапи. На першому відбувалася актуалізація у студентів зовнішніх мотивів до вдосконалення рівня сформованості комунікативних умінь. Другий етап передбачав постановку на основі зовнішніх мотивів нових завдань. На третьому етапі ми спонукали прояв нових внутрішніх мотивів та розвиток у студентів нових якостей (самостійності, цілеспрямованості, наполегливості). Тоді як на четвертому етапі можна було констатувати появу внутрішніх мотивів самовдосконалення комунікативних умінь.

Розвиток мотивації студентів (включаючи зовнішні та внутрішні мотиви) під час навчання у вищому навчальному закладі повинен бути спрямований не лише на ефективне засвоєння того чи іншого матеріалу, але й на становлення особистості загалом та мати комплексний характер. У зв’язку з цим, особливого значення набуває оволодіння іноземною мовою як такою, що сприяє розвитку пізнавальної діяльності студентів, формуванню їхнього інтелектуального потенціалу, комунікативної компетентності, досягненню високого рівня сформованості професійних умінь і навичок. Іноземна мова як навчальна дисципліна має ряд специфічних особливостей, однією з яких є те, що мова одночасно є метою і засобом навчання. Її вивчення у ВНЗ, насамперед, передбачає професійно зорієнтоване

володіння усіма мовленнєвими засобами. Тобто йдеться про таке навчання, що базується на урахуванні життєвих потреб студентів в опануванні іноземною мовою на конкретному рівні та продиктоване особливостями їхньої майбутньої професії. Отже, мотивація комунікативного розвитку студентів на заняттях з іноземної мови, з одного боку, спрямована на формування стійкого інтересу до іншомовної комунікації як такого, а з іншого боку – має прагматичний аспект – підвищення фахової компетентності.

Рівень мотивації студентів значною мірою залежить від правильно обраних методів та засобів навчання, зумовлених його змістом та метою. На нашу думку, одним із найефективніших засобів, спрямованих на досягнення зазначених цілей, є навчальний тренінг. У педагогічному словнику [6, с. 357] наукова дефініція «тренінг» розглядається як форма інтерактивного навчання, метою якого є розвиток міжособистісної та професійної поведінки. У процесі дослідження ми дійшли висновку, що тренінг є основною передумовою стимулювання внутрішніх резервів майбутніх соціальних педагогів з метою актуалізації їхніх здібностей до спілкування за рахунок інтерактивних технологій навчання. Характерною рисою навчального тренінгу є інтеграція різноманітних видів групового навчання з метою формування базових понять та компетентностей на основі проблематизації індивідуального досвіду його учасників [4]. Вважаємо, що висока позитивна мотивація до самовдосконалення може компенсувати недостатній рівень сформованості комунікативних умінь. Активна участь студентів у навчальних тренінгах стимулюватиме їх до подальшого постійного розвитку, що дасть змогу реалізувати потреби майбутніх соціальних педагогів у спілкуванні і, спираючись на позитивне в собі, досягти внутрішньої рівноваги, збагатити професійно значущі комунікативні уміння, в тому числі й іншомовними засобами. У цьому напрямку ми розробили програму навчального тренінгу, прагнучи, щоб майбутні соціальні педагоги почували себе комфортно й змогли утвердитися як особистості у студентській групі, а також мали можливість самовдосконалення.

Насамперед, ми виходили з того, що для стимулювання внутрішньої мотивації самовдосконалення комунікативних умінь на заняттях з іноземної мови необхідно, щоб викладачі оволоділи системою дидактичних методів і засобів, які повинні забезпечити позитивну налаштованість на професійну комунікативну діяльність, враховуючи при цьому мовний рівень групи. У цьому плані необхідно робити акцент на формування під час навчальних тренінгів у студентських групах сприятливого соціально-психологічного середовища, яке передбачає створення творчої атмосфери на заняттях та стимулювання процесу розвитку креативного потенціалу студентів.

У навчальному процесі важливо також організовувати для студентів ситуації успіху. Ситуація успіху, як педагогічний прийом, формує у майбутніх фахівців суб'єктивний стан готовності включитися в навчальний процес на рівні своїх можливостей та забезпечує позитивні умови для такого включення [5, с. 120–124]. Створення викладачем ситуації успіху в процесі навчання дає змогу активізувати позитивну емоційність студентів, допомагає попередити перевтому, тривожність та інші негативні психологічні стани, а також найбільш повно розкриває особистісні риси кожного студента та сприяє процесу самовдосконалення майбутнього фахівця соціально-педагогічної сфери.

Потреба стимулювати комунікативний саморозвиток студентів зумовлює доцільність використання під час навчальних тренінгів такого методичного прийому як *дискусія*, що дає змогу кожному стати активним учасником навчально-виховного процесу. Студенти схвально оцінили проведення круглого столу на занятті з іноземної мови на тему “Juvenile delinquency” (Підліткова злочинність), де вони отримали змогу висловити власні пропозиції щодо шляхів її попередження. Необхідність аргументації власної позиції спонукала їх до активної самоосвіти, пошуку додаткової літератури з досліджуваної проблеми. Ми прагнули, щоб під час тренінгу студенти мали можливість вивчити власні індивідуальні особливості та віднайшли власний неповторний стиль вербальної та невербальної комунікації. Зазначимо, що період навчання у ВНЗ для майбутнього фахівця це час, коли є можливість активно зайнятися комунікативним саморозвитком, що у подальшому сприятиме успішній професійній самореалізації молодого фахівця.

У нашому розумінні тренінгові вправи, спрямовані на стимулювання комунікативного саморозвитку майбутнього соціального педагога на заняттях з іноземної мови – це особлива форма навчальної діяльності, яку можна реалізувати на старших курсах. Вони вимагають включення таких блоків: інформаційного (слугує певним «гарантом» теоретичної підготовленості майбутнього фахівця й акумулює інформацію з різних галузей наукового знання), самопізнання (сприяє стимулюванню активного самоспостереження, формування адекватної самооцінки), практичного (дає змогу сформувати комунікативні уміння та стимулювати особистісне зростання).

1) *Інформаційний блок*. Інформація, яка надається майбутнім соціальним педагогам, повинна мати міждисциплінарну спрямованість. На сьогоднішній день неможливо підготувати

висококваліфікованого фахівця соціальної сфери без фундаментальних знань у галузі не тільки іноземної мови, а й соціальної педагогіки, педагогічної психології, вікової та соціальної психології, теорії та історії соціального виховання, технології соціально-педагогічної діяльності. Таким чином, перед викладачем іноземної мови постає питання правильного вибору тематики та змісту інформації, збагачення особистісно-орієнтованим, ціннісно й емоційно насиченим, цікавим і практично доцільним, доступним іншомовним змістом теоретичним та практичним матеріалом. Це, своєю чергою, подекуди потребує додаткових консультацій з викладачами дисциплін професійно спрямованого циклу. Відповідно, під час тренінгових занять, окрім підвищення рівня іншомовних комунікативних умінь, ми намагалися зорієнтувати студентів і на вивчення загальної теорії спілкування, дослідження принципів неконфліктного міжособистісного суб'єкт-суб'єктного спілкування. В інформаційному блоці ми наголошували на демонстрації специфіки спілкування в залежності від статі, віку та індивідуальних особливостей клієнтів; володіння прийомами нереклексивного та емпатійного слухання; володіння професійним етикетом. Під час тренінгу ми навчали майбутніх соціальних педагогів механізмів сприйняття, правил рефлексивного слухання, способів раціональної та емоційної взаємодії, процедур ведення дискусії, способів ефективного утримання уваги та самовладання у конфліктних комунікативних ситуаціях.

Основною метою інформаційного блоку є осмислення майбутнім фахівцем соціально-педагогічної сфери конкретних професійних цінностей, вагомості своїх слів у співвідношенні з майбутньою професією та гармонізація міжособистісного спілкування на основі обміну думками та позиціями, поглиблення комунікативної компетентності. Усе це сприяло особистісному самовизначенню, що є передумовою для саморозвитку майбутнього соціального педагога.

2) *Блок самопізнання.* Не менш важливою для формування комунікативних умінь є проблема самопізнання. Під час організації тренінгових занять ми стимулювали в студентів самоспостереження, самоаналіз, самооцінювання, тобто складові самопізнання. Стимулювання самопізнання є основою саморозвитку студента. Без знання особистісних особливостей, аналізу власних дій процес самовдосконалення неможливий. Тому для стимулювання самопізнання під час тренінгів використовували завдання рефлексивного характеру, які допомагали майбутнім соціальним педагогам визначити ставлення до себе як до майбутнього суб'єкта професійної комунікативної діяльності та передбачити свої дії у певній професійній ситуації. Здатність порівнювати, зіставляти власне бачення розв'язання проблеми з оцінками інших учасників тренінгу дає студентові змогу усвідомлювати те, як його насправді сприймають та оцінюють інші, а це, безумовно, сприяє формуванню адекватної самооцінки. Рефлексія виступає одним із найважливіших чинників у подоланні егоцентричності та розвитку емпатії до проблем клієнта, розвиває у студентів уміння висловити свої думки та погляди толерантно, не ображаючи гідності співрозмовника.

Для розвитку рефлексії під час тренінгів ми пропонували студентам різні *тестові методики* (Personality Traits Tests, How Good Are Your Communication Skills, Verbal Communication Skills, Interpersonal Communication Skills Test etc.), що сприяло формуванню у них уявлення про власну комунікативну компетентність, надавало неупереджену інформацію про себе та інших, а також слугувало основою для розвитку внутрішньої мотивації та стимулювання їхнього особистісного й професійного зростання, самовдосконалення та саморозвитку.

3) *Практичний блок.* Було визначено, що на практичних заняттях з іноземної мови з використанням тренінгів професійні комунікативні уміння не можуть бути сформовані повною мірою. Тут, паралельно з іншими професійно спрямованими дисциплінами, лише закладається основа для подальшого оволодіння ними в процесі безпосередньої професійної діяльності майбутнього соціального педагога на робочому місці. Насамперед цей блок передбачає створення певного психоемоційного стану студента, що може бути досягнуто лише за умови довірливих відносин між викладачем і студентом, з метою стимулювання його особистісного зростання та саморозвитку, розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Емоційний фон занять повинен мати позитивне забарвлення, сприяти утвердженню впевненості та особистої значущості кожного студента. Все це робить майбутнього соціального педагога здатним долати труднощі іншомовного комунікативного самовдосконалення, має стимулюючий вплив на пізнавальні процеси, дозволяє адекватно оцінювати свої здібності, уміння та навички. А це, зі свого боку, полегшує взаємодію викладача і студента, посилює толерантність у спілкуванні та стимулює подальше професійне становлення.

**Висновок.** Підсумовуючи вищезазначене, вважаємо, що підвищення мотивації комунікативного розвитку майбутніх соціальних педагогів засобами навчального тренінгу на заняттях з іноземної мови є складним і багатоаспектним процесом, який сприяє самоусвідомленню, формує інтерес студентів до іншомовного спілкування та визначає не лише ефективність комунікативної діяльності студентів, а й



успішність їхньої фахової підготовки загалом. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у створенні цілісної системи інноваційних технологій, спрямованої на вдосконалення комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

### Література

1. Волкова Н. П. Формування пізнавальної потреби майбутніх соціальних педагогів в оволодіння професійною комунікацією / Н. П. Волкова // Вісник Дніпропетровського університету імені А. Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2 (2) – С. 21–25.
2. Занюк С. С. Психологія мотивації : навчальний посібник / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : [кн. для учителя]. / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Пасічник О. О. Навчальний тренінг як засіб формування комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів / О. О. Пасічник // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – 2009. – №16–17. – С. 152–155.
5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
6. Словарь по педагогике / [авт.-уклад Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.]. – Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448с.
7. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

УДК 37.018

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

О.С.Пасічник

**Анотація.** У статті проаналізовано нормативну базу, що детермінує забезпечення профорієнтаційного компонента шкільної освіти; окреслено потенціал предметної галузі «іноземні мови» і названі способи його реалізації на різних ступенях навчання; описано особливості організації профорієнтаційної роботи в процесі ініціативної освіти в старшій профільній школі.

**Ключові слова:** іноземні мови, старша профільна школа, зміст навчання, профорієнтаційний компонент освіти.

**Аннотация.** В статье проанализирована соответствующая нормативная база, которая определяет особенности профориентационного компонента школьного образования; определен потенциал предметной области «иностранные языки» для разных ступеней обучения; описаны особенности профориентационной работы в старшей профильной школе.

**Ключевые слова:** иностранные языки, старшая профильная школа, содержание обучения, профориентационный компонент образования.

**Summary.** The author analyzes normative documents which determine vocational guidance in the schools of Ukraine as well as outlines potential of foreign languages to provide this guidance. Special emphasis is put on the influence of foreign language learning on the process of vocational self-determination in modern senior school.

**Key words:** foreign languages, senior school, content of learning, vocational guidance.

**Постановка проблеми:** У зв'язку зі зміною освітньої парадигми та її орієнтацією на реалізацію компетентнісної моделі навчання нині актуалізувалася проблема забезпечення профорієнтаційного компонента шкільної підготовки. Одним із кроків у цьому напрямі стало реформування загальноосвітньої школи, забезпечення профільності її старшої ланки. Вбачається, що реалізація цієї стратегії дасть змогу більш повно врахувати особистісні якості та здібності підростаючого покоління, його пізнавальні запити та наміри, зокрема й ті, що стосуються майбутнього професійного вибору.

**Аналіз останніх досліджень:** Суспільні та економічні трансформації, що відбулися на теренах країн СНД за останні десятиліття, активізували дослідження ініціативних соціологічних груп щодо динаміки зміни престижності різних професій, визначення їхнього місця у структурі життєвих пріоритетів молоді, а також чинників, що впливають на професійний вибір. Зі свого боку, фахівці відповідних науково-дослідних інститутів, спираючись на результати досліджень соціологів та психологів (І.В.Дементьєв, Л.Л.Константинівська, В.Л.Оссовський, О.Ю.Пряжнікова, В.Ф.Чорново-

ленко та інші), розробляють дидактико-методичні засади забезпечення профорієнтаційного компонента в процесі вивчення шкільних предметів відповідно до положень особистісно зорієнтованого підходу до навчання. З-поміж усіх шкільних дисциплін іноземні мови вирізняються особливим потенціалом для профорієнтаційної роботи. В Україні проблему забезпечення профорієнтаційного компонента іншомовної освіти в старшій школі активно розробляють співробітники лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України (В.Г.Редько, Т.К.Полонська, Н.П.Басай та інші). Вони вивчають методологічні засади системи навчання іноземної мови старшокласників, підходи до конструювання змісту підручників та елективних курсів з урахуванням профорієнтаційної складової шкільної підготовки тощо.

**Формулювання цілей.** Проаналізувати політику держави в напрямі забезпечення профорієнтаційної роботи в школі та визначити засоби, які сприятимуть підвищенню її ефективності в процесі навчання іноземної мови.

**Основний зміст.** В умовах ринкової економіки освіта, як окрема сфера послуг, має бути дієвим механізмом формування професійного самовизначення молоді. Чи не найкращим свідченням ефективності системи профорієнтаційної роботи можна вважати кількість успішних кар'єр, швидкий вихід на ринок праці та задоволення особи своєю професійною діяльністю.

Проте результати опитування, проведеного в рамках соціально-демографічного обстеження «Молодь України, 2010» засвідчують, що наразі в Україні немає ефективного механізму, який забезпечив би перехід від освіти до професійної діяльності. Так, відповідно до отриманих даних, було виявлено, що лише 48% респондентів працює за спеціальністю, набутою в навчальному закладі. Решта – працевлаштована не за фахом (37%), або ж змушена була отримати іншу спеціальність (10%) – див. Рис. 1.

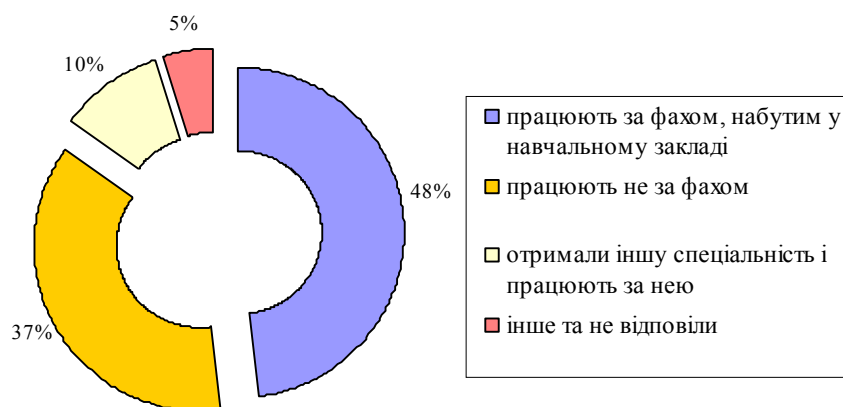


Рис. 1. Розподіл працюючої молоді за характером професійної зайнятості (у %)

Безумовно, серед основних чинників, на які указували респонденти, є економічні: дефіцит робочих місць, низька заробітна платня, фінансова безперспективність роботи за фахом тощо. Разом із тим, 20% заявили про зміну професійних уподобань як причину роботи не за спеціальністю, а кожен дванадцятий зазначив, що робота за фахом є нетворчою або ж нецікавою [6, с. 168].

Такі результати опитування наштовхують на думку, що складна економічна ситуація останніх років – не єдиний чинник зміни професійних уподобань молоді. Очевидною також є низька ефективність профорієнтаційної роботи в навчальних закладах, насамперед у школі, оскільки саме тут у процесі навчання й виховання має відбуватися перше наближення учнів до світу професійної діяльності, усвідомлення власних здібностей і можливостей, а також необхідності розвитку відповідних компетентностей, що, зрештою, має сприяти більш усвідомленому вибору тієї чи іншої професії.

З метою дотримання термінологічної чіткості вважаємо за доцільне розмежовувати терміни *професійна орієнтація*, *профорієнтаційне навчання* та *професійна підготовка*, оскільки вони позначають принципово різні аспекти освітнього процесу. Так, *профорієнтація* – це комплекс освітніх заходів, які допомагають тому, хто навчається, краще зорієнтуватися в професійних сферах, більш усвідомлено ставитися до завдань і функцій, які виконують фахівці різних галузей. Зі свого боку, *професійна підготовка* має на меті навчання й виховання майбутнього спеціаліста в межах певної професійної сфери.

Як зазначають дослідники з питань профорієнтації, в історичній ретроспективі в підходах до здійснення профорієнтаційної роботи можна виокремити два етапи: *соціоцентризму* та *людиноцентризму* [4, с. 130]. Так, тривалий час у педагогіці домінував соціоцентричний підхід, який слугував засобом техносоціального регулювання та планування. Він був типовим для радянської

системи освіти 60–70-х рр. XX ст., коли профорієнтація розглядалася як сукупність заходів, спрямованих на формування в учнівської молоді психологічної готовності до вибору професії на основі потреб держави та суспільства з частковим урахуванням інтересів і схильностей учнів. Ключовим елементом функціонування такої системи було державне управління процесом підготовки учня до професійного вибору, спрямованість цього процесу на певне коло професій та галузей виробництва, формування в учнів готовності до вибору саме цих, наперед визначених професій [5, с. 66]. Так, у процесі навчання школярів нав'язувався погляд, ніби на них чекають на фабриках, заводах і в колгоспах. Профорієнтаційна робота, по суті, була замінена профінформацією. Тобто, учням повідомлялося про потреби в робочій силі на тих чи інших господарських об'єктах держави. За таких умов урахування інтересів і здібностей учня відбувалося в контексті пріоритетності потреби держави, тобто розглядалося як другорядний елемент [5, с. 66]. Як бачимо, соціоцентризм – значною мірою байдужий до внутрішнього світу школяра, ігнорує його чільне місце в ієрархії суспільних цінностей, унікальність його особистості.

Проте сучасні тенденції розвитку освіти, гуманізація суспільних відносин передбачають урахування особистісно зорієнтованого підходу, відповідно до якого в центрі освітньої системи має знаходитися особистість того, хто навчається, розвиток його здібностей, становлення його самобутності, формування установок на соціальну творчу та професійну самореалізацію. Особистісно зорієнтований підхід до допрофесійної підготовки передбачає проходження індивідуальної траєкторії ціннісних орієнтацій вибору професії. Особистість є суб'єктом, а не об'єктом профорієнтаційної діяльності. Суть профорієнтації полягає в створенні умов для професійного самовизначення учня.

Неможливо не погодитися з тезою про те, що питання профорієнтації – є загальнодержавним за масштабами охоплення, економічним за кінцевими результатами, соціальним за змістом і педагогічним за методами й технологіями її здійснення.

Важливість профорієнтаційного компонента з соціальної точки зору полягає в тому, що за його посередництва розширюються межі свободи вибору професії: чим більше знає молода людина про різноманітні види виробництва та професії, про умови праці, про те, де можна здобувати ті чи інші кваліфікації, тим більш усвідомленим буде її майбутній вибір.

Оскільки профорієнтація є невід'ємною складовою державної політики в галузі освіти та виховання, її здійснення регламентується відповідною нормативною базою. Так, згідно з Положенням про професійну орієнтацію молоді, що навчається (від 2 червня 1995 року N 159/30/1526), визначено етапи та особливості профорієнтаційної роботи зі школярами на різних ступенях навчання:

**Початковий** (пропедевтичний етап) – початкова школа – передбачає ознайомлення дітей у процесі навчальної, позакласної та позашкільної роботи з поширеними професіями та формування в школярів позитивного ставлення до них.

**Пізнавально-пошуковий** – 5–7-й клас – зорієнтований на формування ціннісних орієнтацій, мотивації самопізнання, установки на власну активність у професійному самовизначенні та оволодінні професійною діяльністю; систематичне ознайомлення з професіями в навчально-виховному процесі; формування умінь самооцінки, самоаналізу з метою усвідомлення власної професійної спрямованості; консультування щодо вибору профілю подальшої освіти, форм трудової підготовки. Кінцевим результатом цього етапу є вибір профілю навчання та продовження освіти в 8–9 класі;

**Базовий** (визначальний) етап – 8–9 (8–11) класи – передбачає вивчення класифікаційних ознак професії, її вимог до фахівця, основних професійно-важливих якостей, правил вибору професії; оволодіння методами самопізнання, самооцінки, розвитку індивідуальних професійно важливих якостей; формування умінь зіставляти вимоги, необхідні для набуття конкретної професії з власними можливостями та кон'юнктурою ринку праці [7].

Як бачимо, професійне самовизначення – це лише одна зі складових загального перебігу життєвого самовизначення. Це тривалий процес, який не може обмежуватися лише однією окремою освітньою ланкою.

З одного боку, профорієнтаційний вплив на учнів може здійснюватися за допомогою консультування, що перебуває в компетенції шкільного психолога. З іншого боку, важливим резервом для профорієнтації є викладання традиційних шкільних предметів, коли зміст навчання повідомляє учням про зв'язок предмета зі спорідненими професіями. Здебільшого це стосується дисциплін гуманітарного циклу, яким належить важлива роль у формуванні сучасної картини світу, зокрема предметній галузі «іноземні мови».

Чи не вперше ідею більш повно враховувати профорієнтаційні наміри учнів, їхні інтереси та здібності висловила І.Л.Бім під час обговорення актуальних питань реформування шкільної іншомовної освіти у середині 80-х рр. XX ст. [1, с.10]. Проте ця теза виявилася новою для вчителів, а тому

викликала неоднозначне ставлення з їхнього боку. Сьогодні це питання не є предметом дискусій, оскільки в педагогічній діяльності утвердилася думка про те, що кожен предмет має виконувати профорієнтаційну функцію, тобто зорієнтовувати учнів на певну професійну діяльність.

На можливості включення профорієнтаційного компонента до змісту навчання іноземної мови свідчить те, що вона, як навчальний предмет, характеризується такими рисами:

- міжпредметність – зміст іншомовного навчання може відображати відомості з різних галузей знань (літератури, історії, мистецтва, прикладних наук тощо);
- поліфункціональність – мова водночас слугує метою навчання та засобом отримання відомостей з різних галузей знань;
- рівність – з одного боку необхідно оволодіти різними аспектами мови (лексичний, граматичний, фонетичний), а з іншого – сформувати вміння в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Варто зазначити, що характерною ознакою змісту чинної програми з іноземних мов [2; 3] є те, що в ній ураховуються основні сфери спілкування людей в соціумі: особистісна, в якій суб'єкт навчання живе як приватна особа й через яку відбувається персоналізація діяльності в інших сферах; публічна, в якій суб'єкт навчання діє як член загальної спільноти або організації; освітня, де учень бере участь в організованому навчальному процесі, та професійна, яка охоплює усе, що пов'язане з людською діяльністю й стосунками в процесі виконання фахових обов'язків. Жодна з них не розглядається як цілком ізольована, оскільки численні ситуації спілкування охоплюють більше, ніж одну сферу, й часто до змісту висловлювань залучаються матеріали різних тем, які опосередковано можуть слугувати основою професійної освіти.

Як зазначають психологи й педагоги, приховані резерви профорієнтації є і в початковій ланці шкільної освіти. Для того, щоб дитина зробила усвідомлений вибір професії, її необхідно познайомити з максимальною кількістю спеціальностей.

Аналіз змісту навчальної літератури дає можливість стверджувати, що процес знайомства учнів із професійною сферою загалом корелює з рекомендаціями Положення щодо професійної орієнтації [7]. Так, перше знайомство зі світом професій розпочинається на початковому етапі навчання (молодша школа), зокрема під час вивчення конструкцій з дієсловом **to be** для англійської мови, **ser** для іспанської, **sein** для німецької, **etre** для французької. Учні вивчають назви основних професій, що виконують люди, з'ясовують якими є їхні функціональні обов'язки тощо. Безумовно, дитині важко осягнути всі аспекти професійного життя. Проте в кожній з них є щось доступне для дитячого розуміння. Це легко проілюструвати за допомогою засобів наочності, які відіграють важливу роль у пізнавальних процесах дітей, а також розповідей з використанням відповідного лексичного та граматичного матеріалу. На цьому етапі знайомство з професіями відбувається в ігровій формі. Основна робота зорієнтована на накопичення лексичного матеріалу та формування мовних умінь і навичок учнів. Профорієнтація не є головним завданням початкової школи, але за допомогою її систематичного проведення відбувається розширення професійного кругозору та самосвідомості школярів.

На подальших етапах навчання (основна школа) розвиток психіки учня дає змогу зорієнтувати навчальний процес на поступове усвідомлення власних інтересів та здібностей, співвіднесення їх із різними професійними сферами. Знайомство з ними та їх багатовимірністю здійснюється за допомогою автентичних матеріалів, що охоплюють різні види людської діяльності. Побудова навчального процесу має відбуватися на аналітичній основі таким чином, щоб спонукати учня через оцінні ставлення дати відповіді на такі питання: «чи подобається це мені», «які вимоги висуваються до цього фахівця», «які вміння та якості я маю розвивати, якщо хочу бути ...» тощо.

На цьому етапі доречно проводити анкетування та психологічні тестування учнів, знайомити їх з результатами. Це дасть їм змогу визначитися зі своїми інтересами та здібностями, окреслити можливі пріоритети на майбутнє. Тобто, в основній школі розпочинається систематична профорієнтація, а ставлення до професій слугує основою для формування професійних намірів молоді та вибору подальшого профілю навчання. Маючи уявлення про різні сфери діяльності, учням легше зробити вибір профілю навчання.

Неодноразово змінюючи цільові установки, система освіти вийшла на нові рубежі усвідомлення свого змісту, ідеологічної спрямованості та, як наслідок, підходів до профорієнтаційної роботи. Одним із таких рубежів стало запровадження профільного навчання, яке й визначає засади та особливості профорієнтації в сучасній старшій школі.

Іншомовна освіта та реалізація профорієнтаційного компонента має свої особливості залежно від обраного профілю підготовки. Так, якщо це філологічний профіль, то навчання іноземної мови, насамперед, зорієнтоване на підготовку до успішного складання ЗНО та продовження освіти на мовних

факультетах у ВНЗ. Тобто, накопичення лінгвістичних знань, формування відповідної комунікативної компетентності слугуватимуть основною метою навчання. Водночас, профорієнтаційний компонент зазнає нівелювання, оскільки вважається, що учні визначилися з вибором майбутньої діяльності. Проте, не уточнюється, якою саме вона є – учитель іноземної мови й літератури, журналіст чи перекладач. Але кожна з них має особливості, притаманні лише їй. Без створення умов для їх усвідомлення учнями, завдання профорієнтаційної роботи в старшій профільній школі не може вважатися виконаним.

Виправити цей недолік можна за допомогою розроблення та впровадження елективних курсів, зорієнтованих на знайомство зі сферами майбутньої діяльності (журналіст, перекладацька діяльність, міжнародний туризм тощо). Тобто, елективний курс для класів філологічного профілю, в якому іноземна мова відіграє допоміжну роль, має орієнтувати учнів у просторі професій, де іноземна мова є основним інструментом роботи.

Такий елективний курс виконуватиме прагматичну функцію, оскільки дасть змогу усунути абстрактність повідомлення учням загальних філологічних знань – він сприятиме адаптуванню змісту навчання іноземної мови відповідно до вимог конкретної професійної сфери, доповнюючи його обов'язковими для вивчення основ цієї професії матеріалами.

Під час розроблення таких курсів авторам доцільно уникати надмірної теоретизації. Натомість, важливо проілюструвати учням особливості обраної професії, цікаві аспекти та можливі труднощі. Елективний курс має слугувати ланкою між загальною шкільною та професійною освітою.

Оскільки навчальний предмет «іноземна мова» є інваріантним компонентом освіти, ця дисципліна стає базовою для різних профілів навчання та вивчається як загальноосвітній предмет.

Безперечно, профорієнтаційний компонент у класах нефілологічного профілю реалізується передусім за допомогою профільних дисциплін та відповідних елективних курсів. Проте ми переконані, що формування професійного самовизначення в старшій профільній школі має відбуватися не лише за рахунок профільних предметів, але й загальноосвітніх. Зокрема це стосується іноземних мов, володіння якими є необхідною компетентністю сучасного фахівця.

На жаль, практика засвідчує, що потенціал іноземної мови до використання міжпредметних зв'язків реалізовано не повною мірою. Відтак, поряд із запровадженням єдиного обов'язкового предметного ядра, яке гарантує формування іншомовної комунікативної компетентності, убачаємо за доцільне узгодити зміст навчання іноземної мови з професійною спрямованістю відповідних профілів. Для прикладу, в класах фізико-математичного профілю до змісту навчання мають увійти фрагменти текстів, що відповідають цьому напрямку підготовки, в учнів необхідно розвивати уміння грамотно перекладати спеціалізовані тексти відповідного рівня складності, розуміти інструкції для проведення дослідів. У соціально-економічному профілі увагу школярів необхідно звертати на економічні особливості країн, мова яких вивчається, поширену економічну термінологію, розвивати уміння розуміти економічні прогнози тощо.

Тобто, педагоги мають адаптувати зміст навчання іноземної мови відповідно до умов конкретного напрямку підготовки за допомогою добору тематичних текстів, розробляючи завдання для тренування умінь і навичок вживання профорієнтованої термінології та граматичних структур, які переважають у відповідній сфері (наприклад, пасивний стан). Спостереження педагогів та психологів дають підстави стверджувати, що усвідомлене зацікавлення учнів певним напрямом підготовки, з одного боку, сприяє ефективнішому й швидшому оволодінню старшокласниками лексичним матеріалом, який пропонується для запам'ятовування, а з іншого – вдало дібраний професійно зорієнтований іншомовний навчальний матеріал сприяє їх професійному спрямуванню. Як наслідок, учням буде простіше розпочати професійно орієнтоване навчання іноземних мов у ВНЗ, а належний рівень іншомовної підготовки та знання необхідної термінології посилить їхні конкурентні позиції на ринку праці.

Варто зазначити, що в залежності від профілю та його особливостей змінюється не лише зміст іншомовної освіти, але й добираються відповідні педагогічні технології. Так, у класах природничого профілю перевага надаватиметься методу проєктів, у той час як для гуманітарного профілю більш типовими будуть рольові ігри, тренінги тощо.

**Висновки.** Узагальнюючи викладене, маємо зазначити, що для більшості підлітків загальна освіта не є цікавою – натомість, вони з більшим ентузіазмом навчатимуться у профільній школі за тими предметами, які задовольняють їхні пізнавальні інтереси та створюють умови для розвитку їхніх здібностей. Таким чином, знайомство зі сферою майбутньої діяльності та формування професійного самовизначення має відбуватися не лише за рахунок профільних предметів, але й загальноосвітніх, зокрема іноземної мови, яка має для цього значний потенціал. Проте задля його реалізації педагогічному колективу школи необхідно адаптувати зміст іншомовного навчання відповідно до потреб конкретного профілю.

## Література

1. Актуальные вопросы обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1988. – №2. – С. 3–14.
2. Іноземна мова : програма для загальноосвітніх навчальних закладів 10-11 класи [Рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень] / Кол. авт. : В. Г. Редько, Н. П. Басай та ін. – К. : ВАТ Поліграф книга, 2010. – 111 с.
3. Іноземні мови: 2-12 класи, 5-12 класи (2-га іноземна мова) : Прогр. для загальноосвіт. навч. закл. та спеціаліз. шкіл з поглибл. вивч. інозем. мов / Кол. авт. : В. Г. Редько, Н. П. Басай, Л. В. Биркун та ін. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 208 с.
4. Каверина Р. Изучение способности школьников – основа профориентации / Р. Каверин // Народное образование. – 2001. – №5. – С.129–136.
5. Миколаєнко А. Професійна орієнтація та професійне самовизначення учнів навчальних закладів / А. Миколаєнко, В. Герасимчук // Рідна школа. – № 11. – 2012. – С. 66–70.
6. Молодь та молодіжна політика в Україні : соціально-демографічні аспекти / За ред. Е. М. Лібанової. – К.: Інститут демографії та соціальних досліджень ім. М.В. Птухи НАН України, 2010. – 248 с.
7. Наказ про затвердження положення про професійну орієнтацію молоді N 159/30/1526 від 02.06.95.

УДК 004:378.147.045

## ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИСТАНЦІЙНІЙ ФОРМІ ОСВІТИ

Д.Палащаківа, Г.Кольвекова

**Анотація.** У статті здійснюється пошук відповіді на питання, як зростаючі вимоги ринку праці в галузі ІКТ «налаштовують» працездатну частину населення на формування конкурентоспроможності та як дистанційне навчання може підвищити основні бізнес-компетенції за допомогою ІКТ.

**Ключові слова:** освіта, ІКТ, область, зайнятість

**Аннотация.** В статье совершается поиск ответов на вопросы, каким образом возрастающие требования рынка труда в области ИКТ «настраивают» работоспособную часть населения на формирование их конкурентоспособности, а также как дистанционное обучение может повысить основные бизнес-компетенции с помощью ИКТ.

**Ключевые слова:** образование, ИКТ, занятость.

**Abstract.** Paper seeks to answer the question how is certain part of the population “ready” for absorbing blended learning, which can enhance the core business competencies with support of ICT.

**Keywords:** education, ICT, region, employment.

Сучасні інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ) спричинили суттєві зміни в системі освіти на всій планеті. Включення мульти-сенсорного сприйняття знань у порівнянні з традиційними формами навчання дає можливість отримати більш високий ефект у сфері освіти.

Необхідно здійснювати відповідну новим вимогам ринку освітніх послуг підготовку викладачів, інтенсифікувати реалізацію реформ Болонського процесу, модернізувати професійне навчання, зокрема, через забезпечення доступу до ІКТ [3].

Протягом тривалого часу факультет економіки Кошицького технічного університету (надалі ЕФ КТУ) розробляв і реалізовував перспективний план розбудови інтегрованої інформаційної системи для викладачів на факультеті.

У сучасній практиці щодо форм навчання часто можна зустріти оригінальні англійські терміни, які в Словаччині стали «домашніми» або вживаються в еквівалентному перекладі словацькою мовою, зокрема: «e-learning», «online та offline навчання», «дистанційне навчання», «відкрите навчання», «роздільне навчання», «гнучке навчання» тощо.

У цій статті ми представляємо описову статистику щодо використання ІКТ в дистанційному навчанні в зв'язку з виконанням проекту під назвою «Побудова мультимедійного класу для розвитку дистанційних форм освіти в галузі ключових компетенцій з акцентом на підприємницькі навички».

Реалізація проекту має сприяти боротьбі з безробіттям, особливо в східній Словаччині, де економічна криза посилюється. Проблема в тому, що безробіття починає загрожувати випускникам ВНЗ, оскільки знання й навички, набуті шляхом навчання в університеті, є не повністю сумісними зі структурою запитів на ринку праці та не відповідають кваліфікаційним вимогам роботодавців, які давно звертають увагу науковців на це питання через посередництво різних установ (наприклад, RUZ, SOPK та ін.). Найбільш проблемною сферою підготовки випускників вищих навчальних закладів (в



основному неекономічному профілю) є підприємницькі навички.

Комп'ютерна грамотність (КГ) є складним явищем, яке може бути ефективно вираженим через синтезований показник – комп'ютерний індекс грамотності (Digital Literacy Index – DLI) [4]. Хоча рівень КГ систематично відображається тільки відносно короткий період, при порівнянні результатів, презентованих Інститутом суспільних справ (далі «ІВО») у 2005, 2007, 2009, 2011 і 2013 роках у населення старше 14 років можна констатувати його (DLI) постійне зростання.

При порівнянні результатів на рис. 1 ми бачимо, що в той час, як у 2005 році DLI має значення 0,33 бали, у 2007 – 0,37 балів, то у 2009 році він виріс до 0,44 балів. З 2005 по 2009 роки DLI безперервно зростає з 0,33 до 0,44 балів і до 2011 року він залишався приблизно на тому ж рівні, а в 2009 році він знизився до 0,43 бала. На відміну від 2009 – 2011 років, коли відбувалася стагнація. Іншими словами, населення Словаччини старше 14-річного віку в галузі комп'ютерних навичок зі 100 можливих отримує 47 балів.

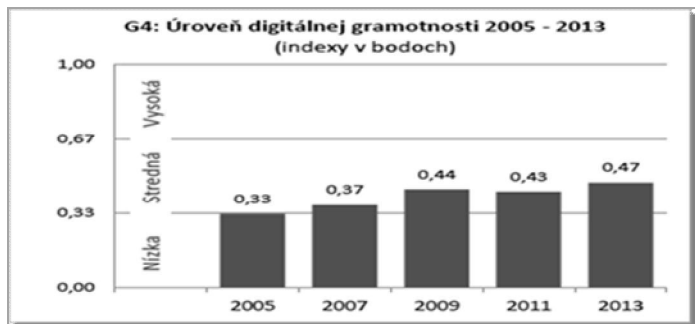


Рис. 1. Рівень КГ в Словаччині 2005 – 2013 років.

Джерело: [www.ivo.sk](http://www.ivo.sk)

показників, зокрема, у «комп'ютерно слабшому» соціальному середовищі.

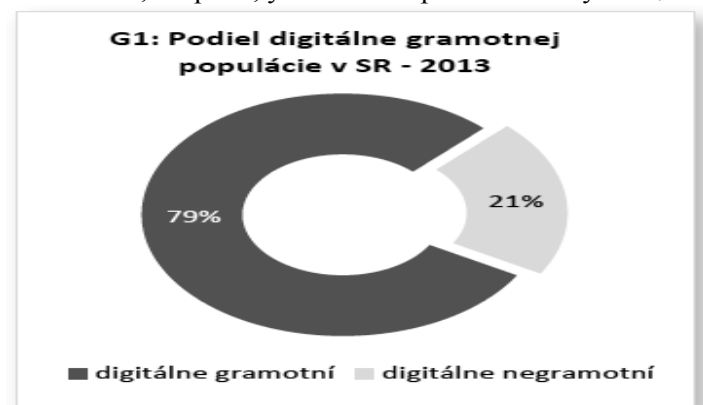


Рис. 2 Частка комп'ютерно грамотних у Словаччині у 2013 році Джерело: [www.ivo.sk](http://www.ivo.sk)

2011 році (рис. 3), під час стагнації, виявив позитивну тенденцію в окремих регіонах Словаччини: у Братиславському, Кошицькому, Нітранському й Тренчинському краях.



Рис. 3 Комп'ютерна грамотність по регіонах Словаччини (2011 рік) Джерело: [www.ivo.sk](http://www.ivo.sk)

дистанційного навчання на факультеті економіки Кошицького технічного університету. З 1997 року

Порівнюючи результати протягом останніх двох років, бачимо, як збільшився рівень КГ – показник того, наскільки добре чи погано ми працюємо із сучасними ІКТ.

На рис. 2 ми бачимо розподіл частки КГ. Кількість комп'ютерно грамотних громадян збільшилася, порівняно з 2011, з 76 % до 79 %. Результати дослідження загальнонаціонального опитування, проведеного зі зв'язків із громадськістю від березня 2013, показали також, що в порівнянні з 2011, сталося значне зниження

Підвищилася, зокрема, частка комп'ютерної грамотності серед середніх і старших поколінь. Наприклад, серед 45-54-річних з 78% до 88%, серед 55-59-річних – з 65% до 73% і людей, яким більше 60 років, з 29% до 37%. Комп'ютерна грамотність, у порівнянні з 2011 роком, навіть трохи підвищилася серед робітників фізичних видів праці (їхня частка збільшилася з 79% до 87%), серед некваліфікованих працівників (з 52% до 63%) та в сім'ях з низьким рівнем доходів (з 55% до 61%).

Регіональний погляд DLI на рівень комп'ютерної грамотності в Словаччині в

2011 році (рис. 3), під час стагнації, виявив позитивну тенденцію в окремих регіонах Словаччини: у Братиславському, Кошицькому, Нітранському й Тренчинському краях.

Загалом, у період 2005-2011 років у Словаччині збільшився рівень комп'ютерної грамотності на 30%. Найзначніше зростання було зафіксовано в Кошице та Банській Бистриці – 43,5%. Найменший приріст був відзначений у регіоні Братислави, де рівень КГ зріс лише на 13%.

У зв'язку із розробкою проекту під назвою «Побудова мультимедійного класу для розвитку дистанційних форм освіти в галузі ключових компетенцій з акцентом на підприємницькі навички» було оцінено діяльність, здійснювану в рамках

з'явилися перші випускники дистанційної форми навчання. Через два роки, у 1999, дистанційна форма навчання для них була замінена на екстернатну форму, в той самий час (цього року дослідження) закінчили навчання студенти ступенів «бакалавр» та «магістр» за екстернатною формою навчання. З часом кількість випускників-бакалаврів у екстернатній формі навчання поступово знижувалася й залишилися тільки випускники ступеня «магістра» (рис. 4). До 2002 року дистанційне або екстернатне навчання використовувало звичні методи дистанційного навчання (скрипти та консультації). Згодом було введено використання методів дистанційного навчання на факультеті економіки. Подальшими віхами розвитку були «2002 – проекти для використання електронного навчання в рамках LLL – *LiveLong Learning* разом з використанням uLern, 2003 – було здійснено перехід на дистанційне навчання та систему Moodle, перевагою якої є також англійська та французька версії. Ця версія відповідає французькій програмі, встановленій на факультеті економіки, у 2005 [6] – після двох років досвіду, ми перейшли на змішану систему навчання (комбінований метод). Існують три формати системи Moodle (дистанційна, стаціонарна та проектна)» [7].

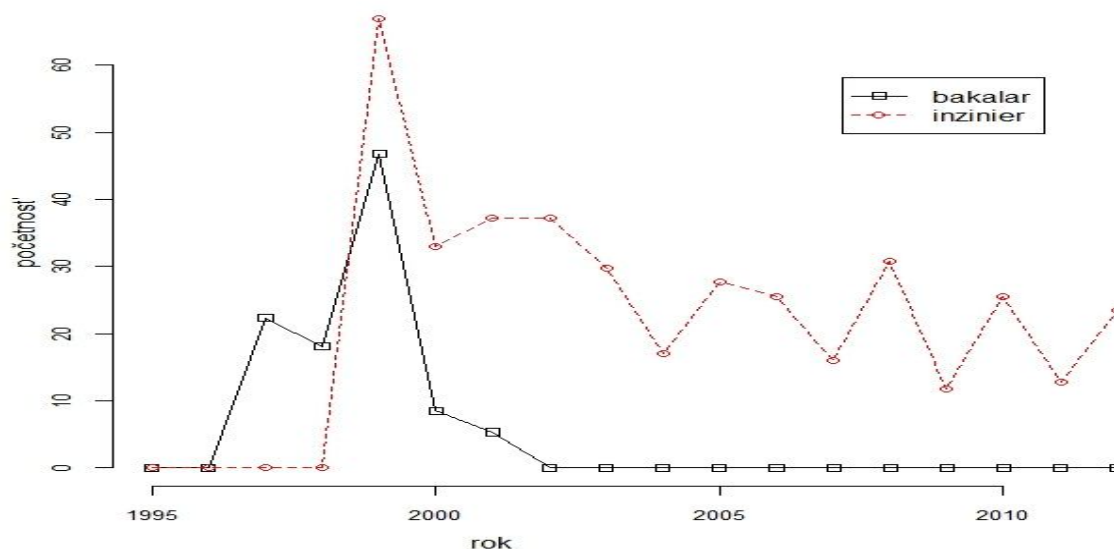


Рис. 4 Випускники дистанційної форми навчання 1995-2012 років Джерело: власна переробка на базі відомостей навчального відділу ЕФ КТУ

В загальному підсумку, використання трьох мов та 112 активних курсів (станом на 2005 рік), привело до поступового піднесення окремих компонентів складної системи. Після 2012 року все ще використовується електронне навчання, ми схильні до позитивної реакції на нього. E-Portal і компоненти (з 2004 року) підтвердили свої сильні й слабкі сторони, які, без сумніву, в значній мірі компенсуються.

Очевидно, що й інші навчальні заклади працюють з ІКТ. Тому, питання щодо визначення, конкуруючих або додаткових курсів, доступних в Інтернеті іноземними мовами, залишається відкритим. Приклад: [www.coursera.org](http://www.coursera.org) або MIT OpenCourseWare.

Все дистанційне навчання базується на двох основних поняттях: процесуальна [6] та предметна грамотність [9]. Спираючись на точне визначення їх змісту, які дає Громада (2012 р.) в контексті використання грамотності в сфері ІКТ, можемо констатувати, що:

- процесуальна грамотність полягає в тому, що освітня програма включає різноманітні курси з широким спектром інструментів та учасників, чим надає майже «необмежені» можливості комбінації підключення експертів, практиків і громадськості для дискусій (форуми) або есе (премії);
- предметна грамотність полягає в тому, що учасник дистанційного курсу має застосовувати певні зусилля та комбінувати свої предметні вміння з точних, гуманітарних, соціальних та ін. наук, а також навички з ІКТ, щоб додатково набути нових.

Отже, використання Інтернету та інших видів зв'язку галузі освіти починає ставати стандартом. E-learning в поєднанні з сучасними технологіями в сфері ІКТ сприяють формуванню школи знань, тобто організації, що самонавчається. Ця мета є умовою грамотності, особливо комп'ютерної. Очевидно, що цією комп'ютерною грамотністю має бути, передовсім, знання іноземної мови. Результати наших досліджень показали: 1) що готовність вдосконалювати грамотність в майбутньому перевищує



небажання розвиватися; 2) готовність до вдосконалення комп'ютерного розвитку збільшується з підвищенням кваліфікації та вимогами, що ставляться професією; 3) негативне ставлення до власного вдосконалення може змінити ситуації, пов'язані із працевлаштуванням, наприклад, високі вимоги роботодавця, зміна місця роботи, кар'єрний ріст, упровадження нових технологій тощо [6]; 4) оскільки комп'ютеризація суспільства є одним з найбільш важливих і таких, що найбільш динамічно розвиваються, видів діяльності в сфері ІКТ, в подальшому слід очікувати постійне зростання комп'ютерних навичок та тиску на працівників у зв'язку з набуттям нових знань та умінь; 5) після короткого періоду застою (2009 – 2011 роки) було перезапущено позитивну тенденцію в розвитку комп'ютерної грамотності. З одного боку, загальна частка комп'ютерно грамотних – тих, хто має, принаймні елементарний, особистий досвід використання сучасних ІКТ. З іншого боку, підвищився рівень комп'ютерних навичок і умінь [9]; 6) комп'ютерна грамотність у Словаччині з 2005 року зросла на 42 %. Комп'ютерний розподіл між комп'ютерно грамотними, як базове питання, за час нашого дослідження починає набувати меншого значення [7]; 7) намітилися позитивні тенденції у використанні технологічних інновацій.

Загальною метою державного, приватного та некомерційного секторів є рух Словаччини до глобального світу XXI століття. Комп'ютерна економіка має потенціал для створення основних факторів економічного зростання Словаччини, може стимулювати створення нових робочих місць і зробити Словаччину невеликою Силіконовою долиною Центральної Європи.

Стаття стала проміжним висновком та вкладом у розробку проекту під назвою «Побудова мультимедійного класу для розвитку дистанційних форм освіти в області ключових компетенцій з акцентом на підприємницькі навички» на економічному факультеті Кошицького технічного університету (проект № 035TUKE-4/2012).

### Література

1. Бухтова В. Незайнятість / Бухтова В. // Психологічні, економічні та соціальні проблеми. - Прага: Grada. – 2002. – 236 с.
2. Громада Д. Професійна термінологія / Д. Громада / Менеджмент школи в практиці – IURA Edition, s.r.o. – 2012. - ISSN 1338-2691.
3. Палащак Д. Е-навчання як засіб росту якості навчання у вищій школі. / Д. Палащак / Основи інформаційних технологій. – Прешів: ПУ, №1, жовтень 2006. 104 с. ISBN 80-8068-530-4.
4. Пальова Д. Відео архів – Moodle семінар I. – Вступ до moodle на ФЕ редактор: Михалко Семінар був організований за підтримки проекту Пакет інноваційних функцій для реформи освіти у KEU (ITMS: 26110230018). [online]. 2010 [cit. 2013-09-09]. Шлях доступу: < <http://multimedia.cnl.sk/vddev/node/65>>
5. Рієвайова Е. Теорія та політика працевлаштування / Е. Рієвайова та кол. – Економ: Братислава – 2006 – 288 с. ISBN 80-255-2263-5.
6. Вайда В. Ідентифікація сучасних та очікуваних потреб фірм в області інформаційних та комунікаційних технологій в регіоні східної Словаччини. / В Вайда та кол. – Кошице: Технічний університет. – 2009. – 121 с. ISBN 978-80-553-0284-3.
7. Велшіц М. Комп'ютерна грамотність 2011\_TS [online]. 2011 [cit. 2011-09-20]. Шлях доступу : <[http://www.ivo.sk/buxus/docs/rozne/Digitalna\\_gramotnost\\_2011\\_TS.pdf](http://www.ivo.sk/buxus/docs/rozne/Digitalna_gramotnost_2011_TS.pdf)>
8. [www.ecdl.sk](http://www.ecdl.sk)
9. [www.informatizacia.sk](http://www.informatizacia.sk)
10. [www.ivo.sk/7043/sk/projekty/digitalna-gramotnost-na-slovensku-2013](http://www.ivo.sk/7043/sk/projekty/digitalna-gramotnost-na-slovensku-2013)
11. [www.softimex.sk/job/digitalna-gramotnost-sanca-lepsie-zamestnanie](http://www.softimex.sk/job/digitalna-gramotnost-sanca-lepsie-zamestnanie).

УДК 378.14

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ВИЩОЇ ТА ПРІКЛАДНОЇ МАТЕМАТИКИ

А.П.Рибалко

**Анотація.** В статті запропоновано системний підхід, що дозволяє організувати ефективну самостійну роботу студентів при вивченні вищої та прикладної математики; обґрунтовано доцільність упровадження в навчальний процес як розробленого комплексу загалом, так і кожної його складової.

**Ключові слова:** вища освіта, викладання вищої та прикладної математики, самостійна робота студентів, організація навчального процесу, системний підхід.

**Аннотация.** В статье предложен системный подход, позволяющий организовать эффективную самостоятельную работу студентов при изучении высшей и прикладной математики; обоснована целесообразность внедрения в учебный процесс как разработанного комплекса в целом, так и каждой его составляющей.

**Ключевые слова:** высшее образование, преподавание высшей и прикладной математики, самостоятельная работа студентов, организация учебного процесса, системный подход.

**Summary.** System approach to organization of the independent work of students in studying of higher and applied mathematics is proposed in this article. The advisability of introduction of this complex and its components to educational process is justified.

**Keywords:** higher education, teaching of higher and applied mathematics, independent work of students, organization of educational process, system approach.

**Постановка проблеми.** Однією із основних сучасних тенденцій як національної, так і світової вищої школи є акцентування на самостійній, а значить, більш осмисленій, відповідальній та творчій роботі студентів. Це пов'язано із переорієнтацією освіти з процесу навчання на результат, на отримання вмінь, навичок та компетентностей, що дозволять майбутньому фахівцю ефективно працювати та бути успішним у своїй професійній сфері.

Для сучасного спеціаліста недостатньо формального володіння певною сумою знань. Невпинний соціально-економічний розвиток людства вимагає від професіонала ініціативності, творчого підходу до розв'язання виробничих завдань, здатності до самовдосконалення та неперервного підвищення кваліфікації. Домогтись такого результату можливо лише через посилення ролі самостійної роботи в навчальному процесі.

**Аналіз попередніх досліджень.** В умовах кредитно-модульної системи навчання самостійна робота студентів виходить на перший план педагогічного процесу й тому викликає значний інтерес вітчизняних та закордонних учених. Висвітленню основних засад та принципів організації самостійної роботи студентів під час навчання присвячені роботи Ю.К.Бабанського, В.К.Буряка, М.Г.Гарунова, О.В.Євдокимова, Б.П.Єсипової, В.А.Козакова, І.Я.Лернера, П.І.Підкасистого та багатьох інших авторів. Актуальність відповідних питань призвела до розширення тематики науково-методичних робіт. Так, різні аспекти запровадження самостійних робіт у навчальний процес були розглянуті К.Б.Бабенко, Г.М.Гнитецькою, Л.І.Заякіна, О.М.Козак, А.А.Лошак, В.С.Тесленко, В.П.Шпак та ін.

Дослідженню проблем та особливостей самостійної роботи при вивченні математичних дисциплін присвячені роботи М.І.Жалдак, Л.Ф.Істоміна, Т.О.Кожем'як, О.П.Мельниченко, С.Є.Тимченко, Г.І.Саранцева та ін. При цьому недостатньо висвітленим залишається системний підхід до організації самостійної роботи студентів у контексті вивчення вищої та прикладної математики.

**Мета статті** – розробка комплексу для самостійної роботи студентів при вивченні вищої та прикладної математики, використання якого в процесі навчання дозволяє значно активізувати пізнавальну діяльність студентів, сформувати професійні та комунікативні компетентності, підвищити якість отриманих знань.

**Виклад основного матеріалу.** Надважливим в організації самостійної роботи студентів автор вважає системний підхід, упровадження цілісного комплексу завдань, що охоплює всі види навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Тому, насамперед, визначимо основні напрямки, в яких необхідно розробляти завдання для самостійної роботи студентів:

- опрацювання теоретичного матеріалу;
- отримання навичок щодо розв'язання практичних завдань;
- застосування комп'ютерного забезпечення для розв'язання проблем;
- виконання творчих завдань.

За кожним із перерахованих напрямів буде запропоновано розгорнутий план з упровадження циклу робіт, що включає:

- перелік типів завдань, які відповідають напрямку;
- конкретні приклади завдань;
- формат консультативного супроводжу викладача;
- форми й засоби контролю виконання завдання;
- оцінювання отриманих студентами результатів.

Опанування таких дисциплін, як вища та прикладна математика, базується, насамперед, на отриманні студентами систематизованих фундаментальних знань. Завдання теоретичного характеру для самостійної роботи студентів поділяються на дві групи: опрацювання основного матеріалу та

поглиблене вивчення даної теми. В першому випадку викладач вимагає їх виконання від кожного, у другому – лише пропонує їх виконання студентам, заохочуючи отриманням додаткових балів.

Обов'язкові для виконання теоретичні завдання розробляються відповідно до лекційного матеріалу та представлені такими різновидами:

- перевірка отриманих результатів;
- доведення деяких тверджень;
- підсумкова систематизація вивчених відомостей;
- порівняльний аналіз вивчених понять, величин, методів тощо;
- самостійне вивчення певного об'єму матеріалу за темою;
- повторення теоретичного матеріалу зі шкільного курсу математики або вивченого раніше у ВНЗ,

необхідного для опанування наступної теми.

Кожен вид робіт ми розглянемо окремо, а потім наведемо приклад комплексу завдань для самостійної роботи стосовно конкретної теми.

При викладанні вищої та прикладної математики досить часто ми стикаємось з результатами, що можуть бути перевірені в різний спосіб. Це може бути перевірка за означенням, перевірка за допомогою застосування іншого методу або в аспекті іншої (наприклад геометричної) інтерпретації тощо. Вправи такого характеру мають дуже важливе значення, оскільки володіють певними позитивними рисами. Насамперед, вони сприяють більш глибокому розумінню матеріалу, створенню цілісної картини при вивченні теми. Крім того, студенти добре сприймають сам факт можливості перевірити результат, це додає їм упевненості як в його справедливості, так і у власних силах.

Переходимо до розгляду завдань, що передбачають самостійне доведення студентами певних тверджень. Такий вид роботи значно розвиває аналітичні здібності студента, його здатність до логічного мислення. Але потрібно враховувати, що для студентів нематематичних спеціальностей такі завдання потребують певних зусиль. Для того, щоб вони були посильними для середньостатистичного студента, слід пропонувати доведення таких типів:

- а) за аналогією із наведеним викладачем;
- б) за означенням;
- в) за допомогою скетчу доведення, виданого викладачем.

Важливе методичне значення при вивченні будь-якого матеріалу має систематизація отриманих знань. Стислий виклад вивчених понять та фактів, їх порівняння у різних аспектах і ракурсах дозволяє ретроспективно поглянути на тему, визначити місце кожного аспекту в загальному об'ємі інформації. В цьому контексті найкращими засобами є таблиці та схеми, оскільки вони дозволяють добре структурувати матеріал, а отже – покращувати його уявлення. В ході виконання такого типу завдання студенти, з одного боку, повторюють вивчене, з іншого – компонують його на свій розсуд. При цьому кожен студент керується міркуваннями дохідливості з особистого погляду, а тому працює над підвищенням засвоєності матеріалу.

Сучасні навчальні програми та робочі плани дисциплін у вищих навчальних закладах передбачають обов'язкове самостійне вивчення певного обсягу основного матеріалу студентами. Враховуючи специфіку математичних предметів, а саме їхню суттєву складність, викладачеві, по-перше, необхідно забезпечити цей вид діяльності студентів адекватними методичними виданнями, а по-друге, не слід захоплюватись надто великими та складними завданнями. Подання ключових моментів теми завжди повинно бути виконане викладачем особисто, з використанням всього арсеналу педагогічних засобів впливу на слухачів, а на самостійне опрацювання можна виносити другорядну інформацію, природні наслідки розглянутого матеріалу, громіздкі доведення тощо.

Нарешті, обов'язковою є теоретична підготовка студентів до наступної лекції. Викладач повинен розробити завдання для повторення необхідного матеріалу, зобов'язати студентів оволодіти ним під час наступної лекції.

Не зважаючи на те, що перелічені види самостійної роботи студентів розробляються, виходячи з принципу доступності для кожного, лектор повинен передбачити можливість консультативної допомоги в разі потреби. В сучасній практиці для спілкування зі студентами, окрім очної форми, доцільно використовувати електронну пошту, електронні навчальні платформи тощо.

Безсумнівно, викладачеві необхідно постійно контролювати самостійну роботу студентів. У контексті лекційних занять автор пропонує використовувати два типи перевірки виконання завдань: перший – поточний, другий – підсумковий за модулем. У рамках поточного контролю, що здійснюється на кожному занятті, лектор перевіряє наявність домашнього завдання. Наприкінці модуля зошити із завданнями для самостійної роботи збираються на перевірку для оцінки змістовності та якості їх виконання.

Що стосується додаткових, факультативних завдань теоретичного характеру, то вони повинні передбачати поглиблене вивчення предмета. Лектору необхідно розробляти ці завдання в комплексі, з тим, щоб на їх базі можна було сформулювати творчі задачі, за результатами яких студент зможе взяти участь у студентській конференції або опублікувати наукову статтю.

Зацікавленість студентів у роботі такого масштабу не має масового характеру, і викладач повинен забезпечити індивідуальний підхід до кожного. Творча робота кожного студента повинна бути цілеспрямованою, відповідати його можливостям, потребам і амбіціям. На певних етапах можливо паралельно запроваджувати консультації в малих групах для створення конкурентного середовища і, як наслідок, стимуляції активності студентів.

Підсумовуючи, наведемо приклад упровадження викладеного підходу при створенні комплексного теоретичного завдання, призначеного для самостійного виконання студентами.

**Приклад.** Завдання для самостійного виконання за темою «Системи лінійних алгебраїчних рівнянь»:

- перевірити правильність розв'язання систем у всіх розглянутих протягом лекції прикладах (за означенням);
- довести властивості однорідних систем (аналогічно доведенню властивостей неоднорідних систем);
- матеріал для самостійного опрацювання:
- обов'язковий: таблицна форма методу Жордана-Гаусса, його застосування для знаходження оберненої матриці;
- для поглибленого вивчення: спектральна задача для матриць;
- скласти підсумкову таблицю дослідження СЛАУ за допомогою визначників; можна при цьому запропонувати макет для заповнення (див. табл. 1) або визначити, які відомості повинні міститись у таблиці;

Таблиця 1

|                          |                               | $AX = B$ | $AX = 0$ |
|--------------------------|-------------------------------|----------|----------|
| $\Delta = \det A \neq 0$ |                               |          |          |
| $\Delta = 0$             | $\Delta_i = 0, \forall i$     |          |          |
|                          | $\exists i : \Delta_i \neq 0$ |          |          |

повторити означення та властивості лінійних операцій над векторами (матеріал зі шкільного курсу, підготовка до теми «Векторна алгебра»).

Отримання студентами навичок практичного застосування вивченого матеріалу з вищої та прикладної математики, безсумнівно, має першорядне значення. Саме здатність майбутнього фахівця використовувати математичний апарат для дослідження реальних процесів та систем, вміння будувати математичні моделі та аналізувати їх складає його професійну компетентність та цінність для роботодавця.

Практичні завдання для самостійного виконання поділяються на такі види:

- поточні домашні завдання;
- індивідуальні навчально-дослідні завдання (розрахунково-графічні роботи).

Поточні домашні завдання формують базові вміння та навички у студентів. Їх перевірка повинна здійснюватися на кожному занятті. Для того, щоб не витратити на це багато аудиторного часу, можна спочатку перевірити наявність виконаного завдання, а потім зробити бліц-опитування за результатами, методами, проміжними моментами розв'язання завдань.

ІНДЗ та РГР мають значно більше навантаження. Вони охоплюють теми певного змістового блоку й тим самим складають уявлення про можливості практичного застосування отриманих знань із відповідного розділу курсу. ІНДЗ (РГР) має складатися з різнорівневих задач за кожною темою, що увійшла до нього. Крім того, корисною стане наявність завдань, які мають професійну спрямованість, оскільки підвищують мотивацію при опрацюванні матеріалу студентами.

Звичайно, перевірка виконання ІНДЗ та РГР повинна бути ретельною, а кожне завдання мати вагу відповідно до рівня його складності. Але найголовніше – розробити таку систему оцінювання індивідуальних завдань, яка буде сприяти бажанню студентів виконувати їх повністю та самостійно. В своїй викладацькій практиці автор завжди пропонує студентам можливість роботи над помилками, переробки та вдосконалення виконання без зниження оцінки. При цьому для компенсації зроблених помилок запроваджується видача «штрафних» завдань, аналогічних тим, які викликали труднощі. Можливість внесення виправлень звільняє студентів від страху не справитись з роботою та спокуси скористатись сторонньою допомогою. З іншого боку, «покарання» у вигляді додаткових завдань підвищує відповідальність студентів при їх виконанні, мобілізує їхні здібності.

Здача ІНДЗ та РГР повинна супроводжуватись неформальним захистом у вигляді особистої бесіди викладача зі студентом. Обговорення принципових моментів дозволяє виявити несвідомість використання математичних інструментів, невпевненість або помилкову уяву про можливості застосування тих чи інших методів тощо. Можна запропонувати студентам кілька спроб і для захисту роботи, але з урахуванням при оцінюванні (зниженням балів).

У наш час невід'ємною складовою компетентності фахівця майже будь-якого профілю є можливість застосування комп'ютерного забезпечення в його виробничій діяльності, а саме:

- здатність до побудови та дослідження математичних моделей реальних процесів та ситуацій за допомогою програмного забезпечення;
- спроможність програмувати алгоритми розв'язання практичних задач у різних програмних середовищах;
- вміння використовувати стандартні математичні процедури й функції найбільш поширених пакетів прикладних програм.

На кафедрі вищої математики та економіко-математичних методів ХНЕУ ім. С. Кузнеця за кожним курсом математичної дисципліни, що викладається, розроблені лабораторні практикуми в таких середовищах, як Matcad [1], MatLab [2], Microsoft Excel [3]. Запровадження лабораторних занять з вищої та прикладної математики в навчальний процес дало змогу значно підвищити інтерес студентів до предмета, інтенсифікувати їхню пізнавальну діяльність.

Автор пропонує два види робіт із застосуванням комп'ютерного забезпечення: індивідуальні та в експертних групах. У будь-якому разі, лабораторна робота кожного студента є самостійною, але в другому випадку вона є складовою проекту, що виконується спільними зусиллями студентів. Групові завдання розвивають у студентів здатність до ефективної співпраці, підвищують їхні комунікативні здібності, сприяють толерантному ставленню до колег та навчають колективній відповідальності за результат.

Таким чином, для організації самостійної роботи студентів із застосуванням програмного забезпечення, викладачеві необхідно розробити два цикли завдань: для індивідуального виконання та для групового. В останньому випадку студентам слід пропонувати дослідження, що складаються з різних автономних компонент, які можуть бути розподілені між студентами. В той же час, всі етапи завдання повинні бути спрямовані на досягнення однієї мети.

Доцільно запровадити представлення результатів лабораторних робіт у вигляді письмових звітів, а у випадку групового виконання – ще й презентації та захисту на занятті.

**Приклад.** Завдання для експертної групи за темою: «Елементи математичної статистики». Надані статистичні дані вимірювання двох випадкових величин. Необхідно за допомогою засобів Microsoft Excel:

- знайти числові характеристики обох величин;
- побудувати гістограми та полігони відносних частот, кумуляти;
- перевірити гіпотези про закони розподілу спостережених ознак;
- побудувати лінію регресії у припущенні лінійного зв'язку між факторами, що розглядаються;
- перевірити адекватність та значущість побудованої регресійної моделі та у випадку узгодженості зробити прогноз на певний час у майбутньому;
- оформити дослідження у вигляді звіту та презентації.

Звернемось тепер до такого важливого виду самостійної роботи, як творчі завдання. Звичайно, вони мають науково-дослідний характер, тому потребують від студента неабияких аналітичних здібностей, здатності до креативного мислення та посиленої теоретичної бази водночас. Крім того, не останню роль відіграють особистісні дані студента: ця робота вимагає від нього цілеспрямованості та відповідальності.

До творчих завдань належать такі види робіт:

- доповіді на студентській конференції;
- публікації статей;
- участь у всеукраїнській студентській олімпіаді з математики.

Робота студентів над науковими статтями та тезами конференцій потребує керівництва викладачем, постійної уваги та проміжного контролю отриманих результатів. Необхідно усвідомлювати можливості студентів для адекватного формулювання завдання, бути готовим до корегування цілей, об'єму або формату відповідно до успішності проходження етапів дослідження. Також викладачеві слід заздалегідь планувати результативний вихід кожного студентського проекту, з'ясовувати, в якому саме виданні хоче опублікувати студент статтю чи в якій конференції взяти участь.

У Харківському національному економічному університеті ім. С. Кузнеця випускається журнал «Управління розвитком», де студенти мають можливість публікувати свої статті. В рамках вивчення

вищої та прикладної математики студенти можуть спробувати свої сили при написанні статей в напрямку економіко-математичного моделювання та застосовування математичного апарату для розв'язання широкого кола проблем економічного характеру. Досвід показує, що надана можливість реалізувати свої творчі здібності стає запорукою активної участі студентів у наукових проектах.

Щодо змістового навантаження, то творчі роботи повинні мати змішаний теоретично-практичний характер, бажано із застосуванням програмного забезпечення. Важливою складовою виконання творчого проекту є публічна апробація: студент має зробити доповідь під час практичного або лекційного заняття.

Окремим видом творчої самостійної роботи студентів є участь у міжвузівських олімпіадах. Це особливий вид навчально-пізнавальної діяльності, що потребує від студента глибоких теоретичних знань та практичних навичок, широкого математичного кругозору, вміння розв'язувати специфічні задачі. Готуючись до олімпіад, студент перебуває у постійному пошуку, невпинно розвиває свої здібності, привчається до автономної та відповідальної праці.

Звичайно, підготовка студента до олімпіади не пускається на самоплив. Викладач повинен розробити тематичний план, скласти комплекс задач для опрацювання доступних методів, підходів та алгоритмів. Оскільки ця робота є достатньо кропіткою, має сенс створення методичного забезпечення для підготовки до олімпіад розподілити проведення занять серед кількох викладачів кафедри [4]. Така практика застосовується в останні роки на кафедрі ВМ та ЕММ ХНЕУ ім. С. Кузнеця і дає можливість автору стверджувати про результативність її використання.

Для заохочення студентів до виконання творчих завдань у системі оцінювання викладачем повинно бути передбачено певну кількість балів, що не може бути заробленою в інший спосіб. Такий підхід підвищує цінність цих проектів в очах студентів, мотивує їх до приєднання до означених видів навчальної діяльності.

**Висновки та перспективи подальших пошуків.** Наведена схема побудови та впровадження в навчальний процес комплексу для самостійної роботи студентів при вивченні вищої та прикладної математики дозволяє організувати ефективну навчально-пізнавальну діяльність майбутніх фахівців, що підвищує якість та конкурентоспроможність фундаментальної освіти спеціаліста.

Подальших досліджень потребують: реалізація в завданнях для самостійної роботи студентів міжпредметної інтеграції зі спеціальними дисциплінами відповідно до фаху; проблеми оптимізації самостійної роботи в рамках дистанційного навчання; вдосконалення та модернізація методики організації самостійної роботи в умовах розвитку інформаційних технологій.

#### Література

1. Гулько О. В. Використання середовища Mathcad при вивченні навчальної дисципліни «Математика для економістів»: навч.-практ. посіб. / О. В. Гулько. – Х. : Вид. ХНЕУ, 2010. – 288 с.
2. Лабораторний практикум з навчальної дисципліни «Вища математика». Навчально-практичний посібник / Т. Денисова, К. Дубовик, В. Сенчуков, В. Титарев. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2009. – 168 с.
3. Егоршин А. А. Практикум по эконометрии в Excel: учебн. пособие для экономических вузов / А. А. Егоршин, Л. М. Малярец. – Х. : ИД "ИНЖЕК", 2005. – 100 с.
4. Методичні рекомендації для підготовки до студентських олімпіад з вищої математики для студентів усіх галузей знань / укл. Л. М. Малярець, І. В. Ветлугіна, О. В. Гулько, Є. Ю. Місюра, Т. В. Сілічова, А. В. Воронін, С. В. Резнік. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2009. – 72 с.

УДК 325.5

## ПРО ПРОБЛЕМУ ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ

Р.Г.Тадевоян, О.Ф.Шевчук

**Анотація.** Розглядається сутність алгоритмічного мислення й основні проблеми, що виникають при його формуванні у школярів та студентів; пропонується новий підхід до його формування при вивченні дисципліни «Інформатика».

**Ключові слова:** алгоритм, алгоритмічне мислення, інформатика.

**Аннотация.** Рассматривается сущность алгоритмического мышления и основные проблемы, возникающие при его формировании у школьников и студентов; предлагается новый подход к его формированию при изучении дисциплины «Информатика».

**Ключевые слова:** алгоритм, алгоритмическое мышление, информатика.

*Summary.* The essence of algorithmic thinking and the main problems which appear during its establishing process of pupils and students are stated; the new method of its formation is offered during learning the information science.

*Keywords:* algorithm, algorithmic thinking, information science.

**Вступ.** Друга половина XX ст. ознаменувалася фантастичним і досі небувалим в історії людства науково-технічним прогресом, в результаті якого змінилося все навколо людини. Швидко зникли звичні людині знаряддя буття. Увійшла в побут нова, цифрова, техніка й абсолютно нові методи і способи управління нею – інформаційні технології.

Нова техніка була «розумною», «розуміла» людину й чітко виконувала її накази. Але для спілкування з такою машиною, людина повинна була вивчити її «мову» та навчитися правильно віддавати накази. Поведінка й вчинки людини поступово перетворилися на імітацію дій створеної ним машини. Виникла досить парадоксальна ситуація: для збереження природних норм поведінки людині необхідно було переходити до протилежного такій поведінці стану – мислити та діяти за законами і правилами, що властиві саме машинам.

Отже, спілкування з сучасними машинами передбачає наявність у людини не властивих їй способів поведінки і мислення, зокрема алгоритмічного мислення. **Метою** нашої статті є розкриття сутності алгоритмічного мислення та виявлення основних проблем, що виникають при його формуванні у школярів і студентів.

**Виклад основного матеріалу. 1. Мислення.** Мислення, за означенням Б.М.Теплова [7] – термін, який не має однозначного загальноприйнятого визначення; це опосередковане й узагальнене відображення дійсності, вид розумової діяльності, що полягає в пізнанні суті речей і явищ, закономірних зв'язків і відносин між ними.

За характером задач, що розв'язуються, розрізняють:

- Теоретичне мислення – мислення на основі теоретичних міркувань і висновків. Теоретичне мислення – це пізнання законів і правил. Теоретичне мислення характерне для наукових теоретичних досліджень.

- Практичне мислення – мислення на основі думок і висновків, отриманих при розв'язку задач практичного характеру. Основне завдання практичного мислення – розробка засобів практичного перетворення дійсності: постановка мети, створення плану, проекту, схеми та ін.

Відмінності між теоретичним і практичним видами мислення, на думку Б.М.Теплова, полягають лише в тому, що «вони по-різному пов'язані з практикою ... Робота практичного мислення, переважно, спрямована на розв'язок частинних конкретних задач, тоді як робота теоретичного мислення спрямована, в основному, на знаходження загальних закономірностей» [7]. І теоретичне, і практичне мислення, в кінцевому результаті, пов'язані з практикою, але в разі практичного мислення цей зв'язок має більш прямий, безпосередній характер. Практичний розум, як правило, на кожному кроці націлений на вирішення практичної задачі, і його висновки безпосередньо перевіряються практикою тут і тепер. Теоретичний же розум виступає як опосередкований: він перевіряється на практиці лише в кінцевих результатах його роботи.

## **2. Алгоритмічне мислення.**

Е.Кнут вважав доцільним поставити наступне питання: яка справжня роль поняття «алгоритм» у математичних науках? З цього питання він зазначив: «Алгоритм» – предмет дослідження прикладної математики. Розуміння алгоритмів набагато ширше: алгоритми охоплюють все коло понять, що використовують детерміновані процеси, які включають як структуру даних, якими оперують, так і структуру послідовності виконуваних операцій. Інші розглядають алгоритми лише як різноманітні методи розв'язання конкретних завдань, аналогічні окремим теоремам математики» [2, с.9].

Е.Кнут ставив питання: яке ставлення алгоритмів до сучасної математики? Чи існує якесь істотне розходження між алгоритмічною точкою зору і традиційним математичним світоглядом? Чи відповідає дійсності той факт, що у більшості математиків суттєво інший розумовий процес, ніж у фахівців з прикладної математики? Чому серед університетських математиків логіки і, меншою мірою, комбінаторики, є схильність проявляти більший інтерес до програмування, ніж у їхніх колег?

Викладачі обчислювальної математики неодноразово помічали, що лише біля 2 з кожних 100 студентів, які слухають вступні курси програмування, дійсно “потрапляють у резонанс” з предметом і, мабуть, виявляються природженими програмістами

«Я думаю, – продовжує Е.Кнут, що справжня причина, яка лежить в основі того, що обчислювальна математика стала процвітаючою дисципліною практично в усіх університетах світу, хоча двадцять років тому була абсолютно невідома, не в тому, що існує багато комп'ютерів; справжня

причина в тому, що ніколи у мислителів – алгоритмістів не було свого «будинку». Ми зібрані разом на факультетах обчислювальної математики тому, що тут ми знаходимо людей, які мислять, як і ми» [2].

Чи можемо ми скласти чітке уявлення про те, що є алгоритмічним мисленням, і протиставити його класичному математичному мисленню?

Загальновідомо, що мислення математиків, зазвичай, вважають відмінним від мислення фізиків, яке відрізняється від мислення хіміків, яке зі свого боку, відрізняється від мислення біологів. Подібно до цього й відповідні «ментальності» юристів, поетів, драматургів, істориків, лінгвістів, фермерів і т. д. видаються єдиними у своєму роді. Кожна з цих груп, ймовірно, здатна визнати, що люди іншого типу дотримуються іншого підходу до знання. Здається правдоподібним, що людина завжди, коли вибір можливий, тяжіє до особливого виду занять відповідно з таким образом думки, з якою вона виросла.

Чим характеризується математичне мислення? А.Д.Александров [3] перерахував риси, що характеризують математику:

- Абстрактність, з багатьма рівнями абстракції.
- Точність і логічна строгість.
- Кількісні співвідношення.
- Широке коло додатків.

Однак, всі ці риси, мабуть, характеризують також і обчислювальну математику. Невже й справді немає різниці між прикладною математикою і математикою?

Для отримання відповіді на питання, що таке алгоритмічне мислення й чим відрізняється воно від математичного, Е.Кнут поставив цікавий експеримент. Він за різними критеріями оцінював дев'ять випадково вибраних математичних прикладів. Ось його попередні висновки:

- не існує «математичного мислення» як окремого, ізольованого поняття: математики використовують безліч різних способів мислення;
- програмісти й математики дуже схожі в тому сенсі, що у тих і в інших виділяються кілька загальних типів мислення, хоча є типи, притаманні лише математикам або лише програмістам;
- математик від програміста відрізняється тим, що у математика майже немає поняття «складності» або «економічності» дії, або не вистачає понять, пов'язаних з «операцією привласнення», які змінюють кількісні дані.

Сформулюємо поняття алгоритмічного мислення з практичного погляду й виділимо основні характерні риси такої поведінки й мислення у людини в практиці.

(Виходимо з того, що кожен алгоритм розв'язує певний клас задач і має свого Виконавця – людину, машину і т.п.).

1. Чітка постановка завдання.
2. Вибір методів і способів розв'язку завдання.
3. Побудова плану роботи (схема, проект) та визначення Виконавця для його виконання. План складається, виходячи з:

- Вихідного положення (точка старту Виконавця) й мети (завершення роботи алгоритму);

- Певних базових понять – множина елементарних фактів, які повинні однозначно трактуватися Виконавцем;

- Множини правил, на основі яких формуються ясні й однозначні команди (кроки) дії Виконавця з множини елементарних фактів або з попередніх команд (кроків).

4. Будь-яка дія Виконавця, не залежно від його місцезнаходження, чітко визначена й призводить до мети.

5. Виконавець виконує план у «розумний» (що має сенс для вирішення завдання) проміжок часу.

### **3. Формування алгоритмічного мислення у школярів при вивченні Інформатики.**

Наймолодша і найбільш проблемна з усіх шкільних дисциплін – шкільна інформатика. У школі при викладанні інформатики можуть і часто використовуються вже відпрацьовані методики викладання, наприклад, математики. При цьому вони потребують коригування, зміни, враховуючи складність викладання предмета інформатики. Специфічні проблеми: рівень використання школярем комп'ютера для виконання домашніх завдань, задоволення своїх інтересів, оскільки комп'ютер є одночасно і об'єктом вивчення, і засобом навчання [8]. У зв'язку із застосуванням комп'ютера в багатьох сферах людської діяльності виникає проблема розробки й удосконалення методик викладання саме шкільної інформатики.

Можна сформулювати основні завдання вивчення інформатики:

1. формування у школяра адекватного уявлення про сучасну інформаційну реальність;
2. вироблення уявлення про цілі, завдання й методи інформатики як науки;
3. формування в учнів навичок свідомого й раціонального використання комп'ютерів; забезпечення



оволодіння учнями основами знань про деякі алгоритми, що використовуються людиною при обробці інформації;

4. формування у школяра алгоритмічного способу дій, тобто вміння приймати продумане, зважене рішення.

Для розв'язання вказаних проблем на практиці (особливо пункти 3 і 4) нами запропоновано новий метод освоєння ПК.

#### **4. Алгоритмізація освоєння ПК.**

В [4-6] викладені ідеї алгоритмізації освоєння ПК. Їхня суть полягає в наступному:

- Користувачу ПК пропонується виходити з того, що його роботу на ПК умовно можна (і потрібно) ділити на: творчу й механічну. До творчої відноситься розуміння і формулювання своєї Основної Цілі (завдання), пошуку способів та шляхів її досягнення. Тут не варто чекати допомоги ні від кого. До механічної частини – способи й методи використання засобів ПК для досягнення мети. Частину цієї роботи, що не вимагає від людини серйозних розумових зусиль, можна автоматизувати.

- Образ вчителя нагадує роль батьків, які допомагають дитині зробити перші кроки. (Коли дитина починає ходити, то батьки вже так старанно не беруть участі в удосконаленні та розвитку цього процесу у дитини: це може позбавити його почуття впевненості у своїх здібностях).

Для реалізації зазначених ідей пропонується:

1. Певні поняття Інформатики подаються на аксіоматичному (інтуїтивному) рівні.
2. Формулювання Основної Цілі користувача та основних можливостей використаних програм на концептуальному рівні.
3. Опис чіткої методології використання програм (MS Word, MS Excel та ін.)
4. Опис на концептуальному рівні основних кроків реалізації поставленої мети за допомогою засобів обраної програми.
5. Введення поняття команд користувача.

Визначимо команди користувача. Команди поділено на дві частини: прості й складні (мікрокоманди).

1. Простими командами є:

↓ **ім'я** – встановити курсор на Ім'я (ім'я об'єкта: файлу, папки, ярлика, пункту меню і т.д.) і натиснути лівою кнопкою миші один раз.

⇓ **ім'я** – встановити курсор на Ім'я і натиснути лівою кнопкою миші двічі.

**ім'я** ↓ – встановити курсор на Ім'я, натиснути правою кнопкою миші один раз.

**ім'я1 - ім'я2** – операція перетягування.

**[ім'я]** – ім'я вікна (Зазначимо, що поки в цій команді не зустрічається ім'я нового вікна, то дії відбуваються в області попереднього вікна).

(Текст) – коментар (може також містити команди).

Введемо наступні операції: “>” та “-”. Їх суть визначимо на прикладах:

а)  $k1 > k2$  – при переході від команди **k1** до команди **k2** користувач повинен виконати певні дії.

б)  $k1 - k2$  – перехід від команди **k1** до команди **k2** відбувається без участі користувача.

2. Складними командами (або просто командами) є будь-яка комбінація команд (простих або складних), з'єднаними знаками операцій “>” та “-”.

Запропоновані команди загалом виконують двоїсту роль. З одного боку, вони є інструментами для користувача. З іншого боку – засобом опису комп'ютерної літератури, що дозволяє різко скоротити обсяг видань (у три, чотири рази).

Важливим елементом у запропонованому методі є введення таблиць основних операцій, що містять назви й команди основних операцій конкретної програми (MS Word, MS Excel та ін.).

#### **5. Формування алгоритмічного мислення у студентів ВНЗ при вивченні Інформатики.**

Для успішного навчання студентів програмуванню з дисципліни «Інформатики» необхідно розвивати у них певний стиль мислення. Зазвичай, це алгоритмічний спосіб мислення [1]. Програмування є одним з основних розділів Інформатики, і в процесі його викладання виникає ряд проблем.

Насамперед, необхідно відзначити вкрай низький рівень початкової підготовки студентів в області програмування. Студенти, що вивчали основи програмування в рамках шкільного курсу Інформатики, також відчувають значні труднощі при вивченні програмування у виші.

Це пояснюється тим, що програмування є специфічним видом людської діяльності, для успішної реалізації якої необхідно не тільки застосування набутих у процесі навчання знань і умінь, але потрібна й наявність певного стилю мислення, алгоритмічного способу розумових дій.

З практичного погляду до основних компонентів алгоритмічного стилю мислення можна віднести:

1. Аналіз необхідного результату й вибір на цій основі вихідних даних для розв'язання проблеми.
2. Виділення операцій (кроків), необхідних для вирішення.
3. Вибір виконавця, здатного здійснювати ці операції.
4. Впорядкування операцій і побудова моделі процесу розв'язку.
5. Реалізація процесу розв'язку і співвіднесення результатів з тим, що слід було отримати.
6. Корекція вихідних даних або системи операцій у разі неспівпадання отриманого результату з передбачуваним.

До специфічних властивостей алгоритмічного стилю мислення можна віднести:

- дискретність (покроковість виконавця алгоритму, конкретизація дій, структурування процесу виконання операцій);
- абстрактність (можливість абстрагування від конкретних вихідних даних і перехід до розв'язку задачі в загальному вигляді);
- усвідомлена закріпленість в мовних формах (вміння представити алгоритм за допомогою певної формалізованої мови).

Слід зазначити, що поняття «алгоритмічний стиль мислення» склалося в той період часу, коли переважала парадигма структурного програмування. Воно базується на застосуванні алгоритмічної декомпозиції при вирішенні завдань [1].

6. Проектування та організація обчислень основних алгоритмічних структур засобами MS Excel.

Виходячи з методології мислення Р.Декарта [10] і схеми розв'язку задач, запропонованої Д.Пойєм [11], пропонується алгоритмічний підхід проектування та організації обчислень основних алгоритмічних структур засобами MS Excel для студентів не технічного та математичного профілю. При створенні електронних таблиць (ЕТ) рекомендуємо керуватися наступною схемою:

Перший етап. Проектування розв'язку задачі.

1. Зрозумійте задачу:  
вивчіть дані й невідомі.  
визначіть типи об'єктів, що входять в документ та джерела, способи і засоби вставки цих об'єктів у документ.
2. Зрозумійте завдання за функціональними умовами: при проведенні обчислень вивчіть синтаксис, поведінку й способи використання кожної функції, що входить у документ.
3. У загальних рисах сформулюйте вихідний (кінцевий) вид документа.
4. Розробіть алгоритм (у вигляді формальної таблиці) підготовки документа й чітко його виконуйте.

Другий етап. Реалізація проекту на ПК.

### Організація обчислень лінійних алгоритмічних структур.

Математично лінійні алгоритмічні структури – це алгебраїчні вирази, для організації обчислень яких найбільше підходить метод «розділяй і володій» (метод декомпозиції). Проблема застосування цього методу полягає в умінні «розділяти» задачу на підзадачі, тобто в умінні введення позначень.

Процес організації обчислень лінійних алгоритмічних структур представлений на рис. 1.

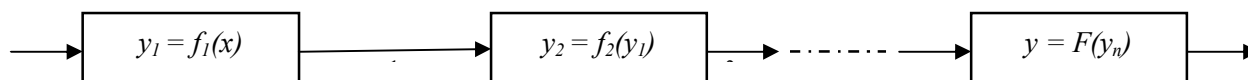


Рис. 1. Схема обчислень лінійних алгоритмічних структур.

$x$  – вектор вхідних даних;  $y_1, y_2, \dots, y_n$  – проміжні вектори (позначення);  $y$  – вектор результату.

Для організації обчислень алгебраїчних виразів пропонується два критерії.

**Критерій 1 (К1).** Спрощення обчислень. Воно реалізується шляхом введення позначень:

Виділити окремо базові елементарні функції, що входять в алгебраїчний вираз.

Освоїти способи використання кожної з цих функцій засобами MS Excel (синтаксис та поведінку).

При введенні позначень «спускатися» до такого рівня обчислення, яке не призводить до виникнення проблем у користувача.

**Критерій 2 (К2).** Локалізації тих функцій, які потенційно можуть бути невизначеними при деяких значеннях аргументів (такі функції називатимемо «поганими»).

1. Виділити окремо «погані» функції та досліджувати їх (логарифмічні, ірраціональні і т.д.).

Всі «погані» функції обчислити окремо.

Після чого необхідно:

1. спроектувати структуру майбутньої електронної таблиці (ЕТ) з чітким описом усіх об'єктів (числа, формули), які розміщені в ЕТ;

2. Чітко виконати готовий проект.

Демонструємо вищевказаний метод при обчисленні наступного алгебраїчного виразу.

$$y = \sqrt[4]{x^2 - 4} \log_3(x^2 - a^2) + \operatorname{tg} \frac{x}{a^2 - b^2} a^{x+b}, \quad x=4, \quad a=2, \quad b=3. \quad (1)$$

Згідно **K1**. Вираз (1) містить:

дві степеневі функції:  $\sqrt[4]{x^2 - 4} = (x^2 - 4)^{1/4}$  та  $a^{x+b}$ ;

одну логарифмічну функцію:  $\log_3(x^2 - a^2)$ ;

одну тригонометричну функцію  $\operatorname{tg} \frac{x}{a^2 - b^2}$ , яка своєю чергою містить дріб  $\frac{x}{a^2 - b^2}$ .

Згідно **K2**. У процесі обчислень необхідно дотримуватись виконання наступних умов:

$$x^2 - 4 \geq 0, \quad x^2 > a^2, \quad a^2 \leq b^2, \quad \frac{x}{a^2 - b^2} \neq \frac{\pi}{2} + k\pi, \quad k=1, 2, \dots$$

Введемо такі позначення та формально опишемо формули, які реалізують їх у середовищі MS Excel (таблиця 2).

Тоді проект розв'язку задачі можна представити у вигляді таблиці 1.

При реалізації цього проекту у середовищі MS Excel зазначені об'єкти в таблиці 1 ( $x, a, b$ ) замінюються відповідними числовими значеннями, а ( $y_1, y_2, \dots, y_n, y$ ) – відповідними формулами.

При занесенні формули в комірку формальні параметри ( $x, a, b, y_1, y_2, \dots, y_n, y$ ) відповідно замінюються адресами тих комірок, де вони знаходяться.

Таблиця 1. Проект обчислень - формальна структура ЕТ.

|  | А     | В |
|--|-------|---|
|  | $x$   |   |
|  | $a$   |   |
|  | $b$   |   |
|  | $y_1$ |   |
|  | $y_2$ |   |
|  | $y_3$ |   |
|  | $y_4$ |   |
|  | $y_5$ |   |
|  | $y$   |   |

Таблиця 2. Позначення та їх запис в Ms Excel

| Математичний запис (позначення)  | Формальний запис формул в Ms Excel            | Адреса комірок |
|----------------------------------|-----------------------------------------------|----------------|
| $y_1 = \sqrt[4]{x^2 - 4}$ ;      | $F(y_1) = \text{СТЕПЕНЬ}(x * x - 4; 1 / 4)$ ; | A4             |
| $y_2 = \log_3(x^2 - a^2)$ ;      | $F(y_2) = \text{LOG}(x * x - a * a; 3)$       | A5             |
| $y_3 = x / (a^2 - b^2)$ ;        | $F(y_3) = x / (x * x - b * b)$ ;              | A6             |
| $y_4 = \operatorname{tg}(y_3)$ ; | $F(y_4) = \text{TAN}(y_3)$ ;                  | A7             |
| $y_5 = a^{x+b}$ ;                | $F(y_5) = \text{СТЕПЕНЬ}(a; x + b)$ ;         | A8             |
| $Y = y_1 * y_2 + y_4 * y_5$ ;    | $F(Y) = y_1 * y_2 + y_4 + y_5$ .              | A9             |

## 2. Організація обчислень розгалужених алгоритмічних структур.

Потрібно обчислити значення функції при заданих значення аргументу  $x$ .

$$y = \begin{cases} b_i + \sin(e^{x^2 + 1}), & x < 0 \\ \min(a_i + a), & 0 \leq x \leq 2 \\ 1, & 1 \leq i \leq 10 \\ 2, & x > 2 \end{cases} \quad (2)$$

де  $b_i$  найближче парне числа  $a_i$ ,  $i = 1, \dots, 10$ .

$x = x_1, \dots, x_7$  – дійсні числа,  $a = 2$ .

Проектування розв'язку задачі.

Проектування основних та проміжних даних.

Розмістити дані відповідно до таблиці 3:

$a_i$  ( $i = 1, \dots, 10$ ) розмістити в діапазоні A1 : A10,  $a$  – в комірці A11;

$b_i$  ( $i = 1, \dots, 10$ ) розмістити в діапазоні B1 : B10, де  $b_i$  обчислюється за формулою  $= \text{ЧЕТН}(a_i)$ ;

$\min(a_i + a) = -$  в A12 за допомогою функції НАИМЕНШИЙ при  $k = 1$ ;

$1 \leq i \leq 10$

10

$b_i$  розмістити в B11 за допомогою функції ПРОИЗВЕД;

$i = 1$

$x_i$ ,  $i = 1, \dots, 7$  розмістити в діапазоні C1 : C7.

Проектування обчислення.

Для обчислення розгалужених функцій, зазвичай, використовують логічні функції ЕСЛИ, И і т.д.

Для нашої функції проект (формула) формально має вигляд:

$F(x) = \text{Если}(x \leq 0; \text{\$B\$11} + \sin(\exp(x^2 + 1));$

$\text{Если}(\text{И}(0 \leq x \leq 2); \text{\$A\$11}; 2))$

Для обчислення значення функції (2) при  $x = x_1$  формулу F вводити в комірці D1 -  $F(x = c_1)$ . Для інших значень  $x_i$  ( $i = 2, \dots, 7$ ) «копіюємо» формулу (табл. 3).

Таблиця 3. Проект обчислення функції (2)

|    | A                                                               | B                      | C  | D          |
|----|-----------------------------------------------------------------|------------------------|----|------------|
| 1  | a1                                                              | b1 = Четн(A1) ▼        | x1 | =F(x=C1) ▼ |
| 2  | a2                                                              |                        | x2 | .          |
| 3  | .                                                               |                        | .  | .          |
| 4  | .                                                               |                        | .  | .          |
| 5  |                                                                 |                        | .  |            |
| 6  |                                                                 |                        |    |            |
| 7  | .                                                               |                        | x7 | ▼          |
| 8  | .                                                               |                        |    |            |
| 9  |                                                                 |                        |    |            |
| 10 | a10                                                             | b10 ▼                  |    |            |
| 11 | a                                                               | $\prod_{i=1}^{10} b_i$ |    |            |
| 12 | $\min(a_i + a)$<br><small><math>1 \leq i \leq 10</math></small> |                        |    |            |

«комірка 1» ▼

комірка N» ▼

Тут символ ▼ означає: «копіювати» формулу, записаною в «комірка 1» до інших комірок – «комірка N»

### 3. Обчислення обчислень циклічних алгоритмічних структур

Потрібно обчислити значення добутку.

$$P_n = a \left[ a + \frac{1}{1!} a + \frac{1}{2!} a + \dots + \frac{1}{n!} a \right], \quad n=10, \quad a=2. \quad (3)$$

Між елементами послідовності (суми або добутку) існує *рекурсивне відношення*. Відношення між елементами послідовності називається рекурсивним, якщо воно задає елементи послідовності за допомогою інших елементів цієї ж послідовності. *Наприклад*, функція "факторіал" задається наступним чином:

$$0! = 1, \quad n! = 1 \cdot 2 \cdot \dots \cdot n, \quad \text{тобто, якщо } f_k = k! = 1 \cdot 2 \cdot \dots \cdot k, \quad \text{то } f_k = 1 \cdot 2 \cdot \dots \cdot (k-1) \cdot k = f_{k-1} \cdot k.$$

Формула  $f_k = f_{k-1} \cdot k$  задає рекурсивне відношення між елементами послідовності, породжені факторіальною функцією.

Проектування обчислення добутку.

При проектуванні розв'язку задачі скористаємось рекурсивним характером факторіальної функції:

$$f_n = f_{n-1} \cdot n, \quad f_0 = 1, \quad n = 1, \dots, 10. \quad (4)$$

Підготовка даних. Автозаповненням заповнюємо діапазон A1:A10 числами  $n = 1, \dots, 10$  відповідно.

Побудова формули обчислення:

$n!$  обчислюємо за допомогою рекурсії (4):

$1! = 1 \rightarrow B1$  (в комірку B1 запишемо 1);

В комірку B2 запишемо рекурсивне відношення (4), яке у середовищі Microsoft Excel може бути реалізована наступним чином:  $=B1 \cdot A2$  (попереднє значення факторіала,  $f_{n-1}$ , множимо на поточне значення  $n$ ,  $n = 2$ ). Для інших значень  $n$  ( $n = 3, \dots, 10$ ) "копіюємо" формулу.

Для обчислення добутку  $P_n$  теж можна використовувати рекурсивне відношення. Насправді

$$P_n = a(a+1/1!)(a+1/2!)\dots(a+1/n!) = a(a+1/1!)\dots(a+1/(n-1!))(a+1/n!).$$

Тоді отримаємо наступне рекурсивне співвідношення

$$P_n = P_{n-1} (a+1/n!) \quad (5)$$

Реалізуємо відношення (5):

- значення виразу  $a(a+1/1!)$  тобто формулу  $=A\$11*(A\$11+1) \rightarrow C1$ ;

-  $=C1*(A\$11+1/B2) \rightarrow C2$  (формула, що реалізує відношення (5));

- для інших значень  $n$  ( $n = 3, \dots, 10$ ) "копіюємо" формулу.

В результаті обчислення в комірці C10 отримаємо значення добутку  $P_n$ .

Тоді проект розв'язку задачі можна представити таким чином (таблиця 4):

Таблиця 4. Проект обчислення виразу (3)

|    | A  | B                                              | C                  | D |
|----|----|------------------------------------------------|--------------------|---|
| 1  | 1  | 1                                              | $=A\$11*(A\$11+1)$ |   |
| 2  | 2  | $f_k = f_{k-1} \cdot k, \quad k=2=B1 \cdot A2$ | $=C1*(A\$11+1/B2)$ |   |
|    |    | ▼                                              | ▼                  |   |
| .  | .  | .                                              | .                  |   |
| .  | .  | .                                              | .                  |   |
| .  | .  | .                                              | .                  |   |
| 10 | 10 | $n!$ ▼                                         | $P_n$ ▼            |   |
| 11 | a  |                                                |                    |   |
|    |    |                                                |                    |   |

**Висновок.** У статті систематизовано поняття алгоритмічного мислення та запропоновано його інтуїтивне визначення, виходячи з сучасної реальності. Крім того, запропоновано нові алгоритмічні підходи для:

1. Освоєння ПК школярами шляхом введення поняття команд користувача;
2. Організації обчислень основних алгоритмічних структур засобами Ms Excel студентами.

### Література

1. Газейкина А.И. Стили мышления и обучение программированию студентов педагогического вуза / А.И. Газейкина // Информационные технологии в образовании. – 2006. URL: <http://ito.edu.ru/2006/Moscow/I/1/I-1-6371.html>
2. Кнут Д. Искусство программирования для ЭВМ. Т1: Основные алгоритмы / Д. Кнут – М.: Мир. – 1976.
3. Математика: ее содержание, методы и значение, под ред. Александрова Д. А. и др. – М.: Изд. Академии наук СССР. – 1956; т. 1 – 296 с., т. 2 – 397 с., т. 3 – 336 с.

4. Тадевосян Р.Г. Об одной модели взаимодействия «пользователь - ПК» / Р.Г. Тадевосян, О.В. Бисикало, Н.П. Ильницкий, Е.Л. Мусиенко // Нові технології навчання: Збірник наукових праць. Розвиток духовності та професіоналізму в умовах глобалізації // Спец. випуск №55. Ч. 2: Матеріали V Міжнародної науково-методичної конференції. – Київ-Вінниця, 2008. – С. 257-259.
5. Тадевосян Р.Г. Windows: короткий конспект / Р.Г. Тадевосян, В.А. Лужецький.- Вінниця : Інфраксон, 2003.- 44 с.
6. Тадевосян Р.Г. Інформатика. Алгоритмічний підхід : монографія / Р.Г. Тадевосян, Р.О. Яцковська ; Вінниц. нац. аграр. ун-т. – Вінниця : ВНАУ : Балюк І. Б., 2010. – 207 с.
7. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М., 1961. – 536 с.
8. Чистяков А.В., Ткаченко В.А. Особенности формирования алгоритмического мышления при обучении Информатике в средних классах общеобразовательной школы // IX Международная научно-практическая конференция "Новые информационные технологии в университетском образовании" – 2002. URL: [http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id\\_sec=108&id\\_thesis=3571](http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_sec=108&id_thesis=3571)
9. Donald E. Knuth. "Algorithms in modern mathematics and computer science", Lecture Notes in Computer Science 122 (Berlin: Springer, 1981), 82-89.
10. Рассуждение о методе с приложениями: Диоптрика, метеоры, геометрия / Декарт Р. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 655 с.
11. Пойа Д. Как решать задачу / Д. Пойа – М.: Учпедгиз. – 1959. – 208 с.

УДК 373.3.016:37.091.39

## РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБОМ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

І.О.Талаш

**Анотація.** У статті зроблено спробу узагальнити теоретичні положення щодо розвитку логічного мислення молодших школярів у процесі проблемного навчання, систематизувати методичні рекомендації щодо впровадження проблемного навчання на уроках української мови в початковій школі.

**Ключові слова:** логічне мислення, проблемне навчання, молодший шкільний вік, принципи проблемного навчання, методи проблемного навчання.

**Аннотация.** В статье осуществлена попытка обобщить теоретические положения, касающиеся развития логического мышления в процессе проблемного обучения, систематизировать методические рекомендации по внедрению проблемного обучения на уроках украинского языка в начальной школе.

**Ключевые слова:** логическое мышление, проблемное обучение, младший школьный возраст, принципы проблемного обучения, методы проблемного обучения.

**Summary.** The article is an attempt to summarize the theoretical provisions relating to development of logical thinking in the process of problem-based learning, organize methodological recommendations for introduction of problem-based learning the lessons of the Ukrainian language in primary school.

**Key words:** logical thinking, problem solving skills, younger school age, the principles of problem-based learning, methods of problem-based learning.

Сучасна школа покликана підготувати дітей до життя в соціумі, який вимагає від особистості творчого підходу до розв'язання проблем, які виникають у професійній діяльності, критичного ставлення до стереотипів, що панують у суспільстві. За таких умов проблема розкриття розумового потенціалу людини, вдосконалення її мислення є першочерговим завданням сучасної школи.

Розвиток розумової культури учнів поступово починає усвідомлюватися педагогами як специфічне завдання навчальної діяльності. І саме початкова школа має сформувати механізми мислення, його якісні характеристики, адже молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку розумових операцій. Державним стандартом початкової загальної освіти визначається одне із найголовніших завдань школи – всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів бажання і вміння вчитися, повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок відповідно до пізнавальних можливостей дітей молодшого шкільного віку [1, с. 95]. Розв'язання цього завдання можливе шляхом упровадження в навчально-виховний процес прогресивних концепцій, інноваційних педагогічних технологій, однією з яких є проблемне навчання. Адже, як зазначають педагоги, зокрема, Т.Кудрявцев, І.Лернер, О.Матюшкін, розвиток мислення відбувається особливо плідно в процесі розв'язання проблемних ситуацій.

Вагомий внесок у розвиток теорії і методики розв'язання питань проблемного навчання зробили

такі вчені: Н.Волкова, М.Волосюк, В.Герасимчук, Л.Доненко, Г.Зброй, С.Максименко, В.Паламарчук, Ю.Руденко, Г.Сазоненко, А.Сиротенко, А.Фурман та інші. Проблеми розвитку мислення молодших школярів присвячені дослідження таких учених, як: П.Блонський, Л.Божович, С.Жукова, О.Кочерга, О.Кулик, Т.Курпейко, Л.Мовчан, Л.Обухова, Н.Резніченко, С.Тарасенко, О.Топузов та інші. Вони розглядають особливості й умови розвитку логічного мислення молодших школярів у навчальному процесі.

Слід зазначити, що в науковій теорії досить ґрунтовно розроблені методи й прийоми проблемного навчання, однак із всього арсеналу цих методів на практиці вчителі початкових класів найчастіше використовують діалогічний, бо інші методи менш апробовані в умовах загальноосвітньої початкової школи, вимагають додаткових методичних матеріалів і більш ґрунтовної підготовки.

**Мета статті:** узагальнити теоретичні відомості про ефективні шляхи застосування методів проблемного навчання в початковій школі для розвитку логічного мислення молодших школярів, подати відповідні методичні рекомендації.

Молодший школяр опановує новий вид діяльності – навчання, що зумовлює необхідність переходу від наочно-образного до логіко-понятійного мислення. Під впливом навчання в мисленні молодшого школяра змінюються співвідношення його образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів. Л.Божович підкреслює, що учень початкової школи може розв'язувати завдання, застосовуючи всі форми мислення, однак, домінуючим у цьому віці є наочно-образне мислення, а при зіткненні з труднощами активізується дійове мислення. Ця форма мислення є важливим резервом для засвоєння знань дітьми. Ефект у розумовому розвитку визначається взаємодією трьох форм мислення. Повноцінний розвиток образного мислення і вправління в розв'язанні завдань на рівні логічних міркувань сприяють розвитку логічного мислення як підґрунтя для засвоєння наукових знань. Усі зазначені зміни відбуваються по-різному, залежно від змісту й форми навчання.

С.Рубінштейн, характеризуючи психологічну природу апарату мислення, зауважував, що початковим моментом мисленнєвого процесу, зазвичай, є проблемна ситуація. На думку вченого, мислити людина починає тоді, коли у неї з'являється потреба щось зрозуміти. Зазвичай, мислення починається з проблеми чи питання, з подиву, з суперечності [3, с. 248].

Особливістю мисленнєвого процесу є те, що він спрямований на розв'язання визначеної задачі. Кожна задача підпорядкована меті, на досягнення якої скеровані пізнавальні зусилля індивіда. Певний шлях до мети здійснюється у визначених умовах. Без урахування умов, у яких відбувається процес мислення, важко досягти рішення поставленої задачі. Відповідно, початковим моментом мисленнєвого процесу є проблемна ситуація, яка створюється в процесі виникнення певного утруднення, проблеми. Таким чином, найбільш оптимальною для розвитку логічного мислення молодших школярів є технологія проблемного навчання.

Технологія проблемного навчання реалізується через систему методів, яка ґрунтується на принципах цілеспрямованості, бінарності, проблемності. До складу цієї технології входять показовий, діалогічний, евристичний, дослідницький, програмований методи. У початковій школі доцільно застосовувати показовий, діалогічний та евристичний методи, дослідницький та програмований – лише частково. Це зумовлено віковими особливостями школярів і специфікою змісту навчальних предметів.

Л.Виготський наголошував, що процес розвитку мислення дитини тісно пов'язаний з розвитком її мовлення. На думку науковця, мислення існує в матеріальній, словесній оболонці, що є однією з принципів відмінностей психіки людей і тварин. Будь-яка думка виникає і набуває свого розвитку в слові, а вдало дібране слово вдосконалює, уточнює думку. Л. Виготський вважав, що слово не лише називає предмет, але й завжди характеризує його, тобто є одночасно актом мовлення і мислення. Мовлення є способом, а мова – засобом вираження думки і формою її існування. Особливу роль у процесі взаємодії мислення і мовлення відіграє внутрішнє мовлення, розвиток якого в молодшому шкільному віці зумовлює появу одного із центральних новоутворень цього віку – внутрішнього плану дій. Перехід від зовнішньої дії до внутрішньої відбувається з великим напруженням і потребує ретельної роботи на кожному етапі. Відповідно, уроки української мови в початковій школі мають значний потенціал для розвитку новоутворень цього віку, зокрема, для розвитку логічного мислення молодших школярів.

Ураховуючи загальнодидактичні принципи, при впровадженні методів проблемного навчання на уроках української мови в початковій школі для розвитку логічного мислення учнів варто дотримуватися такої послідовності. На перших уроках школярам слід пропонувати проблемні завдання низького рівня складності із поступовим підвищенням рівня складності на наступних уроках. Крім того, необхідно враховувати специфіку діяльності учнів на кожному етапі уроку. Так, спочатку доцільно проблемні завдання створювати на етапах мотивації навчальної діяльності, актуалізації опорних знань,

закріплення й осмислення нових знань. При цьому перевагу варто надавати показовому та діалогічному методам проблемного навчання. Коли учні навчаються працювати з проблемними завданнями, то можна запропонувати їм проблемні ситуації на етапі сприймання й усвідомлення нового навчального матеріалу.

Проблемне навчання передбачає диференціацію й індивідуалізацію навчального процесу, разом із тим, урахуовуючи вікові особливості молодших школярів і те, що цей спосіб діяльності є для них новим, диференціацію доцільно впроваджувати поетапно. Так, на перших уроках варто пропонувати учням проблемне завдання виконувати фронтально, на наступних уроках можна добре підготовленим учням доручити за бажанням виконувати проблемне завдання самостійно, а потім звірити результат із виконанням на дошці, біля якої працювали слабкі учні із допомогою вчителя. У подальшому, коли діти опанують способи розв'язання проблемних завдань, диференціація робиться вчителем за ступенем складності, завдання роздаються учням на індивідуальних картках. З метою розвитку рефлексії, яка передбачає, зокрема й сформовані аналітичні вміння, поступово вчителю варто привчати учнів самим обирати рівень складності запропонованих проблемних завдань, даючи орієнтовно таку інструкцію: «Ознайомтеся із запропонованими завданнями. Оберіть саме те, з яким ви впевнені, що впораєтесь».

Проблемні завдання повинні будуватися також з урахуванням того, що розвиток логічного мислення відбувається також поетапно й значною мірою залежить від опанування учнями таких мислительних операцій, як: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, систематизація, класифікація. Спочатку проблемні завдання повинні бути спрямовані на розвиток однієї-двох мислительних операцій, наприклад, аналіз або аналіз та узагальнення. Із ускладненням завдань проблемного характеру відбуватиметься збільшення кількості мислительних операцій, що їх має виконати дитина для розв'язання завдання. Відповідно, чим більш складне проблемне завдання, тим більшу кількість мислительних операцій має виконати учень для його розв'язання.

Оскільки логічне мислення молодших школярів знаходиться у стадії становлення й розвитку, то вчителю слід чітко визначити, які компоненти його розвинені достатньо (на них можна спиратися при побудові проблемних завдань, спрямованих на розвиток інших логічних операцій), а які потребують свого вдосконалення чи розвитку. Як правило, першокласники вже добре володіють такими мислительними операціями, як: аналіз, порівняння, – потребують удосконалення – узагальнення й класифікація, розвитку – синтез і систематизація.

Для ефективного розвитку мислительних операцій учителю необхідно чітко знати послідовність їх виконання. Так, для того, щоб виконати аналіз, необхідно здійснити послідовність таких мислительних дій: 1) розділити досліджуванний об'єкт на найменші складові частини (якщо об'єкт складний для аналізу, то ділення на частини можна проводити поетапно – більші частини дрібнити на менші); 2) дослідити окремо кожний елемент. Зазначимо, що аналіз є основою всіх інших мислительних операцій.

Для проведення порівняння необхідно дослідити два об'єкти, однак, спочатку їх треба проаналізувати, відповідно, послідовність виконання цієї логічної операції буде включати такі етапи: 1) розділити спочатку один досліджуванний об'єкт, а потім інший на найменші складові частини; 2) послідовно дослідити окремо кожний елемент цих об'єктів, не сплутуючи їх; 3) визначити елементи двох об'єктів, що відрізняються одне від одного; 4) знайти спільні елементи досліджуваних об'єктів.

Мислительну операцію узагальнення учні початкової школи опановують тоді, коли вчитель пропонує їм зробити висновки після розв'язання завдання проблемного характеру, але найчастіше школярі починають детально переповідати все, що робили. Відповідно, доцільно пояснити дітям послідовність виконання цієї складної логічної операції, яка також ґрунтується на аналізі: 1) розділити досліджуванний об'єкт на елементи; 2) дослідити кожен елемент; 3) виокремити елементи, що визначають специфіку досліджуваного об'єкта (тобто ті елементи, що вирізняють його з-поміж інших об'єктів); 4) означити цю специфіку бажано одним словом (якщо не виходить, то кількома словами, але слів в узагальнювальній фразі повинно бути менше, ніж названих специфічних елементів). Четвертий етап найбільш складний для молодших школярів, адже саме він уособлює специфіку цієї мислительної операції. Якщо в учнів не виходить відразу сформулювати згорнуте висловлювання, то вчитель записує на дошці те, що пропонують учні, а потім допомагає дітям відкинути другорядні слова, залишивши лише необхідні. Цього школярі вчать, зокрема, коли досліджують роль другорядних членів речення, виконуючи вправи на введення другорядних членів у непоширене речення, або навпаки, згортаючи поширене речення лише до головних членів.

Класифікація спрямована на об'єднання об'єктів природи або понять у групи за істотними ознаками й зв'язками. Вона містить низку мислительних операцій, а саме: 1) аналіз об'єктів; 2) порівняння й визначення істотних властивостей, ознак, зв'язків; 3) об'єднання об'єктів природи чи



понять у групи за істотними ознаками; 4) узагальнення і формулювання висновків.

Мислительна операція синтез формується в процесі творчої діяльності школярів, коли вони спочатку аналізують об'єкти, а потім намагаються з їх елементів створити інший оригінальний об'єкт. Наприклад, під час написання переказів чи творів на уроках української мови, коли діти вчаться комбінувати знайомі слова в нові фрази, поєднувати фрази відповідно до мети висловлювання, знаходити незвичні поєднання слів, які, проте, здатні передавати точно стани, настрої чи зовнішній вигляд об'єктів.

З логічною операцією систематизація молодші школярі знайомляться, коли вчитель пропонує їм узагальнюючі таблиці до вивченої теми. Поступово доцільно вчителю пропонувати лише частково заповнені узагальнюючі таблиці, а незаповнену частину таблиці заповнювати в класі на уроках узагальнення й систематизації знань з вивченого розділу, демонструючи учням технологію створення таких таблиць. Поступово можна пропонувати школярам заповнювати узагальнюючу таблицю вдома самостійно, а в класі перевіряти якість виконання завдання, за необхідності вносити корективи.

Підсумовуючи сказане, доходимо висновку, що формування логічних операцій у молодших школярів у процесі проблемного навчання повинно відбуватися поетапно, ґрунтуватися на усвідомленні учнями послідовності виконання проблемних завдань і мислительних операцій. Перспективним є розроблення прикладних аспектів досліджуваної проблеми.

### Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти: [збірник нормативних документів з освіти та виховання] / [упоряд. З. М. Онишків]. – Тернопіль, 2006. – 172 с.
2. Калошин В. Ф. Проблемне навчання / В. Ф. Калошин // Розвиток творчості учнів. – К.: Академія, 2008. – С. 42-46.
3. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии: [учеб.] / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
4. Селевко Г. Проблемное обучение / Г. Селевко // Школьные технологии. – 2006. – №2. – С. 61-66.
5. Топузов О. Інтелектуальний розвиток учнів у проблемному навчанні / О. Топузов // Початкова школа. – 2006. – №11. – С. 8-12.

УДК: 573.6:378.147(61)

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ

Т.І.Шевчук

**Анотація.** Розглянуто методологічні аспекти інтерактивного навчання у викладанні медичної біології; розроблено методичний сценарій заняття у вигляді наукової конференції з використанням проектної діяльності в малих групах та елементів наукової дискусії.

**Ключові слова:** інтерактивне навчання, метод проектів, наукова конференція, медична освіта.

**Аннотация.** Рассмотрены методологические аспекты интерактивного обучения в преподавании медицинской биологии; разработан методический сценарий занятия в виде научной конференции с использованием проектной деятельности в малых группах и элементов научной дискуссии.

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, метод проектов, научная конференция, медицинское образование.

**Summary.** Studied methodological aspects of interactive learning in the teaching of medical biology. The methodical scenario studies as a scientific conference on the use of project activity in small groups and elements of scientific debate.

**Key words:** online training, project method, a scientific conference, medical education.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах реформування вищої школи основним завданням української освітньої політики є збагачення інтелектуального та наукового потенціалу, а також удосконалення й підвищення якості освітнього рівня підготовки висококваліфікованих спеціалістів у всіх галузях діяльності, в тому числі й у медицині. Для реалізації такого завдання необхідне використання інноваційних технологій навчання. Інноваційне навчання – навчальна діяльність, яка ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Зокрема, при застосуванні різних форм і

методів інтерактивного проблемного навчання у студентів з'являється можливість розкрити глибше свої здібності [1, 4].

При вдалому поєднанні методів інтерактивного навчання, правильно визначеному завданні, створенні проблемних ситуацій у тих, хто навчається, з'являється зацікавленість в отриманні нової інформації, що сприяє розвитку мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, стимулює творчу активність і самостійність у розв'язанні освітніх проблем [5].

**Аналіз останніх публікацій.** Одним із інноваційних методів науково-дослідної діяльності студентів є міждисциплінарна конференція ідей – це така форма організації навчально-виховної роботи, яка пов'язана з вирішенням студентами творчого, дослідницького завдання і складається з кількох етапів – самостійного вивчення студентами матеріалу та обговорення результатів їхньої самостійної пізнавальної діяльності. Міждисциплінарна конференція складається з чіткого формулювання проблем і системи доповідей по кожному питанню. Кожен студент вчиться самостійно добирати літературу з певного питання, опрацьовувати необхідну інформацію, обґрунтовувати й формулювати свої думки, набуває навичок публічних виступів, ведення дискусії, виявляє свої знання, наукову думку та вчиться її відстоювати. Після виступів обговорюються суперечливі й дискусійні питання під керівництвом викладача. Завданням міждисциплінарної конференції є забезпечення усвідомлення студентами внутрішньо- та міжпредметних зв'язків, систематизація знань, відпрацювання, навичок, умінь. Це дає змогу краще пізнати факти, явища, процеси, сприяє усвідомленню місця конкретної дисципліни в системі наук [3, 8].

Ще одним важливим чинником, який впливає на формування науково-професійних умінь є проектне навчання. Проект – це попередньо розроблений план організації науково-дослідної діяльності студентів із теми навчального процесу. Цей метод передбачає використання різних видів навчальної праці. В основі проектної діяльності лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, самостійно мислити, знаходити й розв'язувати проблеми, вміння прогнозувати результати та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Тобто, метод проектів завжди передбачає вирішення певної проблеми шляхом використання сукупності різних методів і засобів навчання, а також інтегрування знань та умінь їх застосовувати конкретних практичних ситуаціях [6].

До групи проблемно-інформаційних методів навчання належать дискусія та продуктивний діалог. Дискусія – це обговорення суперечливого питання, обмін думками, ідеями між двома або більше особами. Основним завданням дискусії є виявлення відмінностей у розумінні питання й встановлення істини. Для дискусії часто вибирають питання, в яких наявність двох полярних поглядів може бути природною [10]. Наприклад, при вивченні медичної біології можна дискутувати над такими питаннями: «За і проти використання генно-модифікованих організмів», «Проблеми та перспективи генної терапії», «Людина – біологічна чи соціальна істота?», «Чи реальна девастація гелмінтів – збудників природно-осередкових захворювань?» тощо. Важливим моментом при застосуванні методу дискусії є створення сприятливої атмосфери, чітке визначення мети дискусії, планування поведінки та вміння прогнозувати реакції опонентів, розуміння й підтримання цілей дискусії. Під час дискусії студенти можуть виховувати в собі організованість, самодисципліну, впевненість, наполегливість, вміння спілкуватись з аудиторією, доводити й обстоювати свою позицію, використовуючи раніше отримані теоретичні знання.

Особливий інтерес викликають заняття в малих групах, оскільки вони дозволяють студентам набути навичок співробітництва, колективної роботи, комунікативності в ході спільного розв'язання певної проблеми. Працюючи в колективі, студенти розвивають відчуття взаємоповаги, взаємопідтримки та готовності до компромісу. Важливим моментом є правильне формування груп. Склад групи повинен бути по можливості неоднаковим за успішністю, культурними уподобаннями, захопленнями і у гендерному відношенні. В різносторонніх групах відмічається більш активне творче мислення, більш інтенсивний обмін інформацією, більш жваве обговорення проблеми, що сприяє правильному розв'язанню поставленої задачі [2, 9].

При впровадженні сучасних технологій навчання концептуальною ідеєю стає інтеграція в навчальний процес науково-дослідної діяльності студентів, метою якої є вироблення певних навичок та умінь з подальшим їх використанням у майбутній професійній сфері. Важливими завданнями навчально-дослідної роботи є розвиток у студентів прагнення до досліджень у галузі медицини, накопичення наукового досвіду, формування клінічного мислення та потреби постійного вдосконалення своїх професійних знань та умінь. При виконанні студентами науково-дослідної роботи у них виробляються вміння переносити набуті теоретичні знання з певної дисципліни в умови конкретної ситуації, знаходити шляхи розв'язання певної проблеми, використовуючи сформовані навички, а також розвивається здатність до пошуку нових прийомів і методів вирішення певних практичних задач, спроможність аналізувати та оцінювати результати своєї роботи, виявляти причини

помилку та визначати шляхи їх подолання [7].

**Метою** статті є аналіз основних технологій інтерактивного навчання, розробка методичного сценарію практичного заняття з використанням сучасних інноваційних методів: проектної діяльності, методу конкурентних груп, конференції ідей та наукової дискусії.

**Основна частина.** Медична біологія – одна із фундаментальних дисциплін, яка вивчається студентами на першому курсі вищого медичного закладу. Починаючи з першого курсу, варто ознайомлювати майбутніх спеціалістів з елементами наукової діяльності, виробляти у них навички самостійної роботи з поглибленого вивчення дисципліни. На кафедрі медичної біології студенти беруть активну участь у науково-дослідній роботі, яка проводиться у формі реферування окремих розділів предмета, складання бібліографії з різних тем, виготовлення навчально-методичних матеріалів (таблиць, слайдів). Крім того, використовуються такі види науково-дослідної роботи, як збирання дослідницького та експериментального матеріалу, накопичення досвіду вивчення наукової літератури з конкретного питання, виконання індивідуальних програмованих завдань з елементами творчого пошуку, вивчення досвіду роботи працівників сфери охорони здоров'я, участь у наукових гуртках та науково-практичних конференціях.

Темою науково-дослідної роботи стала актуальна проблема: «Спадкові хвороби людини: механізми виникнення, особливості діагностики та профілактики», яка є предметом вивчення декількох дисциплін (медичної біології, медичної генетики, педіатрії, неонатології та ін.), тому знання, отримані студентами на кафедрі медичної біології, стануть основою для вивчення даної теми на клінічних кафедрах. При засвоєнні даної теми планується обговорення складних питань та розв'язання конкретних ситуаційних практичних задач, тому проектна робота, діяльність у малих групах з використанням дискусії є досить доречною в даному випадку.

Основні навчально-виховні цілі заняття:

- систематизувати знання, отримані студентами в процесі самостійної підготовки з теми «Спадкові хвороби людини»: їх етіологію, механізми виникнення, клінічні прояви, методи діагностики та профілактики.
- використовуючи знання, оволодіти навичками вирішення ситуаційних задач.
- виробити професійні вміння аналізувати конкретні практичні ситуації, вибирати методи досліджень, інтерпретувати результати обстежень, надавати необхідну медичну допомогу хворим зі спадковими захворюваннями.
- розвинути у студентів логічне клінічне мислення при розв'язанні конкретних ситуацій.
- сприяти формуванню вміння самостійно засвоювати знання, аналізувати, синтезувати, конкретизувати, узагальнювати набуті знання.
- розвивати колективну проектну діяльність серед студентів, спонукати їх до самостійної роботи.
- виховати у студентів професійну ініціативність, самостійність, відповідальність при проведенні прогнозування відносно народження й подальшого життя людей зі спадковими хворобами.
- правильно формулювати й висловлювати свою наукову думку, слухати іншу людину й поважати її погляди.
- будувати конструктивні стосунки в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, шукати компроміси.

Проведення заняття складається з трьох основних етапів: підготовчого, основного та підсумкового.

| Назва етапу та основні дії викладача та студентів                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Методичне забезпечення                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>І. Підготовчий етап</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Викладач повідомляє студентам тему заняття та пояснює її актуальність, готує навчально-методичні матеріали для колективної роботи студентів, формулює навчально-виховні цілі заняття, формує групи, ставить студентам конкретні завдання й ознайомлює з інструкцією щодо організації роботи.<br>Студенти знайомляться з темою заняття, усвідомлюють її актуальність та поставлені цілі, здійснюють пошук інформації та обробку літературних джерел із заданої теми, формуються в групи, ознайомлюються з інструкцією щодо проведення роботи, розподіляють функції та обов'язки в групі | Монографії, підручники, інформаційні повідомлення в періодичних виданнях, публікації у вітчизняних та іноземних виданнях та інші джерела з інформацією по даній темі; професійні алгоритми діагностики та лікування хворих зі спадковими хворобами; мікроскопи, нормальні й патологічні каріотиби людей; інструкції щодо організації групової роботи |

| II. Основний етап                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Викладач оголошує план та порядок виступів учасників конференції; слухає доповіді, оцінює їх, коригує та аналізує; ставить запитання, пропонує вирішити типові й нетипові ситуаційні задачі; пропонує знайти помилки в доповідях учасників конференції; оцінює індивідуальний внесок кожного та групи загалом.</p> <p>Студенти розв'язують поставлені завдання; налагоджують співпрацю між учасниками групи; виступає кожен учасник з групи; дають відповіді на поставлені питання, активно беруть участь у дискусії між іншими студентами; ставлять перехресні питання в межах групи та іншим учасникам дискусії; вирішують ситуаційні задачі та знаходять спільне розв'язання проблеми.</p> | <p>Мультимедійні презентації, перехресні питання, перелік ситуаційних задач</p> |
| III. Підсумковий етап                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                 |
| <p>Викладач підводить підсумки конференції та визначає ступінь досягнення поставлених цілей; проводить оцінку знань та набутих умінь групи загалом і кожного студента окремо.</p> <p>Студенти узагальнюють отриману інформацію; проводять самооцінку; роблять висновки щодо розв'язання невіршених питань</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p>Критерії оцінювання групи; критерії оцінювання кожного учасника групи.</p>   |

Актуальність вибраної теми не викликає сумнівів. Спадкові хвороби зустрічаються в практиці лікаря будь-якої спеціальності, вони мають хронічний перебіг, потребують частоті і тривалої госпіталізації і дороговартісного лікування. Тому найбільш важливим завданням сучасної медичної генетики є зниження патологічного ефекту генетичного вантажу шляхом проведення своєчасної профілактики, а також розробка нових методів пренатальної діагностики вроджених вад розвитку і спадкових хвороб, розширення програм масового й селективного скринінгу на ці хвороби, впровадження методів трансплантації генів, клітин, тканин; хірургічної корекції вроджених вад розвитку у всіх категоріях пацієнтів і в будь-якому віковому періоді. В процесі підготовки до заняття студенти розділяються на невеликі групи по 3-4 учасники, кожна група студентів отримує певне завдання, яке вони повинні вирішити. На позааудиторному етапі студенти готують мультимедійні презентації та доповіді.

Теми доповідей для проведення заняття:

1. Спадкові хвороби: визначення, класифікація, поширення, механізми виникнення.
2. Генні хвороби: визначення, етіологія, патогенез, класифікація.
3. Особливості успадкування генних хвороб.
4. Методи діагностики та профілактики генних хвороб.
5. Хромосомні хвороби: визначення, класифікація, механізми порушень каріотипу людини.
6. Цитогенетичні методи діагностики хромосомних хвороб.
7. Мультифакторні захворювання людини: визначення, етіологія, особливості успадкування, прояву, діагностики та лікування.
8. Особливості та методи лікування спадкових хвороб людини.

Заняття може проходити у вигляді наукової конференції, яку веде викладач. Він надає можливість кожному студенту виступити, підводить підсумки після кожної доповіді, організовує її обговорення у вигляді відповідей на питання і стимулює студентів до дискусії. Після заслуховування доповідей групам пропонується вирішити ситуаційні задачі з даної теми, заздалегідь підготовлені викладачем. На підсумковому етапі викладач проводить оцінювання знань та набутих умінь студентів. Основними критеріями оцінювання групи є актуальність теми, чіткість постановки проблеми та визначення нерозв'язаних питань, коректність вибраних методів, об'єм та змістовність дослідження, активність кожного учасника групи. При оцінюванні кожного учасника групи враховується володіння матеріалом, оформлення презентації, її структурування та авторський внесок, творчий підхід до розв'язання проблеми, наявність нових ідей, уміння відповідати на питання, аргументуючи свої відповіді відомими фактами з літератури.

**Висновки.** Сучасні інтерактивні освітні технології мають високий рівень проблемності, міждисциплінарності, передбачають широке використання задачного матеріалу, реалізують особистісно-діяльнісний та проблемно-дослідницький підхід до навчання.

При проведенні практичних занять досить ефективним є використання проектної діяльності в конкурентних групах з елементами наукової конференції та групової дискусії, оскільки дані методи:

- дозволяють аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до її засвоєння, поглибити й закріпити знання;
- спонукають самостійно знаходити можливі ресурси для розв'язання проблеми, формують навички самоосвіти;
- вчать виробляти стратегію і тактику досягнення цілей, формулювати, висловлювати й відстоювати свою думку;
- вчать будувати конструктивні стосунки в групі, визначати своє місце в ній, спонукають до колективного творчого обговорення найбільш складних питань, пошуку спільних рішень проблеми;
- дозволяють оволодіти методами аналізу фактів, явищ, суперечностей, що розглядаються;
- дозволяють виробити й закріпити у студентів, як майбутніх лікарів, навички застосовування набутих знань у практичній медицині, розвивають професійно-творче мислення, ініціативність, відповідальність, самостійність, дають можливість поділитися власним досвідом з іншим;
- сприяють розвитку критичного, прогностичного мислення майбутнього фахівця, формуванню його професійних умінь та навичок, навчають розв'язувати нові проблеми сучасної медицини.

Перспективним напрямком розвитку вищої медичної освіти є широке впровадження в навчальний процес інтерактивного навчання, удосконалення методів проблемного навчання й розробка нових інноваційних технологій з метою підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх практичних лікарів.

### **Література**

1. Андрущенко В. Високі педагогічні технології / В. Андрущенко, В. Олексенко // Вища освіта в Україні. -2007. - №2. – С.70-76.
2. Артюхина А. И. Интерактивные методы обучения в медицинском вузе. Учебное пособие / А.И. Артюхина, В.И. Чумаков. – Волгоград: изд-во ВолГМУ. – 2011. – 32 с.
3. Борисенко А.В. Упровадження сучасних технологій медичної освіти у викладання розділу «Прояви алергічних станів у порожнині рота» / А.В. Борисенко, І.Г. Дікова, Л.Ф. Сідельнікова // Современная стоматология. – 2011. - №3. – С.169-171.
4. Вахрушева Т.Ю. Інтерактивні технології навчання як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності // Нові технології навчання. – К.:2007. – Вип.47. – С.64-69.
5. Вища освіта в Україні: Навчальний посібник / [В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко та ін.] // К.: Знання. – 2005. – 327 с.
6. Інтерактивні методи навчання: Навчальний посібник // за ред. П. Шевчука, П. Фенриха. – Щecin: Вид-во WSAP. – 2005. – 170 с.
7. Максименко С.Д. Методичні рекомендації «Науково-дослідницька діяльність студентів» для слухачів ФПК викладачів I – IV р.а. ВМНЗ України / Максименко С.Д., Філоненко М.М. – К., 2013. – 64 с.
8. Міждисциплінарний проблемний семінар як інтерактивний метод навчання слухачів циклу тематичного удосконалення / Б.М. Дикий, Г.Б. Матейко, О.Я. Пришляк та ін. // Медична освіта. – 2011. – №1. – С.46-49.
9. Сарсенбаева С.С. Активные методы обучения в медицинском ВУЗе: учебное пособие / С.С. Сарсенбаева, Ш.Х. Рамазанова, Н.Т. Баймаханова – Алматы КазНМУ: 2011. – 45 с.
10. Снісар О. Особливості впровадження методів проблемно-модульної технології у професійну підготовку молодших медичних спеціалістів. – Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Вип.107\_2. – С. 160-167.

УДК 373.5.015.31:502/504

## ЕКОЛОГІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПРИРОДОЗНАВСТВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ

Н.В.Баюрко

**Анотація.** У статті розглянуто моделі реалізації змісту екологічної освіти у загальноосвітній школі: багатопредметну, однопредметну й змішану; висвітлені шляхи екологізації змісту навчального предмета «Природознавство».

**Ключові слова:** екологізація, екологічний проект, природознавство.

**Аннотация.** В статье рассмотрены модели реализации содержания экологического образования в общеобразовательной школе: многопредметную, однопредметную и смешанную, освещены пути экологизации содержания учебного предмета «Природоведение».

**Ключевые слова:** экологизация, экологический проект, природоведение.

**Abstract.** The article deals with implementation model of content of environmental education in secondary school: multi-disciplinary, single-disciplinary and mixed. Ways of greening of content of the natural science are highlighted through the inclusion of basic ecological ideas and concepts into the content of the program material in the classroom and through their deepening, generalization and systematization in out-of-school activities.

**Keywords:** greening, environmental project, natural science.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку взаємовідносин суспільства і природи дедалі частіше виникають питання щодо розв'язання глобальних екологічних проблем. Парниковий ефект, глобальне потепління та підвищення рівня Світового океану, забруднення атмосфери, зменшення біорізноманіття, руйнування озонового екрану – це далеко не повний перелік факторів, які свідчать про загострення екологічної ситуації в країні і у світі загалом. На жаль, люди розуміють проблеми у реальному світі лише тоді, коли відчувають їх особисто, а до того часу ми впевнені, що загроза не наша і вона нас ніколи не торкнеться.

Саме тому, важливим завданням вчителя є формування і розвиток системи екологічних знань і уявлень, практичних умінь і навичок, особистої і соціальної відповідальності за стан природного середовища, бережливого ставлення до довкілля та екологічної культури підростаючого покоління. Останнє вимагає екологічної наповненості навчально-виховного процесу, переорієнтації цілей навчальних предметів на екологізацію їх змісту. Аналіз вітчизняних навчальних програм з предметів природничо-наукового циклу засвідчує, що екологічній проблематиці у школі належить 8% з усього обсягу навчального матеріалу і 6% навчального часу. Однак, такі кількісні показники не узгоджуються зі світовими тенденціями, що передбачають розширення екологічної проблематики в освітньому процесі.

Основним етапом у системі неперервної багатоступеневої екологічної освіти є загальна середня екологічна освіта, під час якої продовжується і поглиблюється процес екологічного світосприйняття.

У відповідності з новою навчальною програмою для учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів, розробленою на основі нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011р. № 1392) і затвердженою наказом Міністерства від 6.06.2012р. № 664, навчальний предмет «Природознавство» у 5 класі, який поєднує в собі елементи знань з біології, хімії, фізики, астрономії, географії та екології, повинен закладати основи наукових уявлень учнів про складні аспекти взаємодії природи та суспільства. Зміст і методика природознавства повинні забезпечувати формування в учнів цілісного сприйняття навколишнього світу, їхньої екологічної компетентності і прогностичної спрямованості у ставленні до довкілля.

Між тим у практиці викладання ці можливості навчального предмета реалізуються недостатньо. Свідченням цього є об'єктивно існуючі суперечності: між рівнем обізнаності учнів з сучасними

екологічними проблемами та їх поведінкою у навколишньому природному середовищі, між потенційними можливостями формування у молодших підлітків відповідального ставлення до природи у всіх видах (навчальної, ігрової, суспільно-корисної) діяльності та станом шкільної практики.

Актуальність проблеми і її недостатня розробленість визначили вибір теми статті: «Екологізація змісту природознавства як засіб формування екологічної свідомості учнів».

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблеми формування екологічної свідомості учнів надавали важливого значення у своїх працях видатні філософи й педагоги Я.А.Коменський, Ж.Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, Ф.Фребель, К.Д.Ушинський, М.Монтессорі, а також вітчизняні педагоги С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський та ін., які обґрунтовували положення про виховну роль спілкування з природою, методи та засоби пізнання навколишнього світу, формування емоційно-ціннісного ставлення учнів до природних об'єктів.

Окремі аспекти формування екологічної свідомості у школярів у процесі вивчення природничих дисциплін досліджувались І.Я.Габеvim, О.В.Король, С.С.Красновидовою, Н.В.Левчук, Н.О.Постернак, В.З.Резніковою, С.В.Совгірою, Д.І.Трайтак, В.Р.Ільченко, О.А.Цуруль, Л.В.Шаповал та ін. У даних дослідженнях обґрунтовано систему навчально-виховної роботи з природоохоронної і екологічної освіти у курсах ботаніки, зоології, загальної біології, хімії, природознавства та ін. Висвітлено ефективність краєзнавчого та інтегративного підходів до навчального процесу як чинників розвитку пізнавальної активності учнів, враховуючи їхні індивідуальні й вікові особливості.

Важлива увага приділялася принципам конструювання змісту навчального матеріалу з метою формування цілісності знань школярів про живу природу та формування в них системного мислення у наукових працях Г.О.Білявського, В.М.Бровдія, М.І.Дробнохода, О.В.Король, Н.О.Пустовіт, А.В.Степанюк, О.Г.Ярошенко та ін.

У контексті сформульованої проблеми шляхів екологізації змісту освіти цікавими, на наш погляд, є такі можливі підходи як природоохоронний, алармістський («аларм»-тривога) і динамічно – орієнтаційний, проаналізовані у дослідженні Король О.В. На думку автора, природоохоронний підхід було реалізовано ще в 60-х роках ХХ ст., в той час, коли природоохоронний рух набув широкого розмаху. Цей підхід передбачав введення у навчальні предмети окремих розділів, присвячених питанням охорони природи, а також організацію практичної природоохоронної позакласної роботи школярів.

Слід зазначити, що в структурі сучасної макроекології нараховуються біля 50 підрозділів, серед яких найчастіше виділяють шість наступних блоків: загальна екологія, біоекологія, геоecологія, екологія людини, соціальна екологія, прикладна екологія. Західні дослідники частіше застосовують термін «екологія» для вивчення кола об'єктів і методів дослідження взаємодії рослин і тварин з оточуючим середовищем, а всю проблематику, пов'язану з екологією людини і охороною природи, відносять до науки про навколишнє середовище.

Другий підхід – алармістський, він базується на тому, що «перед учнями систематично розкривається серйозність небезпеки екологічної катастрофи, розглядаються глобальні й регіональні кризи, розгортається широка позакласна робота екологічного змісту, головна мета якої – не обмежуватись заходами, спрямованими на збереження природи, але й формувати в учнів усвідомлення необхідності її порятунку» [5, с.3].

Ми погоджуємося з поглядом деяких науковців, що найоптимальнішим з підходів є динамічно-орієнтаційний – виходу на нове мислення учнів, яке формується у навчально-виховному процесі школи. В запропонованих змісті і методах формування екологічної культури лежить погляд на екологію як новий методологічний підхід, що повинен пронизувати все природознавство й взагалі всю шкільну освіту [5].

Важливу роль у з'ясуванні особливостей розвитку екологічної свідомості особистості та механізмів її формування відіграли психолого-педагогічні праці С.Д.Дерябо, В.С.Скребець, Г.В.Шейніс, В.А.Ясвіна та ін., у яких вивчений характер сприйняття школярами природних об'єктів, охарактеризовані вікові особливості ставлення учнів до природи, проаналізовано розвиток відносин підлітків з природою як умовою творчої самореалізації особистості.

Молодший підлітковий вік є сприятливим для засвоєння норм і правил поведінки у довкіллі, усвідомлення універсальної цінності природи, розвитку особистісного ставлення до природи. «Вікова динаміка ставлення до природи» загалом співпадає з «віковою динамікою екологічних установок етичного типу (природа сприймається як об'єкт охорони і турботи)» [8, с.21].

Водночас, незаперечним залишається той факт, що «прагматичне сприйняття природи зростає від молодшого до старшого підліткового віку» [8, с.24]. Поява нових інтересів приводить до перебудови старої і виникнення нової системи мотивів, що змінює соціальну ситуацію розвитку підлітка. Зміна

соціальної ситуації розвитку веде до зміни провідної діяльності, результатом якої стають нові психологічні новоутворення підліткового віку [1, с.311].

На нашу думку, знання особливостей молодшого підліткового віку дають можливість ефективно використовувати педагогічні засоби, форми і методи екологічної освіти і виховання для формування екологічної свідомості учнів.

**Мета статті** полягає у визначенні шляхів екологізації змісту навчального предмета «Природознавство» як засобу формування екологічної свідомості учнів та з'ясування педагогічних умов їх реалізації.

**Виклад основного матеріалу.** На основі аналізу науково-методичної літератури і педагогічної практики можна стверджувати, що на сьогодні зміст екологічної освіти у загальноосвітній школі реалізується за трьома можливими моделями: багатопредметною, однопредметною і змішаною.

Багатопредметна модель передбачає максимальну екологізацію предметів як природничого, так і суспільно-гуманітарного циклів. У цьому випадку у зміст всіх предметів вносять екологічні знання відповідно до навчального матеріалу та логіки його вивчення. Ця модель враховує можливості різних предметів у формуванні відповідального ставлення учнів до навколишнього середовища.

Однопредметна модель – передбачає досягнення мети екологічної освіти в рамках окремого предмета. Ця модель базується на інтеграції навчального матеріалу і передбачає застосування інтегрованих методів і форм навчання. Вибір однопредметної моделі вимагає коригування навчального плану. При цьому слід зазначити, що ця модель здійснюється лише в старшій школі в умовах профільного навчання.

Змішана модель – характеризується екологізацією змісту існуючих навчальних предметів із одночасним введенням курсу або факультативу екологічного спрямування за вибором [3, 7].

Зазначимо, що відбулася зміна парадигми екологічної освіти з антропоцентричної на екоцентричну (інвайроментальну). На думку багатьох авторів, проблема формування людини з новим “екоцентричним типом екологічної свідомості” передбачає розв’язання, насамперед, таких найважливіших завдань:

- 1) формування адекватних екологічних поглядів і уявлень про взаємозв’язки в системі “людина – природа” і в самій природі;
- 2) формування ставлення до природи;
- 3) формування системи умінь і навичок (технологій) і стратегій взаємодії з природою [2, с. 279].

Отже, екологічна свідомість – це складна інтегративна якість особистості, що характеризується єдністю системи екологічних знань і уявлень, поглядів і переконань, відповідального ставлення до природи, умінь і навичок раціонального використання та збагачення природних ресурсів.

«Для надання процесу ознайомлення дітей з природою чіткої екологічної спрямованості, – зазначає Г.Ковальчук, – програми слід удосконалити у таких напрямках: 1) усунути антропоцентричний підхід до вивчення матеріалу; 2) у пояснювальній записці до програми виділити такі завдання як: розвиток особистої відповідальності за стан збереження природної рівноваги навколишнього середовища, вироблення екологічно грамотної поведінки у природі, засвоєння етичних норм у ставленні до членів суспільства та об’єктів природи; 3) передбачити формування у школярів елементарних, але науково достовірних екологічних уявлень та понять, розкриття існуючих у природі закономірностей, доступних для дітей» [4, с.17].

З’ясовуючи можливості висвітлення екологічного потенціалу навчального предмета «Природознавство» (5 клас), ми дійшли висновку, що необхідно поєднувати розвиток основних екологічних ідей і понять, які входять до змісту програмного матеріалу, з їхнім поглибленням, узагальненням і систематизацією у позакласній роботі. Окрім того, потребує зміни методика викладання предмета в частині посилення ролі практичної діяльності учнів під час польового практикуму.

Аналіз нової навчальної програми для 5 класів загальноосвітніх навчальних закладів дає можливість стверджувати, що теми «Планета Земля як середовище життя організмів» і «Людина на планеті Земля» найбільш повно інтегрують знання навколо провідних екологічних ідей про нерозривний зв’язок фізичного і духовного життя людини з природою, спрямованість на забезпечення сталого розвитку суспільства і природи; збереження генофонду біосфери; раціональне використання природних ресурсів [6].

У контексті окресленої проблеми варто зазначити, що важливими аспектами екологізації освіти є не тільки визначення змісту екологічних знань, але й вироблення методичної системи їх формування і розвитку. Дослідження А.В.Степанюк, О.С.Троцької свідчать про ефективність двох взаємопов’язаних шляхів екологізації змісту освіти: перший шлях передбачає включення екологічних знань, що пов’язані з програмним матеріалом, до змісту розділів шкільного курсу навчального предмета, а другий шлях



включає в себе розробку та реалізацію технологій, спрямованих на набуття учнями навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти [7].

Ми вважаємо, що систематизація і узагальнення знань навколо провідних екологічних ідей можливі на основі внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків курсу природознавства, а також за умови реалізації проектної технології навчання.

Так, на уроках природознавства у 5 класі при вивченні вищезазначених тем учні оволодівають відомостями про: різноманітність живих організмів (рослини, тварини, гриби, бактерії); чинники середовища життя; значення пристосування організмів до умов існування; різноманітність природних та штучних екосистем; екосистеми своєї місцевості; необхідність охорони природних екосистем; розвиток органічного світу; охорону біосфери та ін.

На нашу думку, цінність екологічних знань визначається тим, що вони розкривають різнорівневий характер організації живого; кожний ступінь – система, що має свої особливі властивості, які не обмежуються властивостями складових її елементів. Так, властивості популяції – стійке відтворення і еволюція – не зводяться до властивостей особин, для яких характерним є онтогенез, а властивості біогеоценозів – перетворення речовин і енергії у процесі трофічних взаємодій, закономірна зміна угруповань тощо – не можна звести до властивостей популяцій. Принцип необмеженості властивостей системи властивостями її елементів має особливе значення при визначенні тих шляхів, які людина вибирає для охорони і збереження біологічних систем.

Учні експериментальних класів ЗШ №32 I-III ступенів Вінницької міської ради були залучені до роботи над екологічними проектами: «В об'єктиві натураліста», «Чисте довкілля – здорове майбутнє», «Збереження біорізноманіття природних комплексів околиць м.Вінниці», «Створення мобільного центру екологічної освіти і виховання учнів», «Екологічна стежина парку дружби народів» та ін.

Учні знайомилися із структурою популяцій, видів, біоценозів, біогеоценозів, біосфери загалом. Одним із напрямків роботи є дослідження вікової, просторової і статевої структури популяцій. В результаті учні усвідомлюють, що дослідження складу популяцій має важливе практичне значення. Оскільки, наприклад, склад популяції рослин, виражений в кількості особин різних вікових груп, може слугувати показником її стану: мало молодих особин і багато старих, вже не квітучих, означає, що популяція знаходиться у пригніченому стані. І навпаки, велика кількість молодих, ювенільних і генеративних, квітучих особин є показником хорошого стану популяції.

На уроках природознавства учні ознайомлюються з фактами руйнування ґрунту, збіднення рослинного і тваринного світу екосистеми ґрунту, порушення притаманних їй ланцюгів живлення внаслідок видобування корисних копалин і забруднення літосфери. На прикладі змін в атмосфері, що відбуваються під впливом діяльності людини, учні дізнаються про збільшення вмісту вуглекислого газу та деяких інших газів в атмосфері. При вивченні впливу діяльності людини на гідросферу учні знайомляться із джерелами забруднення водойм і погіршенням якості питної води. Узагальнюючи зміст навчального матеріалу, учитель формулює висновок про універсальну цінність природи й необхідність усіляко дбати про її збереження.

Працюючи над виконанням екологічних проектів, учні значно ширше ознайомлюються з джерелами забруднення атмосфери, гідросфери, літосфери, а також з локальними і глобальними екологічними проблемами. Читання літератури, розповіді очевидців, перегляд кінофільмів збагачують екологічні уявлення учнів. До того ж, в умовах вільного спілкування учнів на основі спільних інтересів до пізнання природи, створюються сприятливі умови для проведення різних видів практичної екологічної діяльності.

Вивчаючи природоохоронні території, на яких здійснюється збереження і відтворення тваринного світу Вінниччини, учні відвідали територію “Буго-Деснянського” загальнозоологічного заказника загальнодержавного призначення, створеного ще у 1974 році в околицях с. Коло-Михайлівка Вінницького району. Багата флора заболочених заплав і русел р.Десни і р.Південний Буг є місцем поширення і охорони цінних видів фауни – бобра, видри, черепахи болотяної, чаплі сірої. Заказник має важливе ґрунтозахисне і водорегулююче значення. На конкретних прикладах учні глибоко усвідомлюють значення таких статусів, як «вид, що знаходиться під загрозою зникнення», «рідкісний вид» і що для їхнього збереження необхідне посилення охорони і розробка спеціальних програм з відновлення біорізноманіття.

Вплив діяльності людини на природні угруповання у програмі курсу природознавства розглядається дуже коротко. На позакласних заняттях учні отримують знання про стан як місцевих угруповань, так і угруповань на території нашої країни і біосфери загалом, що дозволяє сформувати цілісні знання про природу та прояв екологічної небезпеки на відповідному рівні.

Одним з найважливіших узагальнень в курсі природознавства є поняття “охорона природи”. У сучасному розумінні охорона природи представляє систему заходів щодо збереження і відтворення якості навколишнього середовища, підтримання продуктивності і властивостей природних ресурсів на нормативному рівні, а також збереження генофонду і унікальних природних об’єктів. Словосполучення з терміном “охорона” мають різне значення в залежності від наступних, пояснювальних слів, які, як правило, розкривають цілі діяльності. Способи їх досягнення залежать від того об’єкту, який необхідно зберегти. Наприклад, говорять про охорону від забруднення води (водойм), повітря, ґрунту. Поняття “охорона генофонду” передбачає розгляд тих заходів, які потрібно вжити, щоб зберегти видове різноманіття біосфери. Відповіді на ці та інші запитання учні знаходять у процесі реальної діяльності з вивчення, охорони й примноження природних багатств рідного краю.

**Висновки.** Засвоєння змісту екологічної освіти у межах навчального предмета «Природознавство» у 5 класі сприяє формуванню високого рівня екологічної свідомості учнів. Цей процес забезпечується шляхом реалізації проектних технологій та потребує тісного взаємозв’язку класно-урочної і позакласної роботи. Зв’язок позакласної роботи з навчальною програмою не є дублюванням, повторенням. Зміст позакласної роботи повинен бути розвитком, поглибленням того матеріалу, який вивчається в школі. Позакласна робота доповнює урок, оскільки її зміст може бути розгорнутим на основі вивчення життя людини в єдності з екологічними системами. Розгляд екологічних проблем в іншій, порівняно зі шкільною програмою, логіці визначає їхні взаємні зв’язки.

У рамках практичної діяльності учнів підліткового віку з вивчення і збереження природи рідного краю, спостереження й оцінки екологічного стану навколишнього природного середовища виховуються необхідні ціннісні орієнтації у ставленні до природного середовища. Усе це підвищує виховний потенціал природничої освіти.

### Література

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. Учебн. Пос. – 2-е изд., перераб / В.А. Аверин. - СПб. : изд-во Михайлова В. А., 1998. - 379с.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология: Учебное пособие для студентов вузов / С.Д. Дерябо. – Ростов - на - Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
3. Еколого-натуралістична творчість / Наук. - метод. вісник. - №3. - К., НЕНЦ, 2002. - 256с.
4. Ковальчук Г., Ковальчук Г. Виховання екологічної свідомості / Г. Ковальчук // Початкова школа. - 1999. - № 10. - С. 17-19.
5. Король О. В. Формування екологічної культури учнів 5-6 класів у процесі вивчення інтегративного курсу “Навколишній світ”. Автореф. дис... канд. пед. наук. К. : 1999. – 19с.
6. Рекомендації щодо особливостей викладання природознавства у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів у 2013-2014н.р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://vesvid.org.ua/vesvid/metod/700-prirodnavstvo-5-klas-rekomendacyi-scho-vikladannya-u-2013-2014-nr.html>
7. Степанюк А.В., Троцька О.С. Екологізація змісту біологічної освіти в умовах профільного навчання. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://ndcsoippro.at.ua/\\_fr/0/stepanyuk.pdf](http://ndcsoippro.at.ua/_fr/0/stepanyuk.pdf)
8. Ясвин В.А. Особенности личностного отношения к природе в подростковом и юношеском возрасте / В.А. Ясвин // Вопросы психологии. - 1995. - №4. - С.19-28.

УДК 373.5.0642.2:17.022.1

## РОЛЬ МОРАЛЬНИХ ВІДНОСИН МІЖ УЧИТЕЛЕМ І УЧНЯМИ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

О.В.Волошина

**Анотація.** У статті розглядаються питання моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі.

**Ключові слова:** аксіологія, цінності, ціннісні орієнтації, моральні відносини.

**Аннотация.** В статье анализируется значение моральных отношений между учителем и учащимися в учебно-воспитательном процессе.

**Ключевые слова:** аксиология, ценности, ценностные ориентации, моральные отношения.

**Abstract.** This paper deals with the moral relations between teacher and students in the educational process.

**Keywords:** axiology, value, values, moral attitudes.

Запорукою успішної розбудови української держави, подолання загальної кризи в суспільстві є духовне відродження народу. Майбутнє ж української нації залежить від змісту моральних цінностей, які закладаються в серця молодих людей, і від того, якою мірою духовність стане основою їхнього життя.

Оновлення освітньої системи, її демократизація вимагають посилення уваги до пошуку нових шляхів удосконалення виховання учнівської молоді. У Законі "Про освіту", у національній програмі "Освіта" (Україна XXI ст.) та в Національній доктрині розвитку освіти Україна XXI ст. визначено основні тенденції формування загальнолюдських моральних цінностей учнів шкільного віку у розв'язання нагальних проблем сучасності.

У Законах України „Про вищу освіту”, „Про освіту”, в Державній національній програмі „Освіта” („Україна XXI століття”), у Концепції національного виховання, в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, у Програмі „Вчитель” акцентується увага на тому, що основною силою модернізації системи освіти є педагог, високий рівень освіти та фахової підготовки якого передбачає сформованість моральних цінностей.

Проблема формування загальнолюдських моральних цінностей особистості є ключовою для всіх наук про людину: філософії, історії, соціології, права, культурології, психології, педагогіки. Педагоги (І.Бех, Є.Бондаревська, А.Глушенко, М.Євтух, Є.Зеленов, С.Золотухіна, О.Сухомлинська, Г.Шевченко) зазначають, що загальнолюдські моральні цінності є провідним механізмом впливу на особистість та її поведінку, вказують на шляхи реалізації духовно-морального потенціалу різних освітніх систем.

**Мета статті:** розкрити значення моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі.

У другій половині XX ст. почала активно розроблятися така наукова галузь, як аксіологія. Поняття “аксіологія”<sup>\*</sup> було введено французьким філософом П.Лапі (1902) і позначало галузь філософії, що досліджує ціннісну проблематику.

Одним з перших у педагогічній науці проблему цінностей освіти проаналізував Н.Нікандров [3], пояснюючи увагу до педагогічної аксіології наявністю справжньої соціальної кризи, яка виражається, насамперед, у занепаді моральності в суспільстві, підміні духовних цінностей.

В.Сластьонін вважає, що педагогічна аксіологія – галузь педагогічних знань, що розглядає освітні цінності з позиції значущості самої людини, організацію системи освіти на основі визнання цінності самої освіти. Предметом педагогічної аксіології є формування ціннісної свідомості, ціннісного ставлення й ціннісної поведінки особистості. Педагогічна аксіологія розглядає цінності як специфічні утворення в структурі індивідуальної або суспільної свідомості, які є ідеальними зразками і орієнтирами діяльності особистості та суспільства. Педагогічна аксіологія, спираючись на етичні вчення філософів і на трактування теорії цінностей, виокремлює цінності педагогічної діяльності, які визначаються гуманістичними ідеалами й утворюють фундамент професійної культури вчителя [5, 92].

Аксіологічний підхід органічно властивий гуманістичній педагогіці, оскільки людина розглядається в ній як вища цінність суспільства й самоціль суспільного розвитку. В зв'язку з цим аксіологія може розглядатися як основа нової філософії освіти й відповідно – методології сучасної педагогіки.

Аксіологічна система в потрактуванні І.Д.Бека, К.О.Абульханової-Славської розвивається в динамічно мінливих відносинах, орієнтованих на життєві цінності. На вищому рівні відносин реалізуються духовні цінності. У цих умовах затверджується цінність іншої людини, що є найважливішою передумовою оптимального функціонування освітньої сфери. Крім того, такий підхід вимагає величезних щиросердечних сил, такту, доброти.

Моральні відносини між учителем і учнем виконують подвійну функцію: з одного боку, це метод педагогічного впливу на учнів, а з іншого – умова педагогічного процесу. На практиці обидва ці аспекти перебувають в єдності, а їх розгляд означає з'ясування ролі моральності в навчально-виховному процесі.

Які саме моральні стосунки створюють найсприятливіші умови для навчання й виховання? Відповідь на це питання випливає із завдань школи, що спрямовані на виховання всебічно розвинутої особистості, щасливої людини. Аксіологічний підхід є методологічним орієнтиром сучасної української освіти. «Основні орієнтири виховання учнів...» – державна програма виховання дітей та молоді, метою якої є «створення ціннісної моделі виховної системи на основі національних та загальнолюдських цінностей». У Програмі виокремлено зміст і форми роботи з учнями. В основній школі особлива увага звертається на формування образу «Я», самосвідомості, оцінних умінь і моральної мотивації підлітків. Виокремлено напрями аксіологічного підходу: усвідомлення цінностей особистого спілкування, ціннісного ставлення до праці, до природи, до культури й мистецтва, до суспільства і держави» [4].

Виховання людини потребує, щоб стосунки між учителем і учнями були насамперед людськими, гуманними, що передбачає повагу і любов, довір'я і приязність, природність і невимушеність. Тільки тоді можна по-справжньому пізнати учня. Природно, що гуманні стосунки між учителем і учнем не створюються автоматично, вони – результат великих зусиль учителя.

Практика побудови в школі нормальних людських взаємин між учителем і учнем виробила низку моральних вимог, які висуваються до освітян і серед яких можна виділити, передусім, такі: знати й вивчати учнів, поважати їх, бути тактовним з ними, поважати учнівський колектив тощо. Ці вимоги, як це очевидно, є вимогами насамперед професійними, однак вони мають і свій моральний бік.

Як і всі моральні відносини, стосунки між учителем і учнем – двосторонні: учитель і учень впливають один на одного, взаємодіють між собою.

Проте суб'єкти цього процесу взаємовпливу – не рівноцінні: найбільш активними домінуючим виявляється вчитель. Його моральні погляди й переконання, почуття і звички, дії і вчинки мають вирішальний вплив як на формування моральності учня, так і на стосунки, що складаються між учителем і учнями, оскільки педагог, внаслідок свого професійного обов'язку, формує ці взаємини свідомо.

Моральні риси вчителя й моральні відносини, що складаються між ним і учнями, пронизують весь навчально-виховний процес і виявляються в будь-якому виді діяльності самого вчителя: готується він до уроку чи опитує учнів, пояснює їм новий матеріал чи перевіряє виконання домашніх завдань, робить зауваження учневі за його аморальний вчинок чи співчуває тому, хто зазнав невдачі.

Відносини між учителем і учнями, побудовані на довірі, повазі й любові, створюють сприятливі обставини для педагогічного процесу. Вони зумовлені не тільки внутрішніми потребами цього процесу, а й конкретними цілями того чи іншого класу.

«Ми відповідаємо за тих, кого ми приручили... Людина – це насамперед відповідальність...» – ці слова Сент-Екзюпері з його казки для дорослих «Маленький принц» облетіли весь світ.

Учитель, який любить дітей, завжди дасть учневі можливість проявити себе з кращого боку, показати свої знання й здібності, повірити у власні сили. Він прагне викликати в учнів позитивні емоції, почуття радості й упевненості в собі.

Любов до дітей справляє великий вплив на вихованців і створює сприятливу духовну атмосферу для педагогічної творчості. Діти часто потребують уваги і добре відчують її. Під впливом ласкавого, приязного до них ставлення вчителя вони почувають себе впевненіше.

Любов до дітей – характерна моральна риса всіх видатних педагогів минулого й сучасності. Вона зумовлена гуманістичною спрямованістю їхньої діяльності.

Тридцять два роки свого життя віддав дітям видатний педагог А.Макаренко. Любов до дітей стала для нього органічною потребою і виявлялась завжди непомітно, між іншим, у турботі про них, чи в доброму до них слові, чи в підтримці або допомозі.

Про А.Макаренка говорили, що він згорав у вогні дієвої любові до дітей.

В.Сухомлинський підкреслював: «Школа – це насамперед учитель. Особистість учителя – наріжний камінь виховання. Усе, що здійснюється у процесі виховної роботи: формування поглядів, переконань, ідеалів, світогляду, інтересів, захоплень – усе, як у фокусі, сходиться в особистості педагога» [6, с.181].

Моральним орієнтиром педагог стає не тоді, коли на кожному уроці висловлює істини, а тоді, коли його ставлення до людини .... є зразком, вершиною чесності. Найглибший слід у душі свого вихованця залишає той, хто зумів розбудити почуття людської гідності, той, хто змусив маленьку людину задуматися над сенсом власного життя [6, 182].

Дуже тонке, складне й нелегке в моральному вихованні – це домогтися того, щоб кожний вихованець робив добро, приносив радість товаришеві, щоб у цій душевній творчості народжувалася потреба в людині, – щира, глибока прихильність учнів один до одного. Навчити робити добро людині – в цьому частина педагогічної майстерності [6, с.194].

Ш.О.Амонашвілі розробив основи гуманно-особистісної педагогіки, яка ґрунтується на вимірах духовності. Створив філософію освіти, покликану забезпечити «розвиток дитячого життя за допомогою самого життя», що розкриває такий духовний аспект педагогічних понять: школа – це сходінки зростання духовності людини, які містяться в душі вчителя – носія Світла; сенс гуманної педагогіки – спрямовувати духовне пізнання дитини на розкриття в собі власного призначення (життєвої місії, сенсу власного життя). Амонашвілі розробив педагогічну систему «Школа Життя», в якій втілено принципи гуманно-особистісної педагогіки; її метою є виховання гідної особистості [2, с.21].

Повага до особистості учня передбачає такі конкретні моральні вимоги до вчителя:

- сприймати учня як особистість;

- толерантно ставитися до думок та почуттів учнів, не вважати їх за негативні тоді, коли вони не збігаються з думками та почуттями вчителя;
- вірити в можливість розвитку особистості учня й висувати до нього високі вимоги;
- бути непримиренним до фактів неповаги людської особистості в дитині;
- самокритично ставитись до своєї роботи; не допускати без дозволу учня будь-якого втручання в його особистий простір.

Повага до учня виявляється у вимогливості до нього. Рівень і характер цієї вимогливості є мірою поваги. А.Макаренко щодо цього говорив: що більше вимог до учня, то більше поваги до нього.

Високі вимоги – дуже важлива моральна норма, яка характеризує ставлення вчителя не тільки до учня, а й до своєї праці. Вимогливість вчителя до себе створює сприятливі взаємини рівності, без яких не може бути справжньої взаємоповаги.

Педагогічна етика передбачає не стільки приховування своїх вад, скільки боротьбу за їх подолання. Усі знають, що й учитель помиляється, що велика кількість найновішої інформації не дозволяє тримати все в полі зору, що й він, як кожна людина, має слабкі риси характеру. Нехай учні знають про те, що й учитель вчиться й щодня працює над собою, поповнює свої знання, стежить за науковими відкриттями. Цілком припустимо, педагог може визнати, що учень в чомусь сильніший за нього (у знанні сучасних гаджетів, комп'ютерних технологій, у музиці), повчитися в нього. Це не тільки не принизить його гідності, а, навпаки, свідчитиме про повагу до своїх вихованців. Природна поведінка вчителя серед учнів зближує його з ними і сприяє формуванню не просто ділових, а справжніх людських взаємин.

Важливою складовою формування моральних стосунків між учителем і учнями є педагогічний такт. Педагогу доводиться мати справу з людьми, яких треба виховувати, змінювати, а вони зі свого боку чинять опір впливу, створюючи різні перешкоди, конфліктні ситуації. І все це він повинен робити так, щоб не втратити поваги з боку учнів. Важливо зважати на особливості конкретних обставин, індивідуальні риси кожного учня.

Педагогічний такт тільки тоді буде дієвим, коли сприятиме створенню найкращих умов для навчально-виховної роботи, оптимального впливу вчителя на дітей, допомагатиме передбачати можливі наслідки дій, викликати у школярів довір'я до педагога. Звичайно, не можна залишати без уваги негарний вчинок, відмовлятися від критики. Такт не виключає непримиренності до моральних вад.

Учитель повинен передбачати можливі наслідки своїх слів і вчинків, правильно оцінювати їх. Дуже важливо вміти розрізняти головні й другорядні, усвідомлені та неусвідомлені мотиви поведінки учнів.

Педагогічний такт потрібний учителю в його взаєминах не тільки з учнями, а й з їхніми батьками, із своїми колегами. Щоб бути тактовним, треба навчитися керувати своїми почуттями, здійснювати відповідне психологічне налаштування, щоб можна було критично ставитись до себе, бути чуйним до учнів і свого оточення.

Отже, моральну людину може виховати тільки моральна людина. В процесі виховання на перший план виступає сила особистого прикладу, яка може бути доповнена іншими виховними засобами. В освітньому процесі ціннісні орієнтації виступають як об'єкт діяльності вихователя і самих вихованців. Розвиненість духовності вчителя, засвоєння цінностей учнями є умовою оптимальності морального виховання як основи духовного розвитку особистості.

### **Література**

1. Бех І.Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2001. – №12.-С.34.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека / Н.Д. Никандров. //Педагогика. – 1998. – № 4.- С. 46-52.
4. Основні орієнтири виховання учнів 1 - 12-х класів загальноосвітніх навчальних закладів України (програма) // Практика управління закладом освіти. - 2008. - № 3. - С 7 - 17; № 4. - С.7 - 27.
5. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений ; допущено УМО вузов РФ / В. А. Слостенин, Г. И. Чижикова. - М. : Академия, 2003. - 192 с.
6. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. шк, 1976-1977. – Т. 4. С. 393 – 626.

## СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

О.П.Жаровська

**Анотація.** У статті розкрито сутність та особливості патріотичного виховання студентів в освітньому середовищі педагогічного університету; висвітлено історію дослідження теоретичного підґрунтя виховання патріотизму майбутнього вчителя.

**Ключові слова:** сутність патріотичного виховання, освітнє середовище, принципи, підходи та етапи патріотичного виховання.

**Аннотация.** В статье раскрыты суть и особенности патриотического воспитания студентов в образовательной среде педагогического университета; освещена история изучения теоретических основ воспитания патриотизма у будущих учителей.

**Ключевые слова:** суть патриотического воспитания, образовательная среда, принципы, подходы и этапы патриотического воспитания.

**Summary.** The article deals with the nature and characteristics of patriotic education of students in the educational environment of the Pedagogical University; the history of studying the theoretical foundations of the patriotic education for the future teachers is explained.

**Keywords:** the nature of patriotic education, educational environment, principles, approaches and stages of patriotic education.

**Постановка проблеми.** Суспільні процеси, які відбуваються в сучасній Україні, вплинули на всі структури суспільства та на різні соціальні та етнічні групи, що призвело до поляризації інтересів, посилення націоналістичних настроїв, політичної та етнічної нетерпимості, як наслідок – поглиблення кризи в усіх сферах життя. В умовах політичної та соціальної нестабільності країна переживає складні трансформації у сферах економіки, політики, культури неминучими є реформи в освітній галузі. Процеси докорінних змін, що сьогодні відбуваються в українському суспільстві, поглиблюють міжетнічну напруженість та конфліктність, провокуючи етнокультурну екзотерію, сепаратизм, екстремізм, націоналізм, впливаючи на формування громадянської свідомості молодого покоління, обумовлюючи складність позицій та актуальність вивчення цих явищ. Окрім того, суспільство переживає зміну пріоритетів та цінностей, що уособлює пошук нових моральних орієнтирів. Тому постає потреба у нових задекларованих державою ідеалах, що визначатимуть сутність патріотичного виховання молоді. Саме відсутність належного патріотичного виховання призвела до розповсюдження політичного та правового нігілізму, соціальної аномалії серед молоді. На сьогодні надзвичайно зросла потреба в педагогах, здатних виховувати патріотів, готових відстоювати інтереси своїх земляків, захищаючи свою Вітчизну, бути відданими своєму народу та працювати на благо своєї країни. Проте пріоритетною метою фахової підготовки майбутнього вчителя не визначено виховання педагога-патріота, патріотизм якого як моральна позиція став би професійною рисою.

Ціннісні трансформації суспільної свідомості призвели до необхідності формування якісно нової школи та учителя, спроможного мислити по-новому. Моральна позиція педагога – умова розвитку людини-професіонала. Проте, система професійної та допрофесійної освіти не орієнтована на розв'язання завдань виховання патріотизму як моральної позиції майбутнього вчителя, здатного в подальшому виконувати завдання патріотичного та морального виховання молоді в сучасних умовах гуманізації та гуманітаризації освіти. Подібна мета не відображена ні в освітніх стандартах, ні в діючих програмах та посібниках.

**Аналіз попередніх досліджень.** Педагогічна наука має значне теоретичне підґрунтя для вироблення основ виховання патріотизму майбутнього вчителя. Так, дослідження філософсько-педагогічної концепції виховання представлено у працях І.Беха, О.Вишневського, С.Гончаренка, І.Зязюна, В.Кременя, О.Савченка, О.Сухомлинської; дослідження з проблем патріотичного виховання особистості репрезентують праці Г.Васяновича, Г.Ващенко, В.Оржеховської, В.Сухомлинського та ін.; наукові ідеї щодо психологічного супроводу заходів з патріотичного виховання особистості знаходимо в працях І.Беха, М.Борщевського, С.Рубінштейна та ін.; вивчають особливості громадянського виховання молоді Р.Арцишевський, В.Тернопільська, О.Шестопалюк та ін.; наукові положення щодо формування виховного середовища навчального закладу розроблені С.Карпенчук, С.Мартиненко,

Н.Щеркова та ін.; концепти гуманізації та гуманітаризації позаурочної роботи зі школярами та молоддю обґрунтовано Н.Бібік, Я.Канішевською, Т.Поніманською, Г.Тарасенко та ін.

Одночасно з теоретичними формуються й практичні засади розв'язання проблеми виховання патріотизму майбутнього педагога, вчителя. Варто вказати на затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2009–2015 рр. (постанова Кабінету Міністрів України від 28.01.2009 р. № 41), та затверджену Наказом Міністрів України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерством оборони України, Міністерством культури і туризму України, Міністерством освіти і науки України від 27.10.2009 р. № 3754/981/538/49 «Концепцію національно-патріотичного виховання молоді»; державні програми, інтенсифікацію інноваційних процесів в освіті, потребу навчальних установ у педагогах, спроможних реалізовувати завдання патріотичного виховання учнів тощо.

Проте, такі заходи потребують належного теоретичного осмислення, оскільки важливо цілісно уявити сутність, структуру, принципи виховання патріотизму майбутнього вчителя. Виникають суперечності між вихованням патріотів-педагогів в умовах педагогічного університету та недостатньо розробленими психолого-педагогічними основами організації виховної роботи зі студентами в вузі. Тому необхідність вирішення проблеми створення принципово нової моделі системи виховання майбутніх педагогів визначила актуальність створення й реалізації нової концепції патріотичного виховання в освітньому середовищі педагогічного університету.

**Мета статті** – визначення сутності та особливостей патріотичного виховання студентів в умовах педагогічного університету.

**Виклад основного матеріалу.** Ідеалом виховання постає різнобічно та гармонійно розвинена національно свідома, високоосвічена, життєво компетентна особистість, здатна до саморозвитку та самовдосконалення. Головною домінантою патріотичного виховання молоді є формування в особистості ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та самої себе, активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції.

Сутність патріотичного виховання, на думку більшості науковців, полягає у вихованні молоді людини як патріота своєї країни, готової самовіддано розбудовувати її як суверенну, демократичну, правову та соціальну державу, здатної виявляти національну гідність, знати свої права та обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти громадському миру й злагоді в суспільстві, поводитися компетентно, бути конкурентоспроможною, успішно самореалізовуватися в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал, носій культури [4].

У розумінні сутності патріотичного виховання ми виходимо з того, що воно є складовою частиною загального виховного процесу із формування високої патріотичної свідомості, почуття любові до України, готовності виконувати громадянські та конституційні обов'язки, є однією з головних складових національної безпеки України. Патріотичне виховання формується на прикладах історії становлення України, українського козацтва, героїки національно-визвольних змагань, досягнень у галузі політики, освіти, науки, культури й спорту, які несуть у собі смисли моральних ідеалів; патріотичне виховання включає в себе соціальні, цільові, функціональні, організаційні та інші аспекти, характеризується високим рівнем комплексності, тобто охоплює своїм впливом усі покоління, пронизує всі сторони життя: соціально-економічну, політичну, духовну, правову, педагогічну.

Соціальна функція вищої школи й педагогічних університетів, зокрема, полягає в формуванні гуманістичної особистості, освіченого інтелігентного фахівця, спроможного не просто професійно, але творчо підходити до вирішення завдань соціального та науково-технічного спрямування в їх органічному поєднанні.

Педагогічний університет відіграє важливу роль у вихованні спеціаліста-патріота, виконуючи при цьому навчальну, дослідницьку, професійну, культурологічну, гуманістичну та інші функції. Педагогічні університети в своїй діяльності визначають пріоритетними гуманізацію та гуманітаризацію освіти, що оптимізує взаємодію особистості та соціуму, сприяє розвитку гуманітарної культури. Створюються умови для вільного й творчого розвитку особистості студентів-педагогів.

Освітнє середовище педагогічного університету сприяє встановленню взаємозв'язку «людина і світ» у трансформації «Я – рід – народ – людство» і «людство – народ – рід – Я». Такі процеси передбачають використання історичного досвіду, загальнокультурних традицій, новітніх досягнень світової науки та техніки. Значна увага приділяється міжособистісним стосункам у колективі, ціннісним орієнтаціям майбутніх педагогів, їхній соціокультурній діяльності.

Виховання студентів-патріотів у педагогічному університеті має здійснюватись з урахуванням принципів демократії, гуманізму, духовності, патріотизму, конкурентоздатності, толерантності, індивідуалізації, варіативності. Університет здійснює навчально-виховну діяльність на основі принципів історизму, координації та субординації, диференціації та інтеграції, комплексності та виконує соціально

значимі функції – культурно-освітню, регулятивно-виховну, організаційно-управлінську, комунікативну, соціально-інтегративну, соціально-трансляційну та функцію саморозвитку особистості та соціального наслідування.

Вищезазначені принципи та функції реалізуються через різноманітні форми спілкування викладачів та студентів: групове – індивідуальне, формальне – неформальне, аудиторне – позааудиторне. Ефективність освіти та виховання залежить певною мірою від того, вільно чи вимушено, добровільно чи примусово, безсистемно чи цілеспрямовано здійснюється цей процес [3, с.6].

Співпраця педагогів та майбутніх учителів у розв'язанні спільних завдань, свобода самовираження мають значний вплив на розуміння сутності та становлення патріотизму майбутнього вчителя. Патріотизм – мета виховання майбутнього вчителя, визначається як моральна складова, яка реалізовується через відданість, повагу, відповідальність щодо дітей, рідних людей, рідного краю, природи, свого народу, його історичного минулого та щодо культурних традицій своєї Вітчизни, виявляється в сформованій професійній самоідентифікації та активній творчій підготовці до професійної педагогічної діяльності (розвиток почуття любові до Батьківщини, формування відповідного ставлення до неї та розвиток патріотизму як принципу життєдіяльності). При цьому професійна педагогічна діяльність розглядається як форма патріотичної діяльності, спрямованої на відродження, збереження честі й слави Вітчизни та свого народу, традицій національної культури, історичної пам'яті, природних багатств Батьківщини.

Важливо враховувати для реалізації завдань національно-патріотичного виховання принцип культуровідповідності (традиції етнопедагогіки та народної культури) гуманітаризації (цілісне сприйняття світу майбутнім учителем і усвідомлення своєї значущості в ньому через розуміння людини як вищої цінності, а також актуалізацію досвіду майбутнього учителя як способу передачі інтерактивності (активна взаємодія педагога та майбутніх учителів, забезпечення творчого пошуку нових знань) та комплексності (цілісний вплив засобів та методів етнопедагогіки на виховання патріотизму).

Як свідчить аналіз наукових джерел та власного досвіду роботи, сутність патріотичного виховання в середовищі педагогічного університету виявляється поетапно: перший етап – адаптаційний період, стимулювання патріотичного світогляду, усвідомлення його значущості для успішної реалізації в майбутній професії. Другий етап – період наукових ідей та їх вплив на майбутнього вчителя, його оточення загалом, осмислення ідей через внутрішні переконання майбутніх учителів, з подальшим окресленням перспективи на забезпечення життєдіяльності держави та світового товариства. Третій етап – пошук шляхів та способів активності виховного середовища педагогічного університету, взаємодії, підготовки до здійснення патріотичної діяльності в школі, становлення патріотизму майбутнього вчителя як його моральної позиції.

Сутність поняття «патріотизм» пов'язується не лише з окремим політичним або моральним принципом і не лише з окремою моральною якістю особистості, а з інтегративністю її властивостей, що дозволяє розглядати патріотизм як невід'ємну складову соціально-морального спрямування особистості. Зміст даного поняття визначається його особливостями, серед яких – дійовий характер, ціннісна сутність, що піднімає патріотизм над будь-якими політичними гаслами. Основу патріотизму складають народність, почуття любові до Батьківщини. Педагогічні основи підготовки студентів до патріотичного виховання педагогічного університету включають такі положення: досягнення мети підготовки – формування готовності майбутніх учителів до патріотичного виховання студентів (здійснюється на основі взаємодії суспільних та особистих інтересів); вибір відповідних форм і методів навчання та виховання з метою підготовки майбутніх учителів до здійснення професійної діяльності з урахуванням нових вимог та завдань суспільства.

Відповідно виокремлено такі аспекти готовності майбутніх учителів до патріотичного виховання: морально-психологічний, практичний, які в своїй єдності забезпечують студентів необхідними знаннями й уміннями та формують у них ціннісне ставлення до патріотизму, інтерес до патріотичного виховання.

Сутність патріотичного виховання майбутніх учителів передбачає розуміння самотності українського патріотизму. Педагогічні умови ефективного здійснення підготовки до патріотичного виховання студентів включають поєднання різноманітних стимулів, які сприяють підвищенню активності навчально-пізнавальної діяльності. У реалізації патріотичного виховання молоді провідну роль відіграють саме освітяни, тому особливої значущості набуває питання підготовки майбутніх учителів до такого виду виховної роботи.

Проблема професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічного університету розв'язується з урахуванням різноманітних підходів: цілісного, системного, діяльнісного, особистісного та їх



поєднання. Найдоцільнішим, на наш погляд, є інтегративно-діяльнісний підхід, що розглядається як система, цілісність якої досягається на основі інтеграції її складових. Підготовка майбутніх учителів до патріотичного виховання учнів зреалізовується на основі сукупності загальних та специфічних принципів, що відображає закономірності цілісного педагогічного процесу та особливості даного напрямку виховної роботи. До перших належать: науковість, системність і цілісність; системність і послідовність, зв'язок теорії з практикою; взаємодія загального, особливого та індивідуального в змісті та методах підготовки; єдність освітніх, виховних та розвивальних результатів навчання; оптимальне поєднання репродуктивності та продуктивної діяльності в освіті.

Для успішного функціонування системи підготовки майбутніх учителів до патріотичного виховання учнів необхідні умови, реалізація яких пов'язана з розумінням поняття «готовність». Характеризуючи готовність як складне інтегральне утворення, суб'єктивний стан розвитку особистості, виокремлюють у структурі даного поняття такі компоненти як процесуальна та морально-психологічна готовність. Перша передбачає теоретичну (знання) та практичну (вміння) підготовку. Друга – ціннісно-мотиваційну, емоційно-вольову та розумову готовність.

Таким чином, виокремлюють такі умови ефективного функціонування системи підготовки майбутніх учителів до патріотичного виховання учнів. До першої групи належать умови, які сприяють формуванню морально-психологічної готовності: поєднання різноманітних стимулів до активної навчально-пізнавальної діяльності; використання різноманітних форм проведення занять; створення позитивної емоційної атмосфери в процесі підготовки; забезпечення міждисциплінарних зв'язків; організація спеціальних занять з формування розумової та емоційно-вольової готовності учнів.

До іншої групи належать умови, які сприяють підготовці майбутніх учителів до патріотичного виховання учнів. Ця група включає: поєднання навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної діяльності учнів; забезпечення єдності та взаємозв'язку різноманітних видів діяльності майбутніх учителів у процесі підготовки; забезпечення взаємозв'язку «педагог-учень» під час навчання; ведення відповідного обліку результативності процесу здобуття професійної освіти [1, с.12].

Проте, реалізація виховання патріотизму майбутнього вчителя зазнає окремих труднощів, успішне подолання яких сприятиме формуванню їхньої моральної позиції. Серед характерних труднощів виокремлюють регулятивні, інтелектуальні, трансляційні та комунікативні.

Для подолання регулятивних труднощів ефективною виявляється спільна праця. Для подолання інтелектуальних труднощів у майбутніх учителів на етапі збору емпіричних даних про становлення патріотизму ефективним виявилось вивчення напам'ять текстів народної творчості (пісень, дум), художній переказ казок, легенд. Теоретичний етап подолання труднощів та становлення патріотизму включає підготовку рефератів чи доповідей, що дозволяє осмислити власну позицію щодо конкретної проблеми.

Трансляційні труднощі долаються шляхом участі майбутніх педагогів у семінарах, круглих столах, святах, спрямованих на патріотичне виховання. Важливими на цьому етапі виявились узагальнення ідей, можливість самостійного вибору застосування методів та форм виховання патріотизму в педагогічному університеті.

**Висновки.** Отже, сутність патріотичного виховання в середовищі педагогічного університету розглядається як моральна позиція, що характеризується почуттям любові до своєї країни, природи, людей, традицій та культурної спадщини. Становлення патріотизму як моральної та духовної цінності визначає готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності, спрямованої на відродження, збереження честі та слави Батьківщини й свого народу, його традицій і національної культури.

### **Література**

1. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся / Н.В. Ипполитова. // Автореф. дис. д-ра пед. наук. – М., 2000. – 38с.
2. Сысоева Н.А. Воспитание патриотизма будущего учителя средствами народной педагогики: допрофессиональный этап образования / Н.А. Сысоева. // Автореф. канд. пед. наук. – Волгоград, 2006 г. – 32с.
3. Смирнова З.В. Университетская гуманитарная сфера как условие воспитания личности будущего специалиста / Смирнова З.В. // Автореф. канд. пед. наук. – Саратов, 2001 г. – 12 с.
4. zakon.rada.gov.ua

УДК 373.5.015.31:001.891

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА В МАЛІЙ АКАДЕМІЇ НАУК ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ  
ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

О.А.Малінковська

**Анотація.** У статті розглянуто одну з ефективних форм розвитку творчого потенціалу та інтелектуальних здібностей учнів старших класів – залучення до науково-дослідної роботи в секціях Малої академії наук України.

**Ключові слова:** розвиток творчого потенціалу, учні старших класів, науково-дослідна робота, Мала академія наук України.

**Аннотация.** В статье рассмотрена одна из эффективных форм развития творческого потенциала и интеллектуальных способностей учащихся старших классов – привлечение к научно-исследовательской работе в секциях Малой академии наук Украины.

**Ключевые слова:** развитие творческого потенциала, ученики старших классов, научно-исследовательская работа, Малая академия наук Украины.

**Summary.** The article deals with one of the effective forms of development of creative potential and intellectual abilities of senior pupils – inclusion in to scientific researches in work shops of Minor Academy of Sciences of Ukraine.

**Keywords:** development of creative potential, senior pupils, scientific researches, Minor Academy of Sciences of Ukraine.

**Постановка проблеми.** Людство завжди прагнуло пізнавати та перетворювати світ шляхом вивчення та пояснення природи речей і явищ. Утім, спроможність вивчати та пояснювати факти, явища, події, що відбуваються в довколишньому світі, мають не всі представники людської цивілізації. Для цього потрібна – як мінімум – здатність висувати власні версії про те, що відбувається навколо, та шукати логічні пояснення цих процесів. На це спроможні люди творчі, з яких і складається інтелектуальна еліта людства, адже вони спроможні мислититадіяти нестандартно, тим самим просуваючи уперед науку, рухаючи технічний прогрес, розвиваючи культуру та економіку. Але творчість теж не з'являється на порожньому місці: стимулюватицього роду активність потрібно з дитинства. Важливозабезпечити умови, в яких здібні дітимогли б виявити самостійність мислення, незалежність та реалізувати своє право бути унікальними. Такі умови можуть бути створені в установах позашкільної освіти, які стають середовищем стимулювання та розвитку креативного мислення дитини, реалізації її інтелектуального потенціалу.

Призначення установ позашкільної освіти –відповідно до суспільного замовлення та освітньої політики держави – у створенні психолого-педагогічних умов для повноцінного творчого, інтелектуального, духовного розвитку особистості; підвищення її мотивації до пізнання; задоволення освітніх потреб дитиничерез її залучення до свідомої та систематичної наукової, мистецької, трудової діяльності, зокрема пошукової, дослідницької та експериментальної [1].

Пошукові, науково-дослідницькі та експериментальні освітні проекти, у яких беруть участь учні старших класів та вихованці позашкільних навчальних закладів, – надійний спосіб пізнання кожним старшокласником своїх творчих можливостей, розвитку інтелектуальних здібностей, формування індивідуального стилю пізнавальної діяльності, а досить часто – і професійного самовизначення. На державному рівні створено цілий комплекс науково-методичних, організаційних, економічних заходів, які покликані активно залучати дітей старшого шкільного віку до пошукової та дослідницької діяльності. Та на жаль, не завжди учні отримують науково-методичну допомогу на належному рівні, тому що не всі педагогиобізнані з ефективними методами та формами роботи з обдарованими старшокласниками, що зумовлює не тільки падіння інтересу до науково-дослідницької діяльності загалом, а й зокрема, зниження мотивації до творення чогось нового. Названа суперечність і зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Практичні результати взаємодії педагога та вихованця, основані на вільному виборі ними форм і засобів пошукової діяльності, яка сприяє розвитку творчого потенціалу учнів старших класівчерез науково-дослідну роботу, можемо оцінити на прикладі діяльностісекцій Малої академії наук України (МАН).

**Метою** статті є обґрунтування такого способу розвитку творчого потенціалу школярів, як наукова діяльністьу Малій академії наук.

**Огляд досліджень і публікацій.** Проблему розвитку творчого потенціалу особистості розробляли Л. Виготський, В. Дружинін, В. Кліменко, І.Я.Лернер. Про творчість як специфічний вид людської діяльності писали В. Давидов, М. Валлах, Л. Коган, О. Матюшкін, Я.Пономарьов. Педагогічний аспект формування творчої особистості висвітлено в працях Дж.Гілфорда. Цілий ряд досліджень присвячено умовам зародження творчої активності в процесі шкільного навчання, а також засобам та методам розвитку творчих задатків особистості (В.Д.Богоявленська, С.Н.Бондаренко).

Питання дослідницької діяльності старшокласників вивчали В.Алфімов, О.Губенко, Л.Ковбасенко, О.Микитюк, В.Моляко, І.Нікітіна, В.Паламарчук, В.Роменець, О.Савенкова, А.Сологуб, Ю.Тамберг та інших. Вітчизняні та зарубіжні вчені пропонують класифікації науково-дослідницьких умінь особистості, моделюють педагогічні умови їх формування, вдосконалюють традиційні форми та методи наукового пошуку, розробляють модернізовані навчальні програми дослідної діяльності. Вивченням ролі позашкільних навчальних закладів у формуванні творчої особистості, розвитку її креативного мислення займаються В.Вербицький, Л.Ковбасенко, В.Мачуський, Г.Пустовіт, А.Сиротенко, Т.Сущенко. Учені розробили методологічну основу позашкільної освіти, запропонували актуальну тематику навчальних курсів та прогресивні технології розвитку творчих здібностей вихованців позашкільних навчальних закладів. Але проблема розвитку творчої активності старшокласників через науковий пошук в умовах стрімкого розвитку технологій та глобалізації суспільства потребує деталізації та подальшого вивчення.

**Виклад основного змісту статті.** Одним із стратегічних завдань системи освіти в сучасних умовах є формування особистості, що орієнтована на безперервний саморозвиток, визнає пріоритет загальнолюдських цінностей, здатна забезпечити своєю діяльністю сталий розвиток людства в майбутньому. Це під силу тим, хто досяг високого рівня інтелектуальної культури, тобто особистостям з високим творчим потенціалом. Під творчим потенціалом розуміють приховані можливості у розв'язанні спроектованих завдань, що спочатку розвиваються, нагромаджуються, а потім реалізуються у творчій діяльності.

Ю.Гіппенрейтер підкреслює, що дитина обдарована від природи, у неї сильна потреба зростати та розвиватися, вона мріє та хоче вчитися; вона завзята, зосереджена, зачарована світлом; вона безпосередня та емоційна, тому успіх місії педагогів та батьків залежить від того, наскільки вони розуміють і враховують природу дітей [4]. А.Маслоу акцентує увагу на тому, що вчитель і культура за великим рахунком не створюють людину, тобто не мають змоги змусити її творити або народити здатність бути допитливою. Вони можуть лише створити сприятливі умови, спонукати та допомогти тому «таємному», що існує в людині, стати реальним, дієвим, актуальним. Тобто допомогти усвідомити свої здібності та особистісні якості, необхідні для самореалізації [5]. Глобальне завдання навчання та виховання полягає в розробці такої стратегії організації життя людини, що давала б змогу досягнути творчих вершин [2].

Останнім часом посилюється увага до пошуку шляхів стимулювання творчого потенціалу учнів старших класів. Але відомо, що процес реалізації такого потенціалу безпосередньо залежить від особистісних чеснот, зокрема таких, як працелюбство, наполегливість, воля, прагнення реалізувати задумане та ін.

Зростання творчого потенціалу можна охарактеризувати як процес прогресивних змін, що відображаються в кількісних, якісних та структурних перетвореннях особистості старшого школяра, як керований розвиток творчих здібностей дитини шляхом пробудження інтересу до діяльності зі створення чогось нового, оволодіння способами нестандартного отримання знань, формуванням індивідуального стилю креативної поведінки. Особливо актуальними є питання вдосконалення форм та методів роботи з учнями старших класів, тому що саме у старшому шкільному віці активізується інтелект, відбувається становлення наукового світогляду та професійне самовизначення.

Однією з форм розвитку творчого потенціалу та інтелектуальних здібностей учнів старших класів є залучення до роботи Малої академії наук України (МАН).

МАН – загальнодержавний науковий проект, освітня система, яка забезпечує організацію та координацію науково-дослідницької діяльності учнів, створює умови для їх інтелектуального, духовного, творчого розвитку, а також професійного самовизначення, сприяє нарощуванню наукового потенціалу країни.

Сьогодні педагогічні працівники академії навчають та виховують професійно орієнтованих, озброєних відповідним науковим, дослідницьким інструментарієм старшокласників, які вже усвідомлюють своє призначення, наукове покликання та вступають до вищих навчальних закладів, чітко розуміючи, у якій галузі вони хочуть працювати.

Результатом роботи учнів старших класів у секціях МАН є написання науково-дослідницької роботи, результати якої вони представляють на наукових конференціях, колоквиумах, захищають під

час конкурсу-захисту.

Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідних робіт учнів-членів Малої академії наук є одним із провідних заходів МАН. Основне завдання конкурсу – виявлення та підтримка обдарованих дітей, залучення інтелектуально й творчо обдарованих старшокласників до наукової та експериментальної роботи, виховання в них самостійності, наполегливості, вміння формулювати й обстоювати власну думку.

Пошукова діяльність – це вища форма самоосвітньої діяльності школяра. У психолого-педагогічній літературі її традиційно розглядають як:

- процес залучення особистості до самостійного збирання та дослідження інформації, формування на цій основі міцних знань, умінь, навичок пізнавальної та творчої діяльності;
- дієвий засіб підвищення якості та ефективності знань та умінь, складна динамічна система, що є результатом емоційно-вольових та інтелектуальних зусиль особистості, спрямованих на пошук сутності природи речей і їх причиново-наслідкових зв'язків;
- співробітництво та співтворчість педагога та вихованця, побудовані на визнанні особистості дитини, її інтересу до пізнавальної та творчої діяльності, а також на взаємній зацікавленості в спільному успіху та результатах цієї діяльності.

Робота в МАН враховує індивідуальні інтереси та творчий потенціал кожної дитини. Такий вид діяльності можна вважати найбільш ефективним у контексті переходу від навчальної діяльності до науково-дослідної, тому що він, спираючись на здобуті раніше знання, містить у собі майже всі компоненти наукового пошуку та створення нового продукту з ознаками дослідницької роботи, розвиває навички й уміння для подальшої наукової діяльності [9].

Процес систематичної пошукової та дослідницької роботи в МАН допомагає сформувати в учнів важливі дослідницькі вміння:

- практичні (використання навчальної, довідкової та додаткової літератури, добір матеріалу для експерименту, оформлення результатів дослідження тощо);
- інтелектуальні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація, встановлення причиново-наслідкових зв'язків та ін.).

Наприклад, у ході роботи над проектом старшокласники знайомляться з такими категоріями, як об'єкт та предмет наукової роботи, актуальність та новизна досліджуваної теми, практичне значення результатів розвідки, а також формулюють тези, готують презентації тощо.

Учні старших класів вчатьса самоорганізації та самоконтролю через планування власної проблемно-пошукової діяльності, розвивають позитивну самооцінку, здобувають навички раціонального використання часу й засобів діяльності, перевірки отриманих результатів, отримують досвід роботи зі значними масивами інформації.

Крім того, в секціях МАН юнаки та дівчата працюють у співпраці з науковим керівником. Під час індивідуальних занять він допомагає старшокласнику створити власний освітній продукт, який у подальшому матиме практичне застосування. Основне завдання керівника науково-дослідної роботи – поступово формувати навички інтелектуальної праці в юних науковців, а саме: сприймати, узагальнювати, систематизувати, критично осмислювати та творчо переробляти інформацію. Педагог навчає старшокласника-дослідника аналізувати та виправляти власні помилки, акцентує увагу на найефективніших шляхах виконання дослідження.

Важливо, що домінантну роль відіграє позитивна мотивація творчої діяльності, крім того, формується усвідомлення значення потреби у створенні нового, мотивів, цілей, що в подальшому супроводжуватимуть розвиток особистості. Названі процеси, відбуваючись у свідомості, впливають і на психіку дитини: формується характер, емоційно-вольова саморегуляція, кристалізується почуття власної відповідальності за свою роботу, розвивається самосвідомість тощо. Триває постійне зростання креативного потенціалу, втілене в бажанні систематично здобувати нові знання, уміння та навички, творчо їх використовувати, досліджувати, експериментувати. Все це в подальшому виявляється у самопізнанні, самооцінці, самоорганізації, прагненні до самореалізації та самовдосконалення, сприяє визначенню майбутньої спеціалізації, дозволяє практично підготуватися до умов подальшого університетського навчання.

**Висновок.** Отже, науково-дослідницькі проекти, в яких беруть участь учні старших класів у секціях МАН – це надійний шлях пізнання своїх творчих можливостей та плідного розвитку інтелектуальних здібностей. Активне залучення дітей старшого шкільного віку до наукового пошуку та експериментів призводить до розширення мережі учнівських наукових товариств, координує їхню співпрацю з вищими навчальними закладами та науковими установами, усе це сприяє виконанню соціального замовлення суспільства – формуванню конкурентоспроможного випускника загальноосвітньої школи, орієнтованого на навчання упродовж життя.

### Література

1. Закон України "Про позашкільну освіту" // Позашкільна освіта в Україні (нормативно-правові акти). – К.: НЕНЦ, 2002. – С. 3-32.
2. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими или выдающимися? / А. Бодалев– М., 1997.
3. Гаврилюк В.Ю. Теоретичні аспекти формування творчої активності старшокласників у позашкільних навчальних закладах у процесі пошукової та дослідницької діяльності – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/1/statti/2gavrulyuk/2gavrulyuk.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/1/statti/2gavrulyuk/2gavrulyuk.htm).
4. Гиппенрейтер, Ю. Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так? / Ю.Гиппенрейтер– Москва: АСТ, 2008-2009. – 256 с.
5. Джежеря О.О. Науково-дослідницька робота учнів : [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://klasnaosinka.com.ua/ru/article/naukovo-doslidnitska-robota-uchniv.html>.
6. Колінець Г.Г. Формування дослідницьких здібностей у старшокласників / Г.Колінець // Обдарована дитина. – 1999. – № 5. – С.12.
7. Концепція позашкільної освіти й виховання // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1996. – № 7. – С. 22-32.
8. Маслоу А. Психология бытия / А.Маслоу: пер. с англ. – М., 1997.
9. Позняк Т.М. Розвиток творчих здібностей дитини – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/portal/Soc...94/Pozn.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc...94/Pozn.pdf).
10. Уйсімбасева Н. Науково-дослідна діяльність майбутнього фахівця – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/](http://www.nbu.gov.ua/)
11. Формування творчої особистості як наукова проблема – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua-referat.com>.
12. Шейко В. М., Кушнарченко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. — 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2008. – 310 с.

УДК 373.5.091.33

## ГУРТКОВА РОБОТА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

В.А.Сапогов, О.І.Кондратюк

**Анотація.** У статті досліджена проблема активізації пізнавальної діяльності учнів основної школи з біології шляхом застосування ефективних форм і видів позакласної роботи з предмета (на прикладі біологічного гуртка).

**Ключові слова:** пізнавальна діяльність, пізнавальна активність, активізація пізнавальної діяльності, позакласна робота, форми й види позакласної роботи з біології.

**Аннотация.** В статье исследуется проблема активизации познавательной деятельности учащихся во внеклассной работе по биологии.

**Ключевые слова:** познавательная деятельность, познавательная активность, активизация познавательной деятельности, внеклассная работа, формы и виды внеклассной работы по биологии.

**Summary.** The paper investigates the problem of activation cognitive activity of pupils in extracurricular activities in Biology.

**Key words:** cognitive activity, the activization of cognitive activity, forms and methods of the out-of-class work from Biology.

**Постановка проблеми.** У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті зазначено, що система освіти має забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів та потреб, сучасного світогляду, навичок самостійного наукового пізнання, оволодіння засобами практичної та пізнавальної діяльності. Ці завдання реалізуються в школі під час вивчення учнями різних предметів, зокрема біології.

Як свідчить аналіз шкільної практики, інформаційне навантаження школярів з біології досить велике, що спричиняє зниження в учнів пізнавального інтересу, пасивність під час навчання. У той же час ефективність навчального процесу значною мірою залежить від активності школярів під час сприймання і засвоєння матеріалу: від напруженої роботи їх уяви, пам'яті, мислення, інтересу до предметів і явищ, які вивчаються. Вчитель уже практично перестає бути основним джерелом інформації, але натомість зростає його роль в активізації пізнавальної діяльності учнів. Оскільки активізувати пізнавальну діяльність школярів лише на уроках є неможливим, необхідно всіляко

підтримувати їх активність у позакласній роботі та скеровувати на поглиблене вивчення природи під час екскурсій, спостережень і дослідів у куточку живої природи й на шкільній навчально-дослідній земельній ділянці, проведення біологічних вечорів, занять гуртків юнатів, позакласного читання та ін.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У методиці навчання біології проблема активізації пізнавальної діяльності учнів розглядалася в наукових працях М.М.Верзиліна, Д.І.Трайтака, Л.С.Романової, В.І.Шулдика, А.Н.Захлебного, О.Д.Гончара, А.І.Калугіна та інших. Організацію біологічних гуртків розглядали В.М.Корсунська, Н.П.Гаркіна, О.І.Нікішов, Н.Б.Грицай та інші.

Аналіз досвіду роботи вчителів-практиків [4, 12, 13] свідчить, що наявні в методиці навчання біології форми й види позакласної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах використовуються епізодично, безсистемно, з недостатнім урахуванням вікових особливостей дітей. Причина цього не лише у відсутності належної уваги до позакласної роботи, але й у недостатній методичній підготовці педагогів до її проведення. Вивчення різних підходів до проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів показало, що на сучасному етапі не всі її аспекти достатньо вивчені, відсутні комплексні дослідження активізації пізнавальної діяльності школярів у позакласній роботі з біології. Це значною мірою знижує ефективність навчально-виховного процесу з даного предмета.

**Метою даної публікації** є дослідження гурткової роботи з біології як засобу підвищення пізнавальної активності учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасне суспільство потребує підготовки фахівців із широким кругозором, творчим мисленням, практичним складом розуму, здатних забезпечити високий рівень розвитку виробництва і побудувати екологічно стабільне суспільство. Надзвичайно важлива роль у формуванні нової генерації української творчої еліти належить позашкільним навчальним закладам як невід'ємній складовій системи неперервної освіти. Необхідність інтеграції освітньої діяльності загальноосвітніх шкіл і профільних позашкільних навчальних закладів (зокрема, еколого – натуралістичних центрів, станцій юних натуралістів) зумовлена не лише соціальним замовленням на підготовку висококваліфікованих спеціалістів і стрімким розвитком біологічної науки, а й змінами, що відбулися у змісті та структурі шкільних програм. Це спрямованість на виховання особистості, яка сприймає життя як найвищу цінність, формування основ здорового способу життя, екологічної культури та національної самосвідомості, а також розвиток індивідуальних якостей особистості, котра за своєю природою схильна до того чи іншого виду діяльності [7].

Згідно з дослідженнями Н.Б.Грицай, гурткова робота з біології не лише сприяє творчому самовизначенню школярів, а й підвищує рівень пізнавальної активності учнів, стимулює внутрішні мотиви навчальної діяльності [2].

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел нами встановлено, що пізнавальна активність – це складне особистісне утворення, інтегрована якість особистості, що має мотиваційні, змістово-операційні та емоційно-вольові компоненти і реалізується через ставлення до позакласної діяльності, пізнавальний інтерес, ініціативу, ефективне оволодіння знаннями й способами діяльності, самостійність, цілеспрямованість та наполегливість у навчанні, впевненість у собі, прагнення до самовдосконалення, інтелектуальнорефлексію особистості [4, 13]. Відтак поняття *«активізація пізнавальної діяльності учнів»* розглядаємо як процес, спрямований на мобілізацію вчителем за допомогою спеціальних засобів інтелектуальних, морально-вольових та фізичних зусиль учнів задля досягнення конкретної мети навчання, виховання та розвитку, на подолання пасивності школярів, стимулювання їхньої пізнавальної активності, використання ефективних форм і методів навчання. Активізація пізнавальної діяльності вимагає застосування різних засобів, які спонукають дитину до вияву більш високого рівня пізнавальної активності [2].

У сучасній педагогічній науці розроблено цілий ряд засобів активізації пізнавальної діяльності учнів, систему методів і прийомів, які забезпечують формування пізнавального інтересу до предмета, позитивне ставлення до навчальної роботи. Основними серед них є використання проблемних завдань, активних методів навчання, проведення біологічних ігор, дослідів і спостережень, екскурсій тощо. Усі ці засоби активізації застосовують у позакласній роботі з біології, оскільки вона не обмежується часом, місцем проведення, рамками шкільної програми.

Позакласна виховна робота – це різноманітна діяльність учителів, вихователів, спрямована на виховання учнів і здійснювана в позаурочний час. Її мета полягає в задоволенні інтересів і запитів дітей, розвитку їхнього творчого потенціалу, нахилів і здібностей у різних видах діяльності та спілкування. Традиційно виділяють три форми позакласної роботи: масову, групову та індивідуальну [8]. До групової форми позакласної роботи з предмета належить, зокрема, гурткова діяльність. Однією із складових частин комплексного підходу до виховної роботи в школі є науково обґрунтована постановка гурткової роботи, яка сприяє значною мірою «конструюванню» особистості.

У педагогічному словнику: гурток (учнівський) – це самодіяльне об'єднання учнів, що займаються поглибленим вивченням питань науки, літератури, мистецтва, фізкультури, одна з форм позакласної та позашкільної роботи [1, с. 98]. До гуртків іноді відносять і студії, секції, клуби, вважаючи їх більш престижними. Та усі ці поняття не тотожні. Тому виділяють такі основні форми гурткової роботи: 1) клуби; 2) секції; 3) студії; 4) товариства; 5) об'єднання.

Основні завдання гурткової роботи

- поглиблювати і поширювати кругозір учнів;
- задовольняти їх інтереси та запити;
- розвивати творчі здібності;
- прищеплювати практичні уміння і навички;
- залучати до суспільно корисної праці та виробництва.

Оскільки сучасне бачення проблеми навчання та виховання передбачає переорієнтацію уваги з «інформаційного» впливу на діяльнісне виховання та навчання, спираючись на активність самого учня у пізнавальній, зображувальній, мовленнєвій, конструктивній та трудовій і суспільно корисній діяльності, розуміємо, що без залучення дітей до гурткової роботи неможливо прищепити їм реальні навички з конкретного предмета, що можуть бути використані у подальшій життєдіяльності та професійному зростанні. Важливу роль у цьому становить діяльність природничих гуртків. Як правило, їх ще називають гуртками юних натуралістів (юннатів). У практиці роботи школи зустрічаються також і такі назви: «Юні друзі природи», «Люби і знай свій рідний край» тощо.

Мета гуртка – зацікавити учнів предметом, поглибити й розширити їхні знання, виробити в них навички спостережень, проведення експерименту, шанобливого ставлення до природи [14, с. 21]

Погоджуючись з думкою Н.Б.Грицай, вважаємо, що основним ядром у формуванні інтересу учнів до вивчення біології можна назвати гурткову роботу [6]. Отже, біологічний гурток – самодіяльний колектив учнів, об'єднаних на основі спільних інтересів для тривалої регулярної роботи з поглибленого вивчення біологічної науки. До складу гуртка можуть входити учні одного класу, паралельних або різних класів. Робота гуртка може бути присвячена глибшому вивченню окремих тем або розділів навчальної програми, до яких школярі виявили особливий інтерес. Розглядаючи загальну проблему, учитель планує роботу гуртка не менше двох занять на місяць. Під час планування враховуються індивідуальні інтереси дітей, їхні вікові особливості. Вони впливають на вибір об'єктів вивчення, найбільш доцільних методів роботи, форм звітності, поєднання теоретичних і практичних, репродуктивних і творчих завдань, групових та індивідуальних видів діяльності. Засідання гуртка відбувається і в класі, і на природі. Добре організоване вступне заняття допомагає школярам усвідомити, що в природі багато таємниць. Виникає інтерес та бажання їх розгадувати.

Запис у гурток має бути добровільним, але кожний, хто вступає в гурток, повинен дотримуватися певних правил:

- Членом гуртка може бути кожний бажаючий;
- Кожний юннат повинен працювати над темою, вести роботу за планом;
- Всі види робіт мають бути доведені юннатом до кінця;
- Для нотування результатів спостережень і дослідів необхідно вести щоденник;
- Кожний юннат повинен відвідувати збори гуртка і почергово доглядати за рослинами і тваринами, звітувати за проведену роботу перед загальними зборами і брати активну участь у масових заходах гуртках [3; 7].

Зміст кожного заняття відповідає темі плану. Учитель ретельно готується до його проведення, добирає цікаву інформацію, засоби наочності, зокрема діафільми та кінофільми. Вибір методів і прийомів здійснюється аналогічно до їх вибору під час підготовки до уроку. Вибрані методи повинні передбачати активну участь дітей у роботі гуртка. Тому на його засіданнях організовується актуалізація опорних знань та умінь, відбувається здобуття нових знань з різних джерел. Учні звітують про результати виконання завдань у формі записів у таблицях, тематично підібраних ілюстрацій, самостійно виконаних малюнків чи тематичних розповідей за прочитаними книжками, переглянутими телепередачами. Активність дітей зумовлюється використанням ігор, загадок, вікторин, головоломок, але з чітко визначеною дидактичною метою.

**Висновки.** Гурткова робота з біології має великі потенційні можливості для розвитку інтересів школярів до біологічної науки, активізації їхньої пізнавальної діяльності. Активізація пізнавальної діяльності учнів – це процес, спрямований на мобілізацію вчителем за допомогою спеціальних засобів інтелектуальних, морально-вольових та фізичних зусиль учнів на досягнення конкретної мети навчання, виховання та розвитку, на подолання пасивності школярів, стимулювання їх пізнавальної активності, використання оптимальних форм і методів навчання.

Подальшого вивчення потребують питання співпраці загальноосвітніх і вищих навчальних закладів у проведенні позакласної роботи з біології, використання інтерактивних технологій у позакласній діяльності, особливості активізації пізнавальної діяльності учнів старших класів у позакласній роботі з біології та ін.

### Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К., 1999. – 452 с.
2. Грицай Н. Б. Методика позакласної роботи з біології: Курс лекцій: Навчальний посібник для студентів / Н. Б. Грицай. – Рівне: МЕНУ ім. академіка Степана Дем'янчука, 2005. – 108 с.
3. Грицай Н. Б. Позакласна робота з біології: реалії сьогодення / Н. Б. Грицай // Нова педагогічна думка. – 2005. – №1. – С. 107-109.
4. Грицай Н. Б. Позакласна робота з біології / Н. Б. Грицай // Біологія і хімія в школі. – 2005. – № 6. – С. 28-31.
5. Грицай Н. Б. Форми та види позакласної роботи з біології в сучасній загальноосвітній школі / Н. Б. Грицай // Нова педагогічна думка. – 2005. – № 3. – С. 86-89.
6. Грицай Н. Б. Організація роботи біологічних гуртків у загальноосвітній школі / Н. Б. Грицай // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2006. – Вип. 16. – С. 64-69.
7. Методичні рекомендації для організації самостійної роботи студентів з шкільного курсу біології та методики його викладання / Т.Є. Христова, В.Д. Мелаш, П.Д. Незнаєв. – Мелітополь: РВЦ "Наука і педагогіка", 2000. – 46 с.
8. Підготовка учнів до біологічних олімпіад / О.В. Данилова, - Х.: Основа, 2004. – 112 с.
9. Позакласна робота з біології / За ред. Л.П. Торгалю. – К.: Рад. Школа, 1967. – 184 с.
10. Позакласні заходи з біології / Укладач К.М. Задорожний. – Х.: Основа, 2012. – Вип. 1. – 128 с.
11. Позакласні заходи з біології / Укладач К.М. Задорожний. – Х.: Основа, 2004. – Вип. 2. – 160 с.
12. Руснак Т.М. Форми і методи екологічного виховання в школі / Т. М. Руснак // Хімія. Біологія. – 2003. - №28. – С. 1 – 25.
13. Сметаніна Т.М. Активізація пізнавальної діяльності учнів на заняттях з біології / Т. М. Сметаніна // Біологія. – 2008. – №25 (73). – С. 12 – 15
14. Сучасна біологія для учнів у рольових іграх / Укладач К.М. Задорожний. – Х.: Основа, 2005. – 96 с.
15. Ясенська Г.В. Робота із обдарованими учнями. Біологічні турніри / Г. В. Ясенська. – Х.: Основа, 2005. – 112 с.

### УДК 378.18

## МОЖЛИВОСТІ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ФОРМУВАННІ ЇХНЬОЇ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ

Н.С.Скрипник

**Анотація.** У статті розкрито можливості позааудиторної діяльності студентів згідно її структури щодо формування в них певних характеристик, знань, умінь відповідно до визначених структурних компонентів суб'єктної позиції студентів.

**Ключові слова:** позааудиторна діяльність, студенти, суб'єктна позиція.

**Аннотация.** В статье раскрыты возможности внеаудиторной деятельности студентов согласно ее структуре по отношению к формированию у них определенных характеристик, знаний, умений в соответствии с обозначенными структурными компонентами субъектной позиции студентов.

**Ключевые слова:** внеаудиторная деятельность, студенты, субъектная позиция.

**Summary.** The opportunities of students' extra-curricular activity according to its structure to form certain characteristics, knowledge, skills in compliance with determined structure components of subject position of students have been revealed in the article.

**Key words:** extra-curricular activity, students, subject position.

**Постановка проблеми.** Сучасний ринок праці вимагає від молодих фахівців, випускників вищих навчальних закладів, крім професійних компетенцій, певних особистісних якостей, таких як активність, креативність, самостійність, здатність приймати рішення й нести відповідальність за них і результати своєї діяльності. Такі якості притаманні особистостям із суб'єктною позицією. Тому поряд з якісною професійною підготовкою формування суб'єктної позиції студентів наразі є одним з пріоритетних завдань сучасного вищого навчального закладу.

**Аналіз попередніх досліджень.** Аналіз сучасних науково-педагогічних джерел свідчить, що позааудиторну діяльність досліджували у різних напрямках. Її розглядали як фактор професійного самовизначення студента (Т.Іванайська), щодо проблем формування і розвитку творчих умінь студентів



(О.Медведева), розвитку їхньої творчої обдарованості (І.Карпова), організаторських здібностей (Н.Галєєва), їхніх управлінських умінь (Н.Сердюк), формування міжособистісних взаємин студентів (Н.Руденко), лідерських якостей (Н.Семченко), формування їхніх гуманістичних цінностей (О.Тепла). Предметом наукового пошуку низки сучасних науковців стали питання соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності (Г.Овчаренко, О.Севаст'янова, Н.Шабасва, С.Шашенко), проблеми формування соціально-значущих якостей особистості (Т.Бурцева) і просоціальних особистісних смислів (Н.Грищенко).

Окремі питання щодо формування суб'єктної позиції особистості у студентській молоді досліджено у роботах, які присвячені: формуванню суб'єктної позиції курсантів (Н.Щукіна), студентів педагогічних ВНЗ (А.Гогоберидзе, А.Лебедев), студентів мовного ВНЗ (Н.Проніна) і немовного ВНЗ (Н.Іванцова), в процесі післядипломної освіти (О.Акулініна), у волонтерській діяльності (О.Богданова), в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу (О.Цимбал). Водночас проблема формування суб'єктної позиції студентів у позааудиторній діяльності ще не була предметом спеціального дослідження.

**Мета статті** полягає у розкритті можливостей позааудиторної діяльності студентів щодо формування їхньої суб'єктної позиції.

**Виклад основного матеріалу.** Як встановлено на підставі аналізу науково-педагогічних джерел, поняття «суб'єктна позиція» визначається вченими неоднозначно. Не зупиняючись детально на аналізі різних поглядів з цього питання, зазначимо, що у дослідженні суб'єктну позицію студента ВНЗ розуміємо як інтегративну характеристику особистості, яка відображає активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення студента до самого себе, до тих чи інших сторін дійсності, до власної освіти. Відзначимо, що освіта в контексті дослідження розглядається як поєднання навчання й учіння, виховання і самовиховання. Враховуючи погляди науковців щодо визначення структури суб'єктної позиції студента, вважаємо доцільним виокремлення наступних компонентів: мотиваційно-ставленнєвий, когнітивний, діяльнісний і особистісний.

*Мотиваційно-ставленнєвий компонент* передбачає самодетермінацію, тобто усвідомлення студентом себе суб'єктом своєї життєдіяльності й освіти зокрема; наявність усвідомлених мотивів і ставлень до себе і до освіти, які визначають позитивне ставлення до освіти і майбутньої професії, забезпечують усвідомлення значущості суб'єктної позиції для майбутнього фахівця; усвідомлення свободи вибору, відповідальності за нього, за якість і результат своєї освіти; стимулюють прагнення до саморозвитку, до досягнення конструктивних, позитивних результатів.

*Когнітивний компонент* суб'єктної позиції передбачає засвоєння студентом системи психолого-педагогічних знань щодо позиції особистості, суб'єктності, сутності і структури суб'єктної позиції особистості, а також вміщує досвід студента, як сукупність подій, вчинків, переживань, відносин, як результат взаємодії з оточуючим світом.

*Діяльнісний компонент* відображає поведінку студента як суб'єкта власної освіти, пов'язаний із реалізацією суб'єктної активності особистості, і передбачає оволодіння групами вмінь: комунікативні (уміння слухати, сприймати та розуміти співрозмовника, уміння самопрезентації, уміння ефективно використовувати вербальні і невербальні засоби спілкування, створювати сприятливий психологічний клімат спілкування), організаторські (уміння визначати мету, шляхи її досягнення, уміння планувати, контролювати і корегувати діяльність), рефлексивні (спрямовані на самопізнання; на діяльність; на власну поведінку).

*Особистісний компонент* містить особистісні якості студента, які характеризують його як суб'єкт – активність, відповідальність, ініціативність, самостійність, креативність.

Позааудиторну діяльність в рамках дослідження розглядаємо як систему взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що є невід'ємною складовою професійної підготовки і реалізується здійснюється поза розкладом навчальних занять. Узагальнюючи підходи сучасних науковців (Р.Абдулов, М.Донченко, В.Коваль, Г.Овчаренко, Л.Петриченко, Н.Сердюк, В.Тимошенко та інші), можна дійти висновку, що метою позааудиторної діяльності є створення умов для всебічного особистісного розвитку студентів і їх самореалізації. Значення позааудиторної діяльності для формування суб'єктної позиції студентів зумовлене тим, що вона ґрунтується не на примусі студентів до засвоєння певної інформації, а на принципах добровільності, варіативності, співробітництва, свободи вибору, практичної спрямованості, врахування інтересів, здібностей та прагнень студентів. Сучасні науковці виокремлюють особливості позааудиторної діяльності студентів: 1) спрямованість не тільки на загальний розвиток особистості, а й на професійну підготовку майбутніх спеціалістів; 2) мотивація, бо провідну роль у ній відіграють внутрішні, особистісно значущі мотиви (можливість реалізувати власні цілі, а не цілі викладача); 3) результати, оскільки передбачається формування не тільки особистісних, а й професійних якостей, розвиток

соціальної активності тощо [1, с. 37]. Найважливішою особливістю позааудиторної діяльності є «опора на самостійність, активність, ініціативність, творчість студентів» [2, с. 18], а ці якості є ключовими характеристиками суб'єктної позиції студента.

Під час здійснення наукового пошуку з'ясовано, що форми позааудиторної діяльності студентів можна класифікувати:

- за напрямом (виховні, навчальні, наукові);
- за кількістю учасників (індивідуальні, групові та масові);
- за змістом та способом подання інформації (теоретичні, практичні, комбіновані);
- за способом виконання (усні та письмові).

Варіативність форм за кількістю учасників є важливою для формування суб'єктної позиції студентів, оскільки кожна з них надає певні можливості. Так, індивідуальні форми надають можливості для формування у студентів самостійності, відповідальності, здатності до ціле покладання, організації власної діяльності і рефлексії, для збагачення власного досвіду освітньої діяльності і пізнання себе в ній. Групові форми мають цільовий характер, тобто припускають наявність певної загальної мети та спільних інтересів. Така діяльність надає можливості для розвитку лідерських, організаторських, комунікативних, рефлексивних умінь, уміння працювати у команді, сприяє розвитку толерантності. Масові форми дуже різноманітні, і порівняно з іншими формами, мають перевагу в тому, що розраховані на одночасне охоплення великої кількості студентської молоді. Формам масової позааудиторної діяльності властиві яскравість, урочистість, великий емоційний вплив, тобто вони дають змогу впливати на мотиваційну сферу студентів, забезпечують можливість формувати позитивне ставлення до освітньої і майбутньої професійної діяльності.

Студенти вищого навчального закладу можуть добровільно вибирати різні види занять у позааудиторній діяльності, що означає свободу вибору як напряму діяльності, так і окремих заходів, форми і міри своєї участі (глядач, слухач, помічник у організації, учасник тощо). Такий вибір надає студенту можливості для самопізнання, визначення своїх ставлень, потреб, інтересів і цілей, тобто для самодетермінації і здатності до цілепокладання, які є характеристиками суб'єктної позиції. Участь студента у позааудиторній діяльності розглядаємо як прояв його активності й ініціативності. Позааудиторна діяльність надає можливості для набуття знань про певний вид діяльності, про себе та інших в ній, для збагачення досвіду діяльності і взаємин з іншими її учасниками, для формування певних умінь і особистісних якостей. Також варто підкреслити, що по закінченні будь-якого позааудиторного заходу зазвичай здійснюється його аналіз, підводяться підсумки, визначаються позитивні і негативні моменти щодо всіх етапів його організації і проведення, тобто здійснюється рефлексія, що сприяє розвитку рефлексивних умінь студента. Завданням викладачів є допомога, спрямування студентів до тих чи інших видів або форм позааудиторної діяльності.

На наш погляд, позааудиторна діяльність студентів, яка забезпечує їхній усебічний особистісний розвиток, повинна включати такі структурні компоненти: самостійна робота студентів; навчально-дослідна та науково-дослідна робота; культурно-дозвілєва діяльність; студентське самоврядування.

До самостійної роботи студентів, на нашу думку, належать: підготовка до аудиторних занять, виконання завдань до самостійної роботи з навчальних дисциплін, виконання індивідуальних завдань, пов'язаних з науково-дослідною роботою і культурно-дозвілєвою діяльністю студентів. Під час самостійної роботи студент вчиться визначати мету своєї роботи, планувати її. Цей вид позааудиторної діяльності дозволяє студентові виявити власну активність, сприяє розвитку самостійності, відповідальності, здатності до цілепокладання і рефлексії, тобто надає можливості для формування важливих характеристик суб'єктної позиції студента.

Науково-дослідна робота студентів передбачає участь студентів у таких організаційних формах НДР: у роботі наукових гуртків, у проблемних групах, лабораторіях, секціях, студіях, бюро; у наукових конференціях, конкурсах, предметних олімпіадах; у написанні статей, тез, доповідей. Цей напрям сприяє формуванню суб'єктної позиції студента вищого навчального закладу, оскільки така робота надає можливості для розвитку всіх сутнісних характеристик суб'єктної позиції студента. Адже вибір теми і керівника своєї науково-дослідної роботи, заходу, до якого вона готується, стимулює процеси самодетермінації і цілепокладання. У такій роботі виявляються активність і відповідальність, самостійність і креативність, збагачуються знання і досвід, розвиваються уміння планувати діяльність, презентувати себе і свою роботу, рефлексивні уміння.

Культурно-дозвілєва діяльність передбачає участь студентів у різних виховних заходах, в різноманітних гуртках, клубах, об'єднаннях за інтересами, конкурсах, змаганнях, екскурсіях, відвідування музеїв, театрів тощо. У цьому напрямі можна виокремити наступні підвиди:

- спортивно-оздоровча діяльність (відвідування спортивних гуртків і секцій, участь у спортивних

конкурсах, змаганнях і т.д.);

- творча діяльність (участь у художніх, літературних, театральних, музичних, інших творчих і мистецьких гуртках і об'єднаннях, конкурсах, концертах тощо);

- культурно-просвітницька діяльність (виховні години, відвідини театрів, кіно, музеїв, виставок, екскурсій, просвітницьких лекцій, семінарів і т.д.).

Варто відзначити, що культурно-дозвілєва діяльність користується популярністю серед студентів – вона їм зрозуміла, оскільки багато з них вже мають певні інтереси і брали участь у подібних заходах ще під час навчання у школі; вона доступна для них, адже вони можуть брати у ній участь з перших днів навчання у ВНЗ; вона цікава для них, оскільки спрямована на спілкування; до неї легко залучити студентів, оскільки багато заходів мають розважальний характер. Вважаємо, що культурно-дозвілєва діяльність надає широкі можливості для формування усіх компонентів суб'єктної позиції студентів, адже в її рамках студент може спробувати себе у багатьох видах діяльності, у різних якостях – тобто можливості для самопізнання, самовизначення, вияву активності, набуття різноманітного досвіду, розвитку різних, особистісно і професійно значущих якостей й умінь дійсно великі. Цьому сприяє максимальна варіативність та альтернативність форм і методів цього напрямку позааудиторної діяльності.

Участь студентів у діяльності студентського самоврядування результативна за умови, якщо вона мотивована, якщо студент усвідомлює її суспільну значимість, об'єктивно оцінює свої можливості та здібності, зміст тієї конкретної роботи й тих функцій, які на нього покладаються. Отже, студентське самоврядування як напрям позааудиторної діяльності студентів дозволяє найбільш активним, мотивованим студентам проявити себе, розвинути в собі організаційні, комунікативні, лідерські якості і вміння, тобто надає можливості для формування і розвитку суб'єктної позиції студентів.

**Висновки.** Таким чином, на підставі аналізу напрямів, форм і методів позааудиторної діяльності та вивчення практики її організації можна дійти висновку, що вона надає великі можливості для формування суб'єктної позиції студентів, а саме: мотивування студентів, формування позитивного ставлення до власної освіти і майбутньої професії; вибір видів і форм діяльності, ступеня своєї участі, тобто міри активності; поглиблення знань про себе як про особистість і професіонала; збагачення особистого досвіду (досвіду спілкування, соціальної і освітньої діяльності); розвитку організаторських і комунікативних вмінь; розвитку навичок самостійної роботи і роботи у команді; вдосконалювати здібності здійснювати рефлексію; розвитку ініціативності, відповідальності, самостійності, креативності. Подальшого дослідження потребують визначення й обґрунтування педагогічних умов формування суб'єктної позиції студентів у поза аудиторній діяльності.

#### Література

1. Овчаренко Г. Е. Позанавчальна діяльність студентів у вищих навчальних закладах: сутнісні характеристики, структура та особливості. / Г.Е.Овчаренко //Освіта Донбасу. – 2008. - № 5-6 (130-131). – С. 35-38.
2. Сарафанова Т. В. Педагогические условия формирования готовности студентов к творческой деятельности во внеаудиторной работе : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования”/ Т. В. Сарафанова - Владимир, 2004. – 22 с.

УДК 371.035.3

### ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ТРАДИЦІЙНИХ І СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ КОНЦЕПЦІЯХ

Л.В.Старовойт

**Анотація.** У статті розкрито зміст та особливості творчого підходу до уроків трудового навчання у початковій школі; визначено місце і роль уроків трудового навчання у творчому розвитку молодших школярів.

**Ключові слова:** розвиток, творчий розвиток, творчий підхід.

**Аннотация.** В статье раскрываются содержание и особенности творческого подхода к урокам трудового обучения в начальной школе; определяется место и роль уроков трудового обучения в творческом развитии младших школьников.

**Ключевые слова:** развитие, творческое развитие, творческий подход.

**Summary.** The article is dedicated to development of junior schoolchildren creativity on labour training lessons. The content and peculiarities of creative thinking at the lessons are shown. The place and role of labour training lessons in the creative thinking development of junior schoolchildren are defined.

**Key words:** development, creative development, creative approach.

**Постановка проблеми.** Визначальною метою процесу гуманізації в педагогіці є розвиток активнотворчих здібностей учнів. Особистісно-орієнтований підхід до навчання забезпечує розвиток і саморозвиток учнів на основі виявлення їх індивідуальних особливостей, формування пізнавальної і комунікативної компетентності, підвищення рівня мотивації. Тому постає необхідність у такій системі навчально-виховної роботи, котра б гармонійно поєднувала творчість педагога та школяра і стала загальною основою емоційно-творчого розвитку особистості.

Стало вже загальновизнаним, що єдність духовного, художнього, творчого є обов'язковою умовою гармонійного, всебічного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Крім того, цінність творчості полягає не лише у результативній стороні, а й у самому її процесі. На нашу думку, все це в повному обсязі стосується трудового навчання у початковій школі. Саме уроки трудового навчання, враховуючи вікову сенситивність, сприяють творчому розвитку молодших школярів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значний внесок у проблему художньо-творчого розвитку молодших школярів зробили педагоги В.Барко, Ю.Борисова, І.Волков, В.Вільчинський, Н.Вітковська, І.Гадалова, Н.Гурець, Д.Джола, С.Левін, О.Савченко, Г.Тарасенко, В.Тименко, А.Щербо та ін. Проблеми розвитку творчих здібностей особистості присвятили дослідження психологи О.Бакушинський, О.Запорожець, В.Моляко, С.Сисоєва.

Загальні засади трудового виховання висвітлені у роботах Д.Кучерюка, Б.Ліхачова, В.Озмітіна, Н.Хвостіна та ін. У теорію та методику трудового навчання школярів зробили вагомий внесок С.Батишев, А.Вихрущ, Р.Гуревич, В.Гусєв, П.Дмитренко, А.Дьомін, Є.Кулик, Г.Левченко, В.Мадзігон, Ю.Максимов, А.Малихін, В.Сидоренко, В.Тименко, Д.Тхоржевський, В.Харламенко та ін. Проблему естетики праці вивчали О.Єгоров, Л.Новікова, В.Попков, Ю.Соловійов, Д.Фукас, Є.Шимунек.

У наукових дослідженнях О.Білої, О.Грушко, О.Максимчук, О.Опалюк, В.Рагозіної, О.Рассказової, В.Сироти, В.Тесленко, В.Томашевського аналізуються питання творчого розвитку дітей у процесі мовленнєвої, музичної, зображувальної, предметно-перетворювальної діяльності.

**Мета статті** – розкрити особливості творчого підходу до трудового навчання школярів у контексті традиційних освітніх концепцій і соціальних сподівань сьогодення.

**Виклад основного матеріалу.** Праця є основою всебічного творчого розвитку особистості. Всебічний розвиток особистості не є можливим, коли дитина не знає радості праці. В.Сухомлинський категорично заперечував просвітительське формування інтересу до праці, що зводиться лише до читання лекцій про працю, її красу і необхідність. Дітей потрібно залучати до процесу праці, щоб вони бачили навколо себе зроблене власними руками і відчували задоволення від цього. Адже дитина – не порожня посуда, яку педагог повинен заповнити знаннями та загальнолюдськими нормами. Дитина – особистість, яка не „сформується” в далекому майбутньому, а розвивається зараз, але ще не виявила, не пізнала себе і потребує допомоги педагога [9, с.245].

На думку В.Сухомлинського, праця дозволяє більш глибоко розкрити творчі здібності дитини. Аналізуючи готовність дитини до трудової діяльності, необхідно думати не лише про те, що вона може дати для суспільства, але й про те, що праця дає дитині. Суть гармонійного розвитку особистості В.Сухомлинський бачить у нерозривному зв'язку трудового навчання з іншими сторонами навчально-виховного процесу: моральною, естетичною, творчою, інтелектуальною, фізичною тощо.

Аналізувати проблему творчості на уроках трудового навчання у початковій школі та визначення шляхів організації ефективної творчої роботи молодших школярів можемо на основі праць педагогів Т.Ільїна (дидактика), Ю.Бабанського, І.Лернера (методи навчання), В.Онищук (організація уроку), П.Підкасистого, О.Савченко (розвиток навчання в сучасній початковій школі).

Відтворювальна (репродуктивна) діяльність, на думку П.Підкасистого, передбачає створення продукту вже відомої якості, коли дитина оперує шаблонними засобами певної системи. Тому репродуктивна діяльність учня в процесі навчання служить певною базою для кількісного накопичення знань, що допомагають усвідомити й засвоїти засоби дії, які застосовуються ним у навчальній діяльності. На відміну від репродукування, творчість учня – це новизна й оригінальність його дії, що виявляється у створенні принципово нових комбінацій раніше відомих йому засобів, які використовувалися учнем для розв'язання певних пізнавальних завдань [8, с.8].

Творчість є комплексом інтелектуальних та особистісних особливостей дитини, що сприяють самостійній постановці проблеми, генеруванню великої кількості оригінальних ідей та нешаблонному їх втіленню. Слід зазначити, що дітям молодшого шкільного віку з самого початку притаманна талановитість. Початковий період навчання вважається важливим у залученні дітей до творчого, прекрасного. Тому, на наш погляд, трудове навчання набуває ролі універсального засобу в творчому розвитку особистості, що формує внутрішній світ дитини. Трудове навчання сприяє позитивному впливу на загальний розвиток дитини: формує емоційну сферу, вдосконалюють мислення, сприяє

розумінню краси в мистецтві, житті, навколишній дійсності.

Творча спрямованість трудової діяльності може розглядатись і як характеристика самої праці, і як характеристика її суб'єкта – школяра. У першому випадку перед учнями ставлять завдання, які потребують не лише виконання, а й перетворення предмета та процесу діяльності. В іншому випадку навчання дітей передбачає створення у них установок на раціоналізацію, удосконалення комплексного підходу до розв'язання конкретних завдань. Є.Антонович, І.Волкотруб, Д.Кучерюк, Б.Неменський, М.Станкевич, В.Тименко та інші стверджують, що формування повноцінної творчої особистості, здатної до конструктивної діяльності, можливе на засадах гармонійного співвідношення краси й доцільності. На думку Д.Кучерюка, праця – це повсякденна буденність турбот і свято творчого покликання, що відбулось, це фізична мобілізація сил і значною мірою – напруга почуттів та інтелекту [4, с.3].

У своїх працях В.Моляко [7] звертає увагу на те, що трудове виховання молодших школярів здійснюється у процесі технічної творчості. Він аналізує психологічне значення творчої діяльності, яка пов'язана з індивідуальним підходом до дитини у процесі творчої діяльності.

Зазначимо, що молодший шкільний вік є фундаментом у становленні творчої особистості. В.Сухомлинський наголошував, що для молодших школярів характерні естетичні й суспільно корисні цілі праці. Художньо-естетичні засоби спонукають дітей до активної творчої трудової діяльності. Л.Виготський вважав, що у мистецтві молодших школярів більше чуттєвості, ніж розсудливості. Д.Богоявленська визначає молодший шкільний вік періодом нижньої вікової межі креативного поля. На думку Ж.Піаже, молодші школярі можуть комбінувати й класифікувати реальні об'єкти, але неспроможні міркувати абстрактними поняттями. Їхнє мислення обмежується конкретними операціями.

Д.Кучерюк виділяє три основні аспекти творчого покликання у праці. Перший – орієнтаційний (у якому особистість може більш глибоко розкрити свої творчі можливості). Другий аспект – евристично-перетворювальний (праця – всеохоплююча сфера прояву творчого покликання). Третій – почуття обов'язку (в оригіналі – “долженствование”), що характеризується як внутрішня потреба реалізації особистісного потенціалу у праці [4, с.32].

Як зазначалось, творча діяльність породжує дещо якісно нове, що відрізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю. При цьому хочемо наголосити, що в продукції дитячої творчості досить складно знайти дещо якісно нове, що раніше ніколи не зустрічалося. Ще важче виявити в цій діяльності “неповторне”, “оригінальне”, “унікальне”. З огляду на це, ступінь новизни продукту творчої діяльності може варіювати в певних межах. Тому ми зважаємо на умовність новизни, оцінюючи результати творчої діяльності молодших школярів.

Не лише результативність визначає цінність творчої діяльності, вагомим тут є і сам процес. Зауважимо, що пов'язувати творчість лише з інтуїцією, грою уяви і фантазії, зводити її тільки до продуктивного ряду дій, обмежувати винятково створенням нового, яке не має аналогів у минулому, – таке уявлення є однобічним. Тому ми схилиємось до думки І.Кучерявого, що творчість доступна кожному і виявляється не лише у створенні нового. Часто творчі зусилля мають своє продовження у виконавчій діяльності, яка переростає знову ж таки у творчість [5, с.17].

Дитяча праця – це передусім доцільна діяльність, сутність якої полягає у тому, що вона завжди опосередкована розумовою творчістю, конструюванням того, що повинно бути втілене у дійсність. Отже, необхідним елементом творчої діяльності і, природно, творчої активності, є пізнавальний процес. З виникненням творчої активності досягається цілісність дитячої діяльності. Тому творча діяльність у формі праці з самого початку характеризується як перетворювальна активність, яка спрямована на зміну реальної дійсності і є двосторонньою (предметно-перетворювальна й пізнавальна). Істотними характеристиками трудової діяльності дитини є предметність, доцільність, суспільна природа. Діяльність молодшого школяра містить чуттєво-предметний та пізнавальний компоненти. Перший з них забезпечує переклад ідеального на мову об'єктивно-реального (відбувається опредмечування духовної творчості). Предметна діяльність – важливе джерело творчих сил, можливостей і здібностей дитини. Вона опирається на складну систему соціальних і психофізичних явищ, з яких складається механізм творчості [2, с.67].

У молодших школярів установка на творчість формується в процесі практичної діяльності під час виконання трудових завдань, коли учитель заохочує елементи творчого підходу до виготовлення виробу, стимулює дитячу творчість, поступово вводячи спеціальні завдання. Важливим моментом у формуванні творчого ставлення до праці є привчання молодших школярів до самостійного виконання завдань, що потребують трудових умінь та навичок, розвиток у дітей умінь планувати трудові дії тощо.

Перетворювальна діяльність дитини у віці від шести до десяти років досить різноманітна як за формою, так і за засобами реалізації. У цьому віці діти особливо активно сприймають і пізнають навколишній світ. Водночас можна сказати, що творча активність молодшого школяра часто є досить стихійною, може навіть зникнути, якщо не буде своєчасно підкріплена діяльністю і підтримана кимсь із старших.

Тому під час організації творчої діяльності дітей на уроках трудового навчання доцільним є дотримання і виконання вчителем завдань, що передбачають поступовий перехід від репродуктивної до репродуктивно-творчої і далі до творчої діяльності. Це забезпечить єдність когнітивного, почуттєво-емоційного, діяльнісного, особистісного, мотиваційного, аксіологічного компонентів творчого розвитку. Таким чином, значні можливості творчого розвитку молодшого школяра покладено в основу уроків трудового навчання.

Творчий розвиток дітей в умовах школи передбачає діяльність у різних напрямках, і, як показує практика та ряд досліджень, особливо ефективною в цьому плані є робота з розвитку особистісного творчого потенціалу кожної дитини, яка реалізується засобами мистецтва, природи, навколишнього середовища. Уроки трудового навчання потенційно містять широкі можливості для формування творчої активності молодших школярів, оскільки за своєю суттю художньо-предметна діяльність є продуктивною, адже діти мають змогу передавати у художній формі свої враження від навколишнього, вносячи елементи індивідуального бачення.

Розглядаючи проблему творчого розвитку з позиції загальноестетичного розвитку, В.Лейбсон виділяє такі його рівні: констатуючий, аналізуючий, особистісний. На думку автора ці рівні є універсальними, оскільки їх прояв можна спостерігати у процесі спілкування школярів з різними видами мистецтва. Крім того, він підкреслює, що творча діяльність є особливо актуальною для учнів початкових класів, оскільки саме вона найбільш органічно й безболісно допомагає дитині перейти від ігрової діяльності до навчальної, де продовжують зберігатися елементи ігрового плану.

Вивчаючи шляхи розвитку дитячої творчості у процесі трудового навчання, ми виділили такі моменти творчої діяльності: первинне переживання, що служить поштовхом для творення нового; явище виразної діяльності, що є матеріалом для творчості; явище оформлення (організації або впорядкування) матеріалу. Варто зазначити, що молодші школярі, завдяки віковим особливостям, не ставлять завдання звітувати перед собою про необхідність здійснення творчої роботи чи про передачу знань щодо виконання окремих вдалив прийомів у виробі. Тому ми вважаємо недоречним вирішувати проблему творчого розвитку учнів через площину логічного домінування в процесі творення.

Оскільки поняття “творчість у початковій школі” ми трактуємо не стільки як створення духовних цінностей та кінцевий результат, а як сам процес, дієвість, активність, здатність до перетворення чужих думок та почуттів у свої власні, тому предметно-перетворювальна діяльність учнів на уроках трудового навчання може кваліфікуватись як творчість. При цьому важливою умовою є обов’язкове зважання на природну потребу дитини творити та фантазувати. Адже навчання, яке базується на активному практичному оволодінні матеріалом, а не на пасивному заучуванні, є значно результативнішим. Так, на думку І.Песталоцці, кожен пізнає лише те, що сам спробує зробити, саме таким чином об’єкт пізнання наближується до дитини, перетворюючи загальний досвід в особистісний зміст. Тим самим творча діяльність сприяє руйнуванню стіни байдужості, породжуючи в учнів зацікавленість та позитивні емоції.

Дитина високої творчої спрямованості здатна з головою поринути в те, що її цікавить, вона дуже винахідлива в предметно-перетворювальній діяльності, іграх, використанні різних матеріалів, здатна по-новому підійти до розв’язання певної проблеми, висловлює багато різних міркувань з приводу конкретної ситуації. Творча дитина, як правило, дотепна, енергійна, виявляє значну самостійність у думках і поведінці, відрізняється розвиненою пам’яттю. Звичайно, що здатність дитини до творчості, поєднана з високим інтелектуальним рівнем, на жаль, це виняток, рідкісне явище у звичайному шкільному класі. Проте потенційна творчість, як свідчать психологічні дослідження (як зарубіжні, так і вітчизняні), притаманна молодшому школяру. Завдання учителя – створити умови, за якими схильність дітей до нестандартного, нового, бажання самостійно розв’язувати поставлені завдання можуть розвиватися. Дитина молодшого шкільного віку шукає можливостей для виявлення своєї інтелектуальної енергії, що йде від потреби у творчості. Загалом у дітей цього віку творча потреба реалізується у двох напрямках: у розвитку інтересу до пізнання та творчої діяльності [6, с.102-104].

Інтерес до пізнання в молодшому шкільному віці різнобічний, поверховий, він не проникає глибоко у свідомість дитини і не мотивує в цілому навчальну діяльність. Саме творча потреба вимагає від процесу навчання ситуацій, які б стимулювали не лише пам’ять, а й мислення. Так, учитель може використовувати на уроках трудового навчання систему запитань, створювати різного роду проблемні

ситуації або вносити творчі елементи, завдяки чому учні зможуть активізувати розумову діяльність, зробити “відкриття” [6, с.67].

Активізація пізнавальної діяльності відбувається шляхом збудження інтересу до нового, отримання нових відомостей у процесі проведення екскурсій, відвідування виставок, музеїв тощо. Можливі й інші шляхи активізації: спостереження у природі, виконання трудових операцій, у ході яких дитина створює певний продукт.

Правильна організація творчої діяльності молодших школярів на уроках трудового, зі свого боку, навчання сприяє вихованню розвиненої та духовно збагаченої особистості, спонукає її до безперестанного пошуку нових ідей, усвідомлення своєї ролі як творця. Залучаючи учнів до творчої діяльності на уроках трудового навчання, до сприймання творів декоративно-ужиткового мистецтва, учитель навчає їх визначати місце мистецтва у світовій культурі, діти опановують основними поняттями художньої культури, за допомогою психічних регулятивних процесів здобувають навички саморегуляції естетичного ставлення до навколишньої дійсності.

Практична робота посідає основне місце на уроках трудового навчання. Під час трудової діяльності створюється виріб певного функціонального призначення. Процес виготовлення будь-якого виробу потребує від дитини активних дій. Про активність можна судити передусім за зовнішніми ознаками – учень клеїть, шиє, ріже, ліпить тощо, тобто виконує певні трудові дії. У той самий час важко зрозуміти, наскільки активна дитина внутрішньо. Тому саме перевагу репродуктивної діяльності молодших школярів слід вважати одним з головних недоліків сучасного уроку трудового навчання. Учні у більшості випадків орієнтуються на створення копій виробів, які демонструє вчитель в якості зразка. Реалізація творчих можливостей учнів, як правило, можлива лише на етапі оформлення виробу.

Оскільки одним із основних завдань творчого розвитку особистості молодшого школяра є підготовка до виконання роботи на творчому рівні, то ефективним способом розв'язання цієї проблеми є своєчасне залучення до творчої діяльності кожного учня. Адже можливість успішно займатись самостійною творчістю здійснює великий вплив на ставлення дитини до роботи, яку вона виконує для себе та оточуючих.

Серед суттєвих рис творчої особистості такі вчені, як О.Лук, Г.Падалка, В.Роменець виділяють: здатність бачити цікаве, особливе, незвичне у звичайному житті, буденних фактах, наявність фантазії та натхнення, проникливість мислення, легкість асоціювання, цілісність сприймання, готовність пам'яті надати потрібну інформацію у потрібний час, гнучкість мислення, легкість генерування ідей, рухливість мовлення, здатність до згортання розумових операцій, до оцінювання, до перенесення досвіду, до моделювання, до швидкого пов'язування нової інформації з відомою, до доопрацювання.

У процесі теоретичного аналізу ми визначили, що спільними ознаками творчої особистості молодшого школяра є:

- чуттєвість до нового, відкритість досвіду;
- існування інтелектуальної та творчої ініціативи;
- здатність бачити й ставити проблему;
- широке узагальнення явищ, що не пов'язані між собою наочним, понятійним зв'язком;
- оперативність мислення, для якого характерні багатство та різноманітність ідей, асоціацій з приводу виникнення незначного стимулу;
- гнучкість мислення, здатність до швидкого переходу від одного засобу вирішення до іншого, з однієї категорії в іншу;
- оригінальність.

**Висновки.** Отже, проблема розвитку творчої особистості може бути вирішена у суспільстві, яке забезпечує відповідні суспільні відносини, переборює розходження між розумовою та фізичною працею, створює необхідні умови для творчої праці та освіти. На нашу думку, природна творчість дитини виявляється в діяльності, зовнішньою формою якої є праця. Вона, з одного боку, є продуктом діяльності, її змістом, а з іншого – основою творчої активної особистості молодшого школяра. Творча активність як якість особистості дитини не притаманна їй споконвічно і не породжується природою – вона формується під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників. Завдяки праці розширюється емоційно-творча сфера дитини. Таким чином, важливого значення набуває дослідження психологічних передумов творчого розвитку молодших школярів на уроках трудового навчання.

### **Література**

1. Барташнікова І. А. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-6 років : навчальний посібник [2-е вид., переробл.] / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 64 с.
2. Волков И. П. Приобщение школьников к творчеству / И. П. Волков. – М. : Просвещение, 1982. – 144 с.

3. Демченко І. Творчий розвиток молодших школярів засобами образотворчого мистецтва / І. Демченко // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 62-64.
4. Кучерюк Д. Ю. Эстетика труда: ценностные отношения, творчество, человек / Д. Ю. Кучерюк. – К. : Выща шк. . Изд-во при Киев. ун-те, 1989. – 152 с.
5. Кучерявий І. Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості : навчальний посібник / І. Т. Кучерявий, О. І. Клепиков. – К. : Вища шк., 2000. – 288 с.
6. Кучерявий О. Г. Педагогіка і психологія дитячої творчості: Аспект самоформування вмінь організовувати творчість дітей : навчальний посібник / О. Г. Кучерявий. – К., 1998. – 156 с.
7. Моляко В. А. Роль творчества в трудовом воспитании учащихся / В. А. Моляко // Психологические вопросы трудового воспитания. – Киев : Радянська школа, 1979. – С. 17-37.
8. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структура воспроизведения и творчества / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1972. – 184 с.
9. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 4-х т. / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1979. –Т. 4. – 1979.– 669 с.
10. Цимбалюк І. М. Підвищення кваліфікації вчителя: розвиток творчих здібностей молодших школярів : навчально-методичний посібник / І. М. Цимбалюк, Ю. В. Пелех. – К. : ВД “Професіонал”, 2004. – 222 с.

УДК 373.5.064.2:159.922.76-056.49

## КОРЕКЦІЯ ПОВЕДІНКОВИХ ВІДХИЛЕНЬ ДІТЕЙ ГРУПИ РИЗИКУ ЯК ОСОБЛИВИЙ НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

О.В.Столяренко, Ю.В.Сулима

**Анотація.** У статті описані основні напрями корекційно-виховної роботи з дітьми «групи ризику», що можуть бути реалізовані класним керівником в умовах загальноосвітнього навчального закладу або під час відвідування родини вдома, обґрунтовані психолого-педагогічні умови ефективності виховних заходів з подолання поведінкових відхилень названої категорії дітей.

**Ключові слова:** діти групи ризику, корекційно-виховні заходи, профілактика, поведінкові відхилення, психолого-педагогічна підтримка.

**Аннотация.** В статье описаны основные направления работы классного руководителя с детьми «группы риска», потенциально реализуемые в условиях общеобразовательной школы или в ходе посещения семьи ребенка, обоснованы психолого-педагогические условия эффективности воспитательных и коррекционных мероприятий по преодолению поведенческих отклонений названной категории детей.

**Ключевые слова:** дети группы риска, коррекционно-воспитательные мероприятия, профилактика, поведенческие отклонения, психолого-педагогическая поддержка.

**Summary.** This paper describes the main areas of correctional and educational work with children at-risk, which can be applied by the class teacher within an educational establishment or by visiting a family at home, psychological and pedagogical conditions of effective of educational activities to overcome behavioral deviations of this category of children have been grounded.

**Key words:** children at-risk, correctional and educational activities, prevention, behavioral deviations, psychological and pedagogical support.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Загострення соціально-економічної ситуації в Україні, незадовільний стан культури та освіти, різке погіршення екологічної ситуації загалом і безліч інших факторів спричинилися до збільшення числа так званих «неблагополучних» дітей останніми роками. На практиці навчання дітей групи ризику в загальноосвітній масовій школі стає проблемою не лише вчителів, а й самих цих дітей, оскільки питання вибору спеціальних методик навчання і технологій педагогічної підтримки залишаються на сьогодні поза межами професійної компетентності багатьох освітян. Названа суперечність і обумовила **актуальність** нашого дослідження.

**Метою** дослідження є теоретичне обґрунтування педагогічних умов корекції поведінкових відхилень дітей групи ризику, що здійснюється класним керівником у загальноосвітньому навчальному закладі.

**Огляд досліджень і публікацій.** Категорія «діти групи ризику» є предметом дослідження різних галузей наукового знання, унаслідок чого має міждисциплінарний характер вивчення, що обумовлюється складністю й багатогранністю цього явища.

Залежно від галузі вивчення виділяють безліч класифікацій дітей «групи ризику». У психології,



педагогіці, соціальній педагогіці до даної категорії дітей відносять тих, хто зазнає труднощів у навчанні, психічному розвитку, соціальній адаптації, взаєминах з дорослими й однолітками, соціалізації загалом: цьому присвячено широкий спектр психолого-педагогічних і соціально-педагогічних досліджень в Україні і за кордоном, зокрема, це дослідження С.Белічевої, А.Капської, Т.Корнілової, К.Менінгер [1-3; 6].

**Виділення не досліджених раніше аспектів проблеми.** Діти «групи ризику» — це ті діти, які перебувають у критичній ситуації під впливом небажаних чинників. Ризику зазвичай піддаються діти через відсутність нормальних умов повноцінного розвитку. Небажаними чинниками, які впливають на дітей з особливостями розвитку й обумовлюють значну вірогідність їхньої несприятливої соціалізації, є фізичні недоліки, соціальна й педагогічна занедбаність, затримки психічного й розумового розвитку. Тому більшість дитячих психологів вважає за доцільне відносити до дітей «групи ризику» школярів з особливостями в розвитку [7]. Соціально незахищені й педагогічно занедбані діти, в основному психологічно й фізично здорові, які стали «важкими» через неправильне виховання або відсутність його впродовж тривалого часу, також належать до групи ризику. Втім, в аналізованих нами дослідженнях не достатньо повно розкрито ті напрями корекційної та виховної роботи, які під силу здійснити класному керівнику, котрий постійно працює з дітьми упродовж декількох років, обізнаний докладно з більшістю дитячих проблем і цілком спроможний надати конкретну допомогу й підтримку «проблемним» школярам.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «діти групи ризику» включає наступні категорії дітей: 1) діти з проблемами в розвитку, які не мають різко вираженої клініко-патологічної характеристики; 2) діти, залишені без піклування батьків через різні обставини; 3) діти з неблагополучних, асоціальних сімей; 4) діти з сімей, що потребують соціально-економічної та соціально-психологічної допомоги й підтримки; 5) діти з проявами соціальної та психолого-педагогічної дезадаптації.

Робота з дітьми групи ризику повинна будуватися за принципом надання підтримки у важкій, кризовій ситуації, спрямовуючись на корекцію поведінкових відхилень і профілактику делінквентної поведінки та різного роду аддикцій (тютюнової, наркотичної, алкогольної, комп'ютерної тощо). Для класного керівника така діяльність часто виявляється непосильною, адже насправді вона потребує інтеграції зусиль і вчителя, і психолога, і соціального педагога. Але в реальній шкільній практиці не завжди вдається здійснити таке об'єднання професіоналів для розв'язання конкретної проблеми дитини. Утім, така діяльність класного керівника, якщо вона насправді здійснюється, повинна припускати два напрями – надання допомоги дитині й зміна взаємин у сім'ї.

Реальна допомога дітям групи ризику в контексті роботи класного керівника з родиною можлива за умов: дотримання конфіденційності та поваги до всіх членів проблемної родини; володіння педагогом різними комунікативними техніками; застосування точної інформації щодо причин і наслідків негативних сімейних явищ; об'єктивної оцінки можливостей і потенціалу, рівня розвитку конкретної дитини; наявності неупередженого ставлення до проблемної родини чи дитини й щирого бажання допомогти.

Програма педагогічної підтримки може складатися із таких видів і форм роботи:

- відвідування сімей, які мають дітей групи ризику;
- консультаційні бесіди з батьками;
- індивідуальні консультаційні бесіди з дітьми;
- групові зустрічі для розв'язання проблем і активного навчання.

У ході таких індивідуальних і групових форм роботи можуть бути реалізовані наступні педагогічні технології:

- виховні бесіди (індивідуальні та групові форми роботи);
- ігрова корекція поведінки дітей у групі;
- психолого-педагогічний тренінг.

Головною метою корекційної роботи має бути розвиток соціоадаптивних якостей дітей групи ризику. Під цими якостями ми розуміємо адекватну самооцінку, позитивне ставлення до навчання й школи загалом, розвинену потребу в спілкуванні, позитивне сприйняття себе та інших людей.

Якщо класний керівник хоче використати у своїй роботі елементи соціально-психологічного тренінгу, то йому знадобиться допомога психолога, але при цьому теоретична частина виконуваних вправ має бути спрямована на аналіз соціально значущих якостей, особливостей міжособистісної взаємодії, а в практичному блоці доцільно опрацювати з дітьми найбільш сприятливі для соціальної адаптації моделі спілкування, здійснюючи поступовий вихід на освоєння високих духовних цінностей, таких, як, скажімо, любов і дружба.

Індивідуальні виховні бесіди доцільно проводити із дітьми, які мають інтимні проблеми, пов'язані

із зовнішністю, соматичні захворювання, проблеми у взаєминах із батьками.

Ігрові методи роботи можуть бути застосовані у груповій роботі з дітьми, які мають проблеми у спілкуванні, і такі вправи повинні спрямовуватися на вироблення навичок як вербального, так і невербального спілкування, на формування позитивного сприйняття самого себе та інших людей.

Разом з патронажем класний керівник може проводити **консультаційні бесіди** як одну з форм роботи з сім'єю. Консультування призначене, в основному, для надання допомоги практично здоровим людям, що відчують складнощі при розв'язанні життєвих завдань.

Працюючи з сім'єю, можна використовувати найбільш поширені *прийоми консультування*: емоційне зараження, навіювання, переконування, художні аналогії тощо [7, с. 191-198].

Індивідуальна консультаційна бесіда з дитиною, яка належить до групи ризику, покликана:

- акцентувати увагу на переживаннях дитини;
- дати дитині відчуті емоційну підтримку;
- допомогти дитині усвідомити власну проблему й змінити ставлення до неї – від «глухого кута» до «вибору способу подолання перешкод»;
- знизити нервову напругу дитини, згладити наслідки стресу;
- допомогти налаштуватись на реалістичне сприймання світу;
- навчити дитину об'єктивно оцінювати власні можливості й адекватно реагувати на складні життєві ситуації;
- сформувати у дитини відповідальність за власні дії та вчинки;
- стимулювати розвиток дитячої самосвідомості та морально-етичної культури.

Зрозуміло, що названі завдання неможливо реалізувати в ході однієї-двох зустрічей педагога з дитиною. Індивідуальні консультації повинні надаватися регулярно, бути системними й послідовними, органічно вписуватись у цілісну систему виховної роботи, профілактики девіацій і психологічної підтримки дітей групи ризику [3, с.13-14].

Йдучи за логікою психотерапевтичного підходу можемо визначити такі етапи індивідуального консультування (досвід показує, що його мету можна реалізувати в курсі 2-5 зустрічей приблизно годинної тривалості з інтервалами від одного дня до 2-3 тижнів):

1. Встановлення контакту, передусім емоційного.
2. Надання дитині можливості «виговоритися» (часто діти вперше отримують можливість вільно розповісти про свою проблему, коли їх не переривають питаннями та порадами, тоді дитина сама в ході розмови починає бачити проблему інакше).
3. Надання дитині емоційної підтримки та озброєння її інформацією про позитивні аспекти її проблемної ситуації.
4. Спільне – разом з дитиною – переформулювання проблеми.

Обговорення кроків щодо зміни ситуації і визначення ступеня відповідальності самої дитини за свої конкретні дії (варто також погодити і особливості штрафних санкцій за порушення спланованого)

Корекційно-виховна діяльність класного керівника спрямовується не на досягнення якихось конкретних результатів, а швидше, створює умови для усебічного зростання особистості. Тому корекційно-виховні прийоми повинні спиратися на природні рушійні сили психічного й особистого розвитку. Такими силами є діяльність людини і система її відносин. Саме тому в будь-якому прийомі в різних формах створюються умови для адекватної діяльності й відтворення системи відносин [3; 4; 7].

Під час роботи класного керівника з дітьми групи ризику слід завжди пам'ятати, що дитина за нашої підтримки може або перетворитися на суб'єкта власного життя, здатного собі допомагати, долати труднощі, виявляти самоповагу й довіру до людей, а може стати пасивною істотою, залежною від зовнішнього керівництва й допомоги, не спроможну до власного вибору й відповідальності за нього, безпорадну, яка має лише приблизне уявлення про те, якою вона є, якою може бути, якою хотіла б стати [4, с.180].

Індивідуальні консультації та виховні бесіди можуть почати розгортатися на етапі психодіагностики: дитина заохочується при правильному виконанні завдань, з нею разом виробляється оптимальна стратегія навчання, здійснюються спроби корекції самооцінки. Так, працюючи за методикою «Сходінки» та «Автопортрет», можемо запитати дитину: «Чому ти весь у чорному?» І одразу запропонувати: «А спробуй-но додати трохи червоного кольору до свого костюма. Так краще, правда? На кого ти став схожим?» Або: «Чому ти стоїш унизу сходів? Давай поміркуємо, що тобі треба зробити, щоб піднятися на їхню середину? А що потрібне для того, аби дістатися верхньої сходінки? Ти готовий це зробити найближчим часом?»

Зважаючи на те, що ігрова терапія допомагає при таких порушеннях: трихтіломанія (висмикування волосся), порушення поведінки (синдром нав'язливого стеження, агресивна поведінка,

порушення емоційного стану після стресу, труднощі в навчанні та мовному розвитку, заїкання, висока тривожність, занижена самооцінка), ми й застосували дану технологію, не вдаючись до тих, які потребують від колекційного впливу від фахівця більш високої кваліфікації – логотерапії, психодрами, когнітивної терапії.

Ігрова терапія потребує «спеціального устаткування»: м'яких та військових іграшок, ємностей з піском (можна використати манну крупу) та водою, ляльок, що зображають членів сім'ї, лялькового дому, фарб, пензлів, паперу тощо.

Тривалість занять – 30-45 хвилин. Мета занять – дати можливість дитині у формі гри розрядити свої переживання, дати вихід нагромадженим негативним емоціям, сформувати оптимальні навички спілкування та взаємодії.

Показання для індивідуальної (а не групової) колекційної та виховної роботи: наявність істотних дефектів зовнішності або тяжких соматичних захворювань; ситуації «швидкої допомоги» (виявлені в ході обстеження інтенсивні агресивні та аутоагресивні тенденції – схильність до суїциду, намагання втекти з дому тощо); інтимний характер проблеми (потерпілі від сексуального насильства, дисморфоманії тощо); кризи втрати сенсу буття; шизоїдна акцентуація та психопатія [5]. Якщо дитина має психічне захворювання, то проводити виховні та корекційні заходи повинен висококваліфікований фахівець у тісному контакті з лікарем, при постійному обговоренні результатів. Спроби психологічної корекції таких станів, як марення, виражена депресія, немотивована агресія, сексуальні девіації, в умовах загальноосвітньої школи неприпустимі!

Представимо результати власної корекційно-виховної роботи. Нами було проведено бесіди з учнями 5-го і 6-го класів, які є неуспішними в навчанні, мають проблеми у спілкуванні з однокласниками, занижену самооцінку, високі показники тривожності за трьома шкалами: шкільною, міжособистісною, самооцінювальною. Один з хлопчиків сильно кашляє, коли переживає. Фрагмент із стенограми бесіди із цим хлопчиком ми наводимо нижче.

Розмова з хлопчиком, який дуже сильно кашляє, коли хвилюється, відбувається за столом, на якому розкладені шматки пластиліну. На початку ми запропонували дитині виліпити з пластиліну першу літеру свого імені, прикріпити її на аркуш паперу. По ходу ставилися питання: що ти відчуваєш, коли маєш у руках податливий шматок пластиліну? Що тобі хочеться з ним зробити? Чому саме? Тобі подобається твоє ім'я? Яке ім'я ти хотів би мати? Чому саме? Після того дитині було запропоновано встати й походити кабінетом, розминаючи в руках інший шматок пластиліну. Хлопчик рухався, коли ми почали розмову про його проблему зі здоров'ям.

Сашко: «Я завжди намагаюся добре відповісти, все вивчити, бути спокійним, але на уроках часто починається кашель і заважає мені відповідати».

Учитель: «А коли ти сидиш тут і зараз розмовляєш зі мною, ти теж стараєшся?»

С: «Так, я згадую про урок і трохи хвилююсь...»

У: «...І тоді ти повинен узяти себе в руки?» - Педагог копіює позу хлопчика.

С: «Так!» - дивиться на свою позу та сміється.

У: «А якщо ти цього не робиш?»

С: «Тоді я боюсь...» Змінює позу: руки затиснуті між колінами, дихання більш глибоке, напруженість плечового поясу менша.

У: «Так, боїшся... А що твої руки хочуть робити.»

С: «Не знаю... Ну, нібито придушити цей страх...»

У: «Добре! Ось тобі пластилін, зроби це!»

*Сашко бере пластилін, ліпить з нього щось та із задоволенням розминає. Продовжує тримати в одній руці те, що вийшло, друга рука вільно лежить на коліні, дихання рівне, глибоке.*

СП: «Ой! Ми зовсім забули про урок. Уяви, будь ласка, як ти там відповідаєш».

С: «Так, я уявляю це». Поза вільна, дихання рівне, глибоке.

СП: «А як поживає твій кашель?»

С: «Ага! Уявляю, що його немає. І страху теж! От цікаво!»

СП: «А може, тобі потрібно "брати себе в руки", або стримуватись якось інакше?»

С: «Ні, навіщо? Мені й так добре».

*(Школяр завершив розмову, виліпивши з пластиліну своє нове ім'я – Брюс).*

Провідну роль у корекційно-виховному процесі відіграє стиль спілкування учителя. Він повинен: а) створити для дитини атмосферу безпеки; б) розуміти та приймати світ дитини; в) заохочувати вираження емоційного світу й не оцінювати почуттів дитини; г) створити відчуття дозволеності; д) полегшити дитині прийняття рішень, але не приймати їх за неї; е) забезпечити дитині можливість брати на себе відповідальність та розвивати почуття внутрішнього контролю.

Умовами ефективності застосування прийомів корекційно-виховної роботи, профілактики поведінкових відхилень і психолого-педагогічної підтримки дітей групи ризику в загальноосвітньому навчальному закладі виступають:

5. створення середовища, яке сприяє формуванню соціоадаптивних якостей дитини;
6. побудова такої моделі взаємодії з дитиною групи ризику, яка включає роботу з родиною, індивідуальні та групові виховні бесіди, ігрову корекцію поведінки дітей;
7. дотримання принципів конфіденційності, діалогу, стимулювання самовиховання.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, зокрема потребують подальшої розробки питання взаємодії школи, сім'ї, соціальних служб та громадських дитячих і юнацьких організацій у вихованні дітей групи ризику.

### Література

1. Байбородова Л.В., Смирнова К.Ю. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска в условиях специального учреждения / Л.Байбородова // Педагогика - 2004. - № 3 (40) – С. 11-17.
2. Беличева С.А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска. Межведомственный подход [Текст] / С.А. Беличева. – М.: Издательство: Социальное здоровье России, 2006. – 264 с.
3. Кибирев А.А. Модель и технологии работы с детьми группы риска в условиях школы / А.Кибирев // Социальная педагогика – 2005 – № 4. – С.12-15.
4. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.
5. Скаковська Л.А. Особливості психологічної корекції емоційної сфери підлітків: [Електронний ресурс] // Педагогічна Житомирщина – Вип.3 – 2010 // Режим доступу: <http://osvita-ua.net/school/psychology/2965>
6. Соціальна робота: Технологічний аспект : Навчальний посібник / За ред. А.Капської – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.
7. Холковська І.Л. Корекційна педагогіка / І.Холковська. – Вінниця, ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2007. – 328 с.

УДК 37.013.37.047

## КРИТЕРІАЛЬНА БАЗА МІЖСОБИСТІСНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК НЕОБХІДНОЇ СКЛАДОВОЇ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ

О.В.Столяренко

**Анотація.** У статті розкривається сутність поняття «міжособистісна толерантність», визначаються та аналізуються її критерії та показники, а також наголошується на необхідності застосування чітко розробленої критеріальної бази у навчально-виховному процесі ВНЗ.

**Ключові слова:** міжособистісна толерантність, критерії толерантності, показники толерантності.

**Аннотация.** В статье раскрывается смысл понятия «межличностная толерантность», определяются и анализируются ее критерии и показатели, а также подчеркивается необходимость использования четко разработанной критериальной базы в учебно-воспитательном процессе ВУЗа.

**Ключевые слова:** межличностная толерантность, критерии толерантности, показатели толерантности.

**Summary.** The article reveals the meaning of the concept “interpersonal tolerance”, defines and analyzes its criteria and structural components. The necessity of implementation the well-developed criterial basis into the educational process of a higher educational establishment is emphasized.

**Keywords:** interpersonal tolerance, criteria of tolerance, structural components of tolerance.

**Постановка проблеми.** Останнім часом проблема формування міжособистісної толерантності як важливої складової ціннісного ставлення до людини набуває для науковців усе більшої актуальності. Її обговорюють на усіх рівнях, розглядають у різних аспектах. Провідним завданням освіти ХХІ століття є виховання гуманної особистості, яка була б здатна будувати свої відносини з навколишнім світом на засадах взаєморозуміння, співробітництва. Утвердження гуманістичних принципів, норм міжособистісної толерантної взаємодії, що ґрунтуються на ціннісному ставленні до людини, виступає необхідною умовою взаєморозуміння, досягнення злагоди, згуртування і консолідації суспільства.

Особливої ваги набуває проблема формування толерантної міжособистісної взаємодії студентів

ВНЗ, адже від рівня її сформованості залежить результативність майбутньої професійної діяльності молодшої людини. Відносини між членами студентського колективу, хоча й залежать від особливостей кожного, визначаються, насамперед, організацією їхньої діяльності, відповідальність за яку покладається, зокрема, на викладачів ВНЗ, які власне можуть ефективно формувати міжособистісну толерантність у процесі гурткової роботи, впливаючи не лише на інтелектуальну, а також на емоційну та поведінкову сфери особистості.

**Метою статті** є визначення та аналіз критеріїв і показників міжособистісної толерантності студентів у процесі організації занять студентського наукового гуртка.

**Виклад основного матеріалу.** У різних галузях наукового знання здійснюються дослідження проблем гуманістичного виховання, формування навиків толерантної міжособистісної взаємодії. Соціально-філософський зміст толерантності визначає її у вигляді соціальної якості взаємин між окремими людьми, а також між конгрегаціями і групами, що характеризується установкою на доброзичливе сприйняття «іншого», бажанням не лише зрозуміти, а також, наскільки це можливо, прийняти традиції, культуру, переконання, вірування, інтереси, цінності «іншого». При цьому зазначена установка виступає в якості своєрідного категоричного імперативу для будь-якого суб'єкта толерантної поведінки. Установка на толерантність не має швидкоплинного, тимчасового або корисливого характеру. Толерантною можна вважати таку людину, яка прагне досягти взаєморозуміння та реалізації власних цілей шляхом досягнення узгодженості своїх дій з іншими без застосування будь-яких засобів насильства, примусу чи тиску, а лише за допомогою діалогу, дискусії, переконання та взаємної кореляції поведінкових актів [1, с. 40].

Р.Валітова називає толерантність «моральною чесною особистістю, що характеризує її ставлення до «іншої людини» як вільної, рівноцінно гідної особистості, сутність якої полягає в добровільному та свідомому пригніченні почуття неприйняття, що викликається її певними зовнішніми (расовими, національними) та внутрішніми (релігійними, моральними) особливостями, налаштування на діалог і розуміння «іншої людини», відмові від домінування над іншим, визнанні та повазі його права на відмінність» [4, с. 116]. Базовим, емпіричним рівнем для формування, цієї якості особистості є міжособистісна толерантність. На думку С.Братченко, вона закладена в систему цінностей окремої особистості – визнання рівності іншої людини, її прав та свобод. В основі такої системи лежить особистісна толерантність, що виступає формою взаємодії та спілкування з іншими на засадах мирного діалогу. Міжособистісна толерантність індивіда являє собою його усвідомлений вибір, при якому інша людина наділяється правом думати й сприймати світ по-іншому, не зважаючи на те, що власне світосприйняття, світогляд та переконання є відмінними. Толерантність виступає загальним системотвірним чинником, що переходить в особистісну позицію [3, с. 112]. Поділяючи погляди С.Братченко, Г.Кожухар запропонував структуру толерантності в міжособистісних взаєминах, визначив міжособистісну толерантність як сукупність характеристик індивідів, які беруть участь у процесі спілкування і назвав основні компоненти цього процесу (комунікативний, інтерактивний, перцептивний). На думку ученого, міжособистісна толерантність проявляється лише в спілкуванні [6, с. 33]. Він пише: «Це – складний багаторівневий та багатокомпонентний процес, сутність якого полягає у свідомій та ціннісно-осмисленій інтра- та інтер-психічній активності, що включає самовизначення та мобілізацію психологічних ресурсів з метою подолання емоційно-когнітивного дисонансу, пов'язаного із сприйняттям партнера по спілкуванню. Цей процес обумовлює стан готовності сприймати та розуміти іншу людину як унікальну особистість та вступати з нею в діалогічні стосунки як із співрозмовником, що зумовлює спільні позитивні зміни (саморозвиток) його учасників» [6, с. 40].

Міжособистісна толерантність найбільшою мірою придатна до емпіричного спостереження, завдяки якому прагматичний мотив до її формування виявляється найяскравіше, тобто вона піддається цілеспрямованому вихованню в процесі навчання, професійної підготовки й перепідготовки. Саме в цьому різновиді толерантності найбільш яскраво проявляються усі основні аспекти її формування (у процесі її вивчення, розвитку, виховання).

Одним із завдань нашого дослідження стало виявлення критеріїв оцінки сформованості толерантності в міжособистісних взаєминах студентів ВНЗ. В енциклопедичному словнику під критерієм розуміється «...ознака, на основі якої здійснюється оцінка; визначення або класифікація будь-якої ознаки; мірило оцінки» [13, с.654]. У нашому розумінні критерії – це науково розроблені показники рівня сформованості толерантності в міжособистісних взаєминах.

Здійснюючи аналіз наукових досліджень проблем толерантності, ми з'ясували, що педагогами й психологами було запропоновано різні підходи до визначення її критеріїв. А.Погодіна в якості критеріїв толерантності розглядає: стійкість особистості – сформованість соціально-моральних мотивів поведінки особистості в процесі взаємодії з людьми інших етнічних (соціальних) спільнот; емпатію –

здатність до співпереживання, адекватне уявлення про те, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини; дивергентність поведінки – здатність неординарно розв'язувати звичайні проблеми, завдання (орієнтація на пошук декількох варіантів розв'язку); мобільність – здатність до швидкої зміни стратегії або тактики з врахуванням усіх обставин, що складаються; соціальна активність – готовність до взаємодії в різних соціальних міжособистісних ситуаціях з метою досягнення поставлених цілей і розбудови конструктивних відносин у суспільстві [11, с. 6-7].

В.Лекторський, характеризуючи такі особистісні прояви, як рівноправність, взаємна повага особистості та суспільства, доброзичливе й терпиме ставлення до різних соціальних груп (інвалідів, біженців, гомосексуалістів, тощо), рівні можливості для всіх членів суспільства, збереження і розвиток культурної самобутності, можливість дотримуватися власних поглядів, звичаїв і традицій, визначає чотири типи толерантності: байдужність, відсутність взаєморозуміння, поступливість, розширення власного досвіду та критичний діалог. Перші три типи належать до пасивної толерантності, останній – до активної [9, с. 14-19]. На думку П.Комогорова критерієм для визначення рівнів толерантності є масштаб взаємодії, у якій перебувають її суб'єкти. Відповідно до цього, ним було виділено такі рівні толерантності: самотолерантність (терпимість по відношенню до себе, своїх особливостей, самоповага); індивідуально-особистісний рівень (здатність з одного боку, сприймати іншого як значимого та цінного, з іншого – критично ставитися до власних принципів і установок); груповий або соціальний рівень (ненасильницькі, шанобливі стосунки в середовищі різних соціальних груп (починаючи від класів до добровільних організацій і об'єднань суспільства). Цей рівень толерантної свідомості передбачає визнання невід'ємних прав людей на створення добровільних організацій, об'єднань і спілок, тобто на творчість того, що можна назвати «штучними культурними відмінностями»; етнічний (досягнення гармонії національних відносин у мультинаціональних суспільствах); національно-державний (активна позиція, спрямована на взаємовигідне співробітництво між країнами незалежно від їх розміру, економічного розвитку, етнічної або релігійної приналежності їх населення); соціокультурний (повага, прийняття й висока оцінка усієї розмаїтості світових культур, форм вираження й способів людського буття) [7, с. 14-19].

Критеріальну базу ми визначали на підставі розуміння структури міжособистісної толерантності, у результаті чого нами було виділено такі її компоненти: *мотиваційно-ціннісний* або акмеологічний (прийняття філософсько-етичних, релігійних, загальнолюдських, гуманістичних цінностей; доброта, ненасильство, співчуття, любов; позитивні комунікативні установки; соціально-корисна спрямованість поведінки; *когнітивний* або особистісний, що передбачає розуміння способів прийняття самих себе (інтраперсональний критерій): самоповага, адекватна самооцінка, свобода та розуміння способів прийняття іншої людини (інтерперсональний критерій): повага до особистості іншої людини незалежно від її соціального статусу, переконань, віросповідання; достатній рівень розвитку рефлексивної свідомості; *емоційно-вольовий* компонент включає стійкість емоційних реакцій, стресостійкість, а саме – врівноваженість, самоконтроль, здатність стримувати роздратування, переважання позитивних емоцій. Під час роботи над собою даний компонент проявляється також у здатності до емпатії, що виражається в чутливості по відношенню до іншої людини, високому рівні співпереживання, співчуття, ввічливості; *поведінковий* або практичний, що полягає у володінні технікою толерантної взаємодії, тактикою конструктивної взаємодії в критичних ситуаціях, що знаходять своє відображення в асертивній поведінці; уміння знайти вихід зі складної ситуації, автономність поведінки.

Більшість дослідників підкреслюють ціннісну природу толерантності і її зв'язок з моральним розвитком людини. Так С.Шалютін характеризує толерантність як універсальну загальнолюдську цінність, що «існує від століття до століття і за потреби існуватиме до кінця віку» [17, с. 45]. До складу толерантності як загальнолюдської цінності входять інші простіші моральні цінності, що, так би мовити, «надбудовуються» над нею. На думку А.Асмолова, толерантність розуміється не як непорушне правило або готовий до вживання рецепт, і тим більше, не як примусова вимога під погрозою покарання, а як вільний і відповідальний вибір людиною «ціннісного толерантного ставлення до життя» [2, с. 112]. Представник екзистенційно-гуманістичної психології Ю.Іщенко розглядає толерантність як «практичну норму спілкування». Він обґрунтовує її як загальнолюдську цінність, значення якої зростає в міру самовизначення особистості, а її актуалізація відбувається в переломні моменти життя [4, с. 5].

Аналізуючи сутність поняття «толерантність», В.Золотухін визначає її філософський зміст у визнанні багатовимірності суспільного буття. Толерантність, на його думку, є, з одного боку, моральним принципом, що регулює діяльність людини, формує особливий тип світогляду, а з іншого – це практичний інструмент, що дозволяє ефективно долати суперечності та конфлікти [5, с. 7-9].

Сутність *мотиваційно-ціннісного* компоненту толерантності полягає в засвоєнні та усвідомленні

членами колективу загальнолюдських цінностей, наприклад, толерантності, миролюбності або інших філософсько-етичних, релігійних концепцій, у яких проголошується доброта, ненасильство, віротерпимість, покірність, що проявляється в соціально-корисній спрямованості внутрішньо колективних взаємин, спостерігається сформованість соціально-моральних мотивів поведінки кожної окремої особистості в процесі взаємодії з іншими. Даний компонент, зокрема, передбачає також усвідомлення кожним студентом толерантності як норми життя у світі гармонічного різноманіття, визнання одним суб'єктом безумовної цінності іншого, відмінного від нього, суб'єкта. А.Г.Асмолов, вважає, що на поведінку людини у процесі спілкування впливають ціннісні установки особистості. Установка у педагогіці – це психофізіологічна готовність, прагнення до дій, у яких відображаються соціальні мотиви особистості, її цілі, вимоги, очікування. Отже, мотиваційно-ціннісний критерій передбачає наявність у студентів позитивних особистісних, соціальних, а також комунікативних установок, тобто бажання і готовність належним чином поводитись у будь-яких ситуаціях спілкування, ініціативність. Комунікативні установки можна фіксувати у особистісному ставленні до конкретної людини, групи, до людей у цілому, наявності моральності у процесі спілкування. На думку А.Асмолова, в комунікативних установках особистості важливо визначити зону найближчого розвитку взаємодії з різними соціальними групами, що дозволить спрогнозувати динаміку поведінки та комунікації з іншими людьми. Визначальною мотивацією у даному випадку є мотиви взаємодопомоги, співробітництва, любові, сприяння, супроводу, поступливості, поблажливості; здатність радіти іншому, готовність завжди йти на контакт [2, с. 209]. Виходячи з цього, М.Рожков, Л.Байбородова, М.Ковальчук розглядають толерантність як «реалізовану готовність до усвідомлених особистісних дій, спрямованих на досягнення рівня гуманістичних взаємовідносин між людьми і групами людей, що мають різні світогляди, ціннісні орієнтації, стереотипи поведінки» [4; 67]. Показниками соціальної активності є соціальна самоідентифікація, соціальна адаптованість, креативність, соціальний оптимізм та ініціативність.

Коли мова йде про *когнітивний* компонент міжособистісної толерантності, С.Братченко та М.Миронов [3, с. 220] включають до складу його структури особистісне зростання. У межах даного компоненту учені виділяють інтраперсональні та інтерперсональні критерії. Інтраперсональні показники – це взаємодія особистості з власним внутрішнім світом, тобто уявлення та знання способів розуміння й прийняття себе, відкритість внутрішньому досвіду переживань, відповідальність, адекватна самооцінка, свобода, цілісність і динамічність у взаєминах з іншими людьми. Інтерперсональні критерії особистісного росту передбачають відношення особистості із зовнішнім світом, уявлення та знання способів розуміння й прийняття іншої людини: особистість вважається більш зрілою, якщо вона здатна до прийняття інших такими, якими вони є. Це – прояв поваги до їх індивідуальності, права бути собою. Когнітивний компонент толерантного ставлення проявляється в умінні членів студентського колективу зрозуміти те, що відбувається навколо та передбачає здатність однієї людини зрозуміти та прийняти світогляд, мотивацію інших, що включає в себе рефлексивну свідомість і мислення. Таке розуміння сприяє переструктуруванню особистісних установок і складає важливий етап особистісного розвитку. На думку Ю.Кулюткіна, для того, щоб щось зрозуміти необхідно співвіднести предмет пізнання зі своїми знаннями та уявленнями, власним життєвим досвідом, причому співвіднести таким чином, щоб включити цей предмет у систему причинно-наслідкових зв'язків, на основі яких можна дати йому пояснення і передбачити, тобто його інтерпретація та оцінка [8, с. 31].

Ми поділяємо думку Д.Леонтьєва, який вважає, що феномен «розуміння» суттєво відрізняється від «пізнання», під яким мається на увазі накопичення знань без зміни природи розуміння (головної складової рефлексивної свідомості і мислення, що лежить в основі прийняття а, відповідно, і толерантності) [10, с.123]. Згідно з положеннями гуманістично-орієнтованої психологією особистість є тим більше зрілою, чим більшою мірою вона здатна приймати інших такими, якими вони є, поважати їхнє право бути собою, їхню унікальність та своєрідність, визнання іншої людини головною цінністю та довіра до неї. А це, зі свого боку, узгоджується з екзистенційно-гуманістичним принципом толерантності С.Братченка, сутність якого полягає, головним чином, в повазі та довірі до кожної окремої особистості та визнання принципу єдності між різними людьми.

*Емоційно-вольовий* компонент толерантності характеризується такими показниками, як стійкість емоційних реакцій і вольова регуляція емоційного стану. Емоційна стійкість є дуже важливою складовою емоційно-вольового компоненту толерантності. У науково-психологічній літературі емоційна стійкість визначається науковцями як відсутність схильності емоційних станів і процесів піддаватись деструктивним впливам внутрішніх і зовнішніх умов. Це – інтегративна властивість психіки, що виражається в здатності долати стан надмірного емоційного збудження під час виконання складних видів діяльності. Її значення для людини важко недооцінити, оскільки емоційно витримана

людина здатна чинити опір сильним емоціям, що мають руйнівний вплив на психіку. Емоційна стійкість зменшує негативний вплив сильних емоцій, запобігає стресам, сприяє прояву готовності до дій у напружених ситуаціях. Це один із психологічних факторів надійності, ефективності та успіху діяльності в екстремальних обставинах. Люди по-різному реагують на стресові ситуації. Зрозуміло, що вміння легко переносити стреси й не псувати собі та оточуючим людям настрої, не дратувати – є дуже важливою психологічною якістю. Завдяки емоційній стійкості як якості особистості в екстремальних умовах забезпечується перехід психіки на новий рівень активності: така перебудова дозволяє зберігати самовладання і досягати ефективності у діяльності. Отже, емоційна стабільність особистості розуміється нами як стійкість особистості до зовнішнього негативного впливу, упевненість у собі, адекватна самооцінка, вміння бачити власні недоліки, здатність контролювати емоції і самотійно долати внутрішні конфлікти, реалістичність в усвідомленні дійсності, культивування почуття відповідальності, вміння справлятися з життєвими труднощами та здійснювати посильний внесок у досягнення конструктивних змін навколишнього середовища. Вольова регуляція емоційного стану полягає в умінні кожного члена колективу переборювати дратівливість та нестриманість, а також передбачає наявність витримки, самовладання, самоконтролю в міжособистісних взаєминах, а в роботі над собою вона проявляється в емпатії, любові, повазі оточення. Здатність до емпатії відіграє надзвичайно важливу роль у вихованні толерантної особистості. Толерантні міжособистісні взаємини стають можливими лише тоді, коли люди можуть усвідомити, зрозуміти та оцінити партнерів під час акту взаємодії, виявити свою здатність проникнути у внутрішній світ іншого. В організації міжособистісних відносин особистість повинна вчитися розуміти людей, намагатися емоційно відгукуватися на психічні стани: співчувати, співпереживати, разом радіти та сумувати. Найважливішою особливістю кожної молодої людини повинна стати здатність до взаєморозуміння і співпереживання. Емпатія – це адекватне уявлення про те, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини і передбачає чемність, співпереживання, чуйність партнера, екстравертність. Дж.Мід дає визначення емпатії як «здатності прийняти на себе роль іншої людини» [18, с. 25]. К.Роджерс визначав емпатію як спосіб існування з іншою людиною. На думку ученого: «Проявляти емпатію, значить увійти у внутрішній світ іншої людини і перебувати там як у будинку. Це значить бути сенситивним до змін почуттєвих значень, що безупинно відбуваються в іншій людині. Це означає тимчасове проживання життя іншого, просування в ньому обережно, витончено, не засуджуючи те, що інша людина ледве усвідомлює...» [12, с. 16]. Здатність до емпатії – це бажання створити атмосферу відкритості, довіри, задушевності, вміння поставити себе на місце іншої людини, виявити до неї інтерес, зрозуміти її внутрішній світ, направити власну увагу і сприйняття на її стан, потреби, поведінку.

У нашому розумінні сутність *поведінкового* або *практичного* компоненту толерантності полягає у володінні членами студентського колективу технікою толерантних відносин, тактикою конструктивної взаємодії в критичних ситуаціях, що відображені в асертивній поведінці. Термін «асертивність» запозичений з англійської мови, в якій він є похідним від дієслова «to assert» – заповзятю наполягати на своєму, відстоювати свої права [14, с. 99]. Під асертивністю розуміється особистісна риса, яку можна визначити як автономію, незалежність від зовнішніх впливів і оцінок прийняття свого права відстоювати власну позицію, здатність самотійно регулювати поведінку і нести за неї повну відповідальність [16, с. 9]. А.Федоров визначає асертивну або впевнену поведінку як таку, при якій мета досягається активно, проте права інших людей не порушуються, виникає баланс інтересів [15, с. 34]. Подібне визначення асертивності знаходимо у дослідженні О.Хохлової, яка ідентифікує асертивну особистість, зі здоровою, зрілою, зі сформованою миролюбною позицією ненасильства, прихильного ставлення до оточуючих, з переконанням, що досягти своїх цілей можливо лише, не порушуючи права інших людей [16, с. 12]. Асертивна поведінка орієнтована, головним чином, на тривале співробітництво, командну роботу, толерантні міжособистісні взаємини. Це упевненість у собі і готовність приймати відповідальність за власні дії; конструктивний підхід до розв'язання проблем; бажання не торкатися інтересів іншої людини. Характеризується асертивна поведінка умінням вести діалог, налаштуванням на співробітництво, допомогу і підтримку іншого.

**Висновки.** Отже, ми визначили критеріальну базу міжособистісної толерантності, на основі чого можна змінювати організацію взаємин між студентами. Адже метою навчання в групі є оволодіння навиками успішного спілкування з іншими, представниками різних культур, досягнення взаєморозуміння між людьми. Процес виховання ціннісного ставлення до людини буде більш ефективним, якщо студенти оволодіють практикою міжособистісної толерантної взаємодії і в подальшій професійній діяльності будуть керуватися принципами гуманізму.



### Література

1. Асмолов А.Г. Толерантность как культура XXI столетия [Текст] / А.Г.Асмолов // Толерантность: объединяем усилия. – М. : Летний Сад, 2002. – 236 с.
2. Асмолов А.Г. Толерантность: разные парадигмы анализа / А. Г. Асмолов // Толерантность в общественном сознании России. – М.: Академия, 1998. – 223 с.
3. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / С. Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. С. 201-222.
4. Валитова Р. Р. Толерантность как этическая проблема/ Р. Р. Валитова// Дисс. канд. пед. наук:13.00.01 / Р. Р. Валитова. – М.,1997. – 160 с.
5. Золотухин В. М. Терпимость как общечеловеческая ценность / В. М. Золотухин // Современные проблемы гуманитарных дисциплин. – Ч. 1. – М., 1997. – С. 7–9.
6. Кожухарь Г. С. Формы межличностной толерантности: критериальные признаки и особенности/ Кожухарь Г. С.// Психологический журнал. – 2008, том 29. – № 3. – С. 30–40.
7. Комогоров П. Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов вуза / П. Ф. Комогоров // Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Курган, 2000 – 23 с.
8. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 234 с.
9. Лекторский В. А. Про толерантность / В. А. Лекторский // Философские науки. –1997. – № 3–4. – С. 14–19.
10. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности/ Д. А. Леонтьев. – М.: Изд. Мос. ун-та, 1999. –198 с.
11. Погодина А.А. Толерантность: Термин. Позиция. Смысл. Програма/ А. А. Погодина// История: прил. к газ. «Первое сентября». – 2002. – март (№11). – С. 4–7.
12. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия/ Роджерс К. – М.: Просвещение, 1997. – 386 с.
13. Советский энциклопедический словарь/ Главный редактор А. М. Прохорова. – М. – 1982. – 1646 с.
14. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 576 с.
15. Федоров А. П. Когнитивно-поведенческая психотерапия/ Федоров А. П.// СПб.: Питер, 2002. – 352с.
16. Хохлова Е. В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза/ Хохлова Е.В.// Автореф. дисс. канд. психол. наук: 19.00.07. – Нижний Новгород, 2008. – 25 с.
17. Шалютин С. М. Искусственный интеллект [Текст]/ С. М. Шалютин. – М.: Мысль, 2005. – 186 с.
18. Goldstein A. P., Michaels G. Y. Empathy development training, consequences. New Jersey London, 1985. – 287 p.

УДК 373.3.015.31:7

## ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ В КОНТЕКСТІ СЕРЕДОВИЩНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ І СТУПЕНЯ

Г.С.Тарасенко

**Анотація.** У статті обґрунтовані доцільність і переваги середовищного підходу до освітньо-виховного процесу в школі першого ступеню, а також презентовані варіанти конструювання естетико-виховного середовища з метою формування естетичного ставлення молодших школярів до природи.

**Ключові слова:** середовищний підхід, виховне середовище, виховний простір, середовище поведінки, естетичне ставлення, природа, молодші школярі.

**Аннотация.** В статье обоснованы целесообразность и преимущества средового подхода к образовательно-воспитательному процессу в начальной школе, а также презентованы варианты конструирования эстетико-воспитательной среды с целью формирования эстетического отношения младших школьников к природе.

**Ключевые слова:** средовой подход, воспитательная среда, воспитательное пространство, средовое поведение, эстетическое отношение, природа, младшие школьники.

**Summary.** The article proves the feasibility and benefits of environmental approach to educational process at elementary school. The versions for designing aesthetic and educational environment are presented in order to create an aesthetic attitude to nature at primary school students.

**Key words:** environmental approach, educational environment, educational space, environmental behavior, aesthetic attitude, nature, primary school students.

Середовищний підхід в освіті орієнтує вчителя не тільки на організацію безпосередньої педагогічної взаємодії, але й на педагогічно доцільну організацію виховного простору життя дитини і вибудовування на цій основі системи педагогічних взаємин з нею. Актуальність такого підходу стрімко зростає. Стає дедалі очевиднішим, що траєкторія підходу до особистості вихованця пролягає через

спеціально змодельоване освітнє середовище, а середовищний підхід до виховання зовсім не відкидає інші методологічно плідні підходи і традиційно поєднується з діяльнісним, особистісно орієнтованим, системним, компетентнісним підходами. У той же час особливої ваги набувають нові методологічні орієнтири – аксіологічний, полісуб'єктний, холістичний підходи як такі, що забезпечують розуміння ціннісної наповненості, пульсуючих взаємовпливів і загальної цілісності освітньо-виховного середовища. Сучасна педагогіка пропонує середовищний підхід як теорію і технологію безпосереднього управління (через середовище) процесами виховання і розвитку особистості учня; як систему дій суб'єкта управління, спрямованих на перетворення середовища у засіб проектування й діагностики результату навчання і виховання.

Середовищний підхід до освітніх процесів завжди привертав увагу дослідників. Д.Дьюї неодноразово зазначав, що педагоги виховують дітей не безпосередньо, а за допомогою середовища [4, 24]. Л.Виготський, розмірковуючи над природою виховання, підкреслював, що соціальне середовище можна умовно розуміти як сукупність людських відносин, і абсолютно зрозумілою та винятковою є пластичність соціального середовища, яка робить його чи не найгнучкішим засобом виховання. Елементи ж середовища знаходяться між собою не в скutoму й нерухомому стані, а в мінливому, тобто такому, що легко змінює свої форми і контури. Комбінуючи відомим чином ці елементи, вихователь може створювати всякий раз нові й нові форми соціального середовища. Тому на долю вчителя в процесі виховання, зазначає Л.Виготський, випадає теж активна роль – ліпити, кроїти, шматувати й різати елементи середовища, поєднувати їх різним чином, щоб вони забезпечували реалізацію того завдання, яке йому потрібне. На думку видатного психолога, виховний процес є трибічно активним: активний учень, активний учитель і активне (сконструйоване між ними) середовище [1, 84-87].

Сьогодні науковий пошук на основі середовищного підходу активно здійснюють сучасні дослідники: Л.Волкова, О.Генісаретський, О.Даценко, І.Демакова, Г.Корнетов, Н.Крилова, Ю.Мануйлов, О.Мітіна, Л.Новікова, Л.Приходченко, І.Сулима, А.Цимбалару, І.Шендрік, О.Ярошинська, В.Ясвін та ін. Утім проблемі проектування естетико-виховного середовища приділено недостатньо уваги.

**Метою статті** є обґрунтування доцільності і переваг середовищного підходу до освітньо-виховного процесу в школі першого ступеня, а також презентація варіантів конструювання естетико-виховного середовища з метою формування естетичного ставлення молодших школярів до природи.

Середовищний підхід до освітніх процесів у більшості тлумачать як систему взаємодії із середовищем, що забезпечує його перетворення на засіб діагностики, проектування й продукування освітнього результату [3; 6; 8; 11; 12]. Базовим поняттям середовищного підходу є поняття «освітнє середовище», що виникло на стику екології, педагогіки і психології, при цьому деякі дослідники вважають синонімічними поняття «середовищний підхід» і «освітнє середовище». Учені досліджують зміст поняття «освітнє середовище», обґрунтовують різні типології і класифікації освітніх середовищ, виокремлюють етапи вивчення й проектування освітнього середовища.

Привертає увагу досвід дефінітивного аналізу ключових понять середовищного підходу. На думку дослідників, освітнє середовище утворює той виховний простір, в якому здійснюється педагогічно організований розвиток особистості (Г.Корнетов). Освітній же простір є педагогічним феноменом зустрічі та взаємодії людини з оточуючими її елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання (А.Цимбалару).

Теорія середовищного підходу у притаманній йому філософській заглибленості визначає новаторські координати організації освітнього процесу. Так, Ю.Мануйлов середовище розуміє не як абсолютно все, що оточує дитину. Середовище, як відзначає дослідник, перетворюється на засіб виховання тільки при певних значеннях його ніш (параметрів можливого). Він пише: «Модальні значення середовища, які формуються під впливом стихій, є тим важелем у механізмі його перетворення на виховний простір і виховний засіб, на якому тримається вся технологія середовищного підходу» [8, 38].

Знаменно, що у середовищному підході О.Генісаретський виокремлює поняття “середовищна поведінка”, якій притаманні рівномірність, насиченість і своєчасність. Коли всі характеристики, на думку науковця, є в наявності, тоді поведінці властива така якість, як природність. Середовищна поведінка, на думку О.Генісаретського, спирається на сюжет поведінки в умовах даного середовища, з погляду якої його учасники – це дійові особи ситуації-мізансцени, а події – акти поведінкової екодрами. З погляду дослідника, середовищна поведінка має дві міри: доцільність, тобто здатність діяти згідно з предметним значенням ситуації, і своєчасність, тобто здатність діяти згідно з її часовим значенням. Отже, природно доцільною О.Генісаретський пропонує вважати поведінку насамперед доречною і своєчасною [2, 24].

Численні дослідження (І.Демакова, Л.Новікова, І.Суліма та ін.) піднімають проблему співвідношення понять “виховне середовище” і “виховний простір”. Поняття “простір” не є ідентичним поняттю “середовище”. Якщо середовище – це даність, яка не є результатом конструктивної діяльності людини, то простір – це результат педагогічного освоєння цієї даності. Виховний простір може стати чинником гуманізації дитячого життя і виховання у тому випадку, якщо він буде простором дитячої спільної діяльності, сповненим реальними й емоційно значущими для дітей проблемами і питаннями, на які необхідно знайти відповіді, якщо діти сприймають простір як свою власну територію, за яку вони несуть особисту відповідальність [3, 31-32].

Виховне середовище є, по суті, сукупністю природних та соціально-побутових умов, у яких перебігає життєдіяльність дитини й відбувається становлення її особистості. Воно активно впливає на спосіб життя дітей, задаючи ті або інші стереотипи, моделі, “коридори руху по життю” (І.Суліма). У результаті середовище своєрідно “типізує” особистість дитини і тим самим дозволяє суспільству через виховання реалізовувати в широкій практиці ті або інші ідеали, отримувати той або інший тип особистості. Але при цьому індивідуальність, неповторність, унікальність дитини не страждає, оскільки діапазон прояву індивідуального залишається винятково широким.

Виховний простір дослідники тлумачать як особливу педагогічну реальність, як «середовище в середовищі», яке адекватне складовим вихованості людини. «Для педагогів, – пише Л.Новікова, – виховний простір є об’єктом вивчення (якщо він уже створений), моделювання і конструювання (якщо його треба створювати в рамках певного середовища), а також інструментом виховання (якщо його можливості цілеспрямовано використовуються в роботі з дітьми). Вплив виховного простору обумовлений, насамперед, позитивним сприйняттям його дитиною, її «включеністю» в процес його створення і вдосконалення. Ефективність освоєння цього простору з боку дитини залежить від того, яким вона його бачить» [11, 32–33].

У контексті інноваційних процесів привертають увагу питання конструювання (або ж проектування чи моделювання) виховного середовища. Середовищне проектування – це, по суті, моделювання середовища, необхідного для визначення цілей, засобів їх досягнення й отримання належних результатів. Його основу складають прогнозування виховних можливостей середовища, конструювання її належних значень, моделювання «середовищновиховної» стратегії, необхідної для додавання середовищу потрібних значень, для планування заходів, спрямованих на реалізацію певних виховних стратегій (В.Ясвін).

Проектування виховного середовища передбачає взаємодію дитини з навколишнім світом, що постійно розширюється і збагачується на основі соціально-культурних цінностей. Тому на часі культурологічний підхід до конструювання виховного середовища, яке покликане стати, насамперед, культурним середовищем, а вчитель повинен уміти змоделювати культурне середовище на основі дитячої субкультури. Педагог, стверджує Н.Крилова, «повинен самовизначитися не просто як транслятор якоїсь (що вже відходить) культури, а як активний учасник того культурного середовища, в якому живе і творить дитина. Створюючи разом з дитиною культурно значущу ситуацію освіти і самоосвіти, вчитель вступає в особливий освітній простір – простір проекту» [7, 32–33].

Культурно-виховне середовище, з нашого погляду, є насамперед результатом духовно-культурної єдності учасників виховної взаємодії, на основі якої народжується спільна освітня діяльність, найоптимальнішою формою якої є співтворчість (творча гра, творча праця, художня творчість). Таке середовище ніби «задає» межі існування суб’єкта. Культурно-виховне середовище, в якому опиняється дитина, містить у собі певну «матрицю» його взаємодії як з природою, так і з продуктами духовного життя людей (релігією, наукою, мистецтвом та ін.).

Зокрема, культурно-виховне середовище успішно гармонізує як позицію дітей щодо природи, так і трансльовані культурою загальнолюдські, гуманні способи взаємодії з нею. Серед домінуючих способів взаємодії людини з навколишнім світом культурне середовище завжди акцентує естетичне ставлення до природи і пропонує осмислення культурних зразків такого ставлення, адже конструюється тільки на високого класу цінностях.

Якщо згадати типологію виховного середовища, яку розробив ще Я.Корчак, виокремивши чотири його типи (догматичне, ідейне, безтурботного споживання, зовнішнього лоску і кар’єри), то культурно-виховне середовище характеризується наявністю добре виражених ідей самотворення особистості в культурі. Як влучно зазначив В.Ясвін, ідейне середовище характеризується вільним польотом думок, поривом душі, творчістю, ентузіазмом, доброю волею, моральним естетизмом, терпимістю, гуманним поглядом у майбутнє, а дитина, що виховується в такому середовищі, є активною і вільною [15]. Зокрема, саме такий тип середовища – ідейний (не догматичний і не споживчий) потрібний дитині для екологізації позицій щодо природи. Не система табування ставлення до природи (догматичний тип),

не егоцентричне задоволення від природи (споживчий тип) – дітям потрібне своєчасне і глибоке усвідомлення красивої (естетичної) ідеї про загальну виразність (оригінальність, неповторність, самобутність) усього в природі.

У такому сенсі ми схильні віднести естетико-виховне середовище до окремого типу, оскільки воно створюється на чітко вираженій духовно-культурній ідеї естетичної виразності буття. Знаменно, що до буттєвих цінностей А.Маслоу зарахував не лише істину, добро, справедливість, необхідність, порядок, але й красу, життєвість, унікальність, досконалість, завершеність, простоту, цілісність [9]. Полемізуючи з таким «атомарним» поділом, С.Клепко однозначно віддає перевагу холістичному підходу: «Атоміст ділить речі, щоб знати їх краще; холіст – дивуватися на речі або системи загалом і доводити, що, розглядаючи їх цілісно, ми можемо більше знати й краще розуміти їхню природу» [5, 109].

З нашого погляду, естетична виразність буття як результат холістичного (цілісного) осмислення цінності природи дійсно гідна стати центральною (наскрізною) ідеєю проектування естетико-виховного середовища, яке пропонуємо тлумачити як особливо змодельовану педагогічну реальність, що утворює виховний простір для успішного естетичного розвитку особистості дитини в результаті пізнання та осмислення нею естетичної виразності буття у всіх іпостасях його проявів (природних, інтелектуально-культурних, духовно-мистецьких тощо). У такому значенні естетико-виховне середовище має вимір «модулятора» екології людського буття. Недаремно естетико-виховне середовище в широкому сенсі дослідники тлумачать як педагогічний феномен, що має високий потенціал у розвитку екологічної культури людей, що проживають в одному регіоні [10].

Окремим результатом виховного впливу естетико-виховного середовища можна вважати формування естетичного ставлення до природи як особливо вмотивованого типу її сприймання та оцінки на засадах естетичної виразності, який уможливорює гуманно-творчий тип поведінкових реакцій щодо об'єктів і явищ довкілля (що значно наближує такі поведінкові програми до екологічно значущих).

Молодший шкільний вік є сенситивним щодо формування естетичного ставлення дітей до природи. Саме у молодшому віці безболісно і ненав'язливо, часто у грі, дитина опановує основи середовищної поведінки, які згодом трансформуються в основи особистісної поведінкової культури. У цьому зв'язку значний естетико-виховний потенціал притаманний інвайроментальному підходу до виховання дітей. Інвайроменталізм (англ. *environment* – *середовище*) є філософсько-соціологічною концепцією збереження засобів життя. Інвайроментальний підхід орієнтований на створення локального середовища з метою гармонізації стосунків з довкіллям (природним і соціальним) та пошук свого – людського – місця у ньому [14].

Практика засвідчує, що поза середовищним підходом естетичне ставлення до природи формується вельми загальмовано. В результаті багаторічної експериментальної роботи ми виокремили типи ставлення молодших школярів до природного середовища:

**“Прагматики”**, для яких характерні: переважання в структурі ставлення до природи утилітарних мотивів; схематичність, естетична індиферентність сприймання навколишнього; неспроможність згрупувати й висловити найбільш яскраві враження від зустрічей з природою; збідненість, невиразність мовлення; переважання в творчій діяльності формально-пасивного виконання завдань з високим ступенем запозичення; бездіяльність у природі або праця з примусу старших за відсутності власної ініціативи. Нерідко спостерігається жорстокість поведінкових програм; безапеляційність у стосунках з живими істотами; відсутність емпатії та рефлексивних реакцій на зв'язок з природою.

**“Дослідники”** з притаманними їм: зацікавленим ставленням до природи на основі домінування пізнавальних мотивів (*Чому так, а не інакше? Звідки береться? А що буде, якщо я відірву, відріжу, відломлю?* та ін.); емоційно-позитивним ставленням до природи з елементами естетичної зацікавленості, що відзначається нестійкістю, епізодичністю вияву в різноманітних видах діяльності; частковою здатністю оцінювати сприйняте за недостатньої повноти й образності мовлення; нейтрально-оцінювальним характером естетичних суджень; частковим розумінням й відтворенням художнього образу природи на тлі недостатньо розвинених навичок її емоційно-естетичного оцінювання; обмеженість діапазону асоціативно-образного мислення. Для дослідників характерні також переважання в творчій діяльності елементів наслідування; часте вживання загальноприйнятих висловів; епізодичне виявлення рис індивідуального стилю; відносна розвиненість фантазії, творчої уяви; епізодичне виявлення активності, самостійності у праці на природі за відсутності естетичних компонентів діяльності. У дітей з цим типом ставлення до природи спостерігається яскраво виражена інтелектуальна реакція на природу на тлі загальмованості рефлексивних реакцій і млявості емпатійних процесів.

**“Художники”**, у яких добре розвинені і яскраво виявляються (у можливих для молодшого шкільного віку межах) усі складові естетичного ставлення до природи: школярі цієї групи вирізняються достатньо розвиненим сенсорним сприйманням природи за яскраво виявленої емоційної реакції на її

красу; у процесі оцінювання робляться спроби опоетизувати сприйняття; характерні спроби метафоризації художньої мови; естетичні судження відносно розгорнуті, образні, відбивають особисті переживання; діти уміють передати власне бачення краси природи в різних видах творчої діяльності; їхні роботи вирізняються достатньою оригінальністю мислення, творчого рішення, розвиненістю фантазії, уяви, вмінням оперувати образами; для діяльності таких школярів у природі характерні ініціативність і самостійність; до пізнавальних, моральних та екологічних мотивів, що лежать в її основі, додається естетичний. Для дітей з цим типом ставлення до природи характерні виражені рефлексивні реакції і достатньо розвинена емпатія щодо природи та її мешканців.

Знаменно, що не всіх дітей однозначно можна віднести до умовно виокремлених типів. Спостерігається певне змішування оцінних і поведінкових реакцій учнів на естетичну виразність довкілля, що зобов'язує констатувати так звані перехідні типи ставлення дітей до природи.

Так, *“прагматики-дослідники”* тяжіють до поглибленого інтелектуального пізнання навколишнього світу, втім керуються суто прагматичними потребами (*“Щоб отримати найвищу оцінку вчителя”*; *“Щоб зробити відкриття і стати відомим на весь світ”*). Для таких дітей важливим є результат пізнання природи, але їх не обходять засоби досягнення результату, що врешті загрожує граничною жорстокістю ставлення до природи та її мешканців.

*“Дослідники-художники”*, спираючись, в основному, на лівопівкульний (раціональний) тип мислення, в оцінках та поведінкових реакціях активніше наближуються до морально-естетичної позиції щодо природи, оскільки інтелектуальна діяльність мотивується здебільшого творчо-діяльнісними мотивами (*“Щоб створити квіткове поле, яке квітує цілий рік”*; *“Щоб придумати вічнозелений дуб”*; *“Щоб сконструювати для риб захисну сітку від браконьєрів”*).

“Прагматиків-художників”, зрозуміло, виявлено не було, оскільки естетична реакція на природу на основі утилітарного оцінювання її об'єктів і явищ є нонсенсом.

Таким чином, можемо стверджувати, що дитяче світосприймання – це цілий космос, непозбутня виразність якого цікавила і буде завжди цікавити педагогів. Діти, як засвідчує наше дослідження, сміливо й неупереджено пізнають природу, рухаючись від незнання до знання (втім, стежки обирають різні, що й обумовлює тип ставлення до природи).

Дитина, приходячи до школи із виниклим в її уяві цілісним образом світу – емоційним, алегоричним, ідеальним, дуже швидко втрачає його, адже цей образ руйнується, “розвалюється” – і цілісність його губиться у численних навчальних предметах, присвячених природі (С.Гончаренко). Традиційна предметна система навчання, що склалася переважно під впливом механістичної картини світу та раціоналістично-технократичних підходів до навколишнього, мимоволі перетворила природу на «неживий механізм», розчленований у процесі його пізнання. Це зумовило домінування у шкільній практиці навчання і виховання вербально-логічних способів ознайомлення учнів з навколишнім світом. Невміння школи оперувати естетичними факторами світоглядного виховання спричинило загальне небажання їх використовувати. Внаслідок цього відбулися серйозні перекоси у ціннісному ставленні дітей до природи. Як засвідчує наше дослідження, одним з найпоширеніших типів оцінювання учнями природи є утилітарно-практичний, в основі якого лежить усвідомлення передусім корисності тих чи інших її об'єктів. Велика частка споживацьких мотивів ставлення до навколишнього не дозволяє школярам всебічно оцінити духовно-практичну роль природи у житті людини. Абсолютна «естетична інфантильність» у ставленні до природи є поширеним явищем серед учнів початкової школи. Не можуть не турбувати й низькі (нижчі, ніж у зарубіжних однолітків) показники розвитку дітей: простота когнітивної перцепції, бідність словникового запасу, недорозвиненість емоційно-чуттєвої сфери, слабкий самоконтроль і саморегуляція (О.Киричук). Все це загалом є наслідком недбалого формування освітньо-виховного середовища і значно гальмує формування у молодших школярів естетичного ставлення до природи.

Сьогодні початковій школі потрібні нові підходи до створення виховного середовища, зокрема сміливе використання екологічної естетики як оновленого погляду на філософію природи, який, по-перше, допоможе побудувати особистісне ставлення до неї на базі суб'єктифікації сприймань та оцінок, забезпечить особисте позиціонування учня в природі, уможливить усвідомлення ним власної екологічної поведінки на рівні рефлексії. Синтез екології з естетикою, з нашого погляду, якнайкраще гармонізує стосункову сферу в естетико-виховному середовищі. Гармонізація стосункової сфери передбачає взаєморозуміння суб'єктів взаємодії, взаємне прийняття позицій, визнання права на життя кожного й відповідне врахування життєвих потреб, тобто знаходження правильного «зустрічного руху» в контексті взаємодії.

Конструювання естетико-виховного середовища початкової школи, з нашого погляду, повинно підпорядковуватись чіткому цілепокладанню й організаційно-методичним алгоритмам. Зокрема,

системне цілепокладання уможлиблює цілісний підхід до реалізації освітньо-виховних завдань. Спробуємо сформулювати систему ознак (одночасно цілей) створення локального естетико-виховного середовища:

- це *середовище, побудоване на найвищих суспільних цінностях*, етичних та естетичних орієнтирах, прийнятих шкільним співтовариством;
- це *середовище інтелектуально-пізнавального пошуку*, що сприяє формуванню світоглядної культури вихованців;
- це *середовище художньо-естетичного розвитку*, яке обумовлює гармонізацію особистісної сфери дітей;
- це *середовище високої комунікативної культури*, толерантної діалогової взаємодії вихованців і вихователів, учнів один з одним;
- це *середовище, орієнтоване на психологічну комфортність і здоровий спосіб життя*, багате на культурно-духовні події, етнічні традиції, що сповнені високого виховного смислу.

Організаційно-методичні алгоритми конструювання естетико-виховного середовища початкової школи можуть бути наповнені інноваційними способами організації шкільного життя. Зокрема, йдеться про наскрізне «вплетення» ситуацій замилювання природою в канву різноманітної естетичної діяльності молодших школярів. Упровадження ситуацій замилювання природою можливе під час навчальних екскурсій, у ході прогулянок у регламенті роботи ГПД, у системі позакласної виховної роботи (сезонних свят, творчих годин, трудових операцій тощо). Створення естетико-виховного середовища на засадах емоційно-образного сприймання дітьми світу може відбуватися у контексті певних організаційно-методичних вимог [13], зокрема:

- технологія замилювання природою повинна відрізнятися від звичайного спостереження *способом інформативного домінування* – в процесі замилювання має переважати не стільки номінативна, скільки емоційно-образна інформація про природу на фоні постійного звертання вихователя не лише до інтелектуальної, але й до емоційно-чуттєвої сфери дітей;
- у створенні ситуацій замилювання потрібно повсякчас турбуватися про *активізацію чуттєвих аналізаторів* вихованців, забезпечуючи належну гостроту колірної зору, слуху, тонку диференціацію запахів, тактильних та смакових відчуттів (приклад установок на сприймання: якого кольору весна? чим пахне літо? назви звуки зими; знайди оксамитовий листочок; вгадай квітку за запахом; відшукай листочок навіпамацьки; знайди дерево за корою; назви ягідку за смаком тощо);
- педагогу слід підносити дитяче сприймання на *належний емоційно-образний рівень*, вправно організовуючи оцінну діяльність вихованців. Забезпечити високу інтенсивність переживання краси довкілля, пробудження образного мислення дітей допоможуть оцінно-творчі завдання, наприклад:
  - вербальні – добір порівнянь (що нагадує листопад? на що схожа кульбаба? з чим порівнюємо бурульку?); віршування за початком (прийшла зимонька-зима...; здрастуй, зіронько ясененька...; дощик сумно накрапає...); віршування за пропонованими римами (сонечко – віконечко; рухливий – примхливий; сяє – вкриває та ін.); придумування монологів об'єктів природи (я – найшвидший струмочок весни; не топчіть мене, тендітну сніжинку; жу-жу: я мед шукаю; не руйнуйте мій мурашник тощо); конструювання діалогічного контакту з об'єктами та явищами природи (моя розмова з квіткою; суперечка з кропивою; добрий день, весно; я розумію пісню пташечки та ін.); складання оповідань і казок екологічного спрямування (ми з тобою однієї крові; я за них у відповіді; люблю травинку і тваринку та ін.);
  - музично-пластичні – склади пісеньку весняного дощику; передай голосом плач зимового вітру; станцюй танок листопаду; передай рухами народження підсніжника тощо;
- у ситуаціях замилювання природою варто вийти за межі статичного споглядання природи, надавши цьому процесу *необхідного динамізму* (у цьому значно допоможуть активні форми емоційно-естетичного пізнання природи – ігри, змагання, конкурси, трудові справи тощо);
- важливу роль відіграє *експресія світоглядної позиції вихователя* (яскраве емоційне слово, виразність пантомімічних реакцій, доречна сугестія, і, як наслідок, – потужна трансляція власного ставлення до природи);
- *не можна перетворювати замилювання у щоденні «чергові» вправляння* (дитячі оцінки неминуче втрачать свіжість, природність і будуть приречені на умисну пишномовність, що врешті-решт приведе до фальші, нудьги та байдужості);
- *ситуації замилювання доречно створювати „презентативно”*, тобто пов'язуючи їх із своєрідним станом природи, як-от: листопад, перший сніг, ожеледиця, іній, відлига, льодохід, капіж, перші струмки, повінь, квітнування садів, райдуга, мжичка та ін.

Конструювання естетико-виховного середовища (крім організації безпосереднього контакту дітей з природою) передбачає активізацію дитячої творчості на теми природи, що допомагає педагогу зрозуміти дитячу творчість не лише як феномен дитинства, але й як феномен ставлення до навколишньої природи. Естетико-виховне середовище повинно стимулювати природну здатність дітей створювати багатющий уявний світ, перевтілюватися і ставати його учасником (наприклад, в ігровій діяльності), зливатися в процесі художньо-ігрової діяльності з тим, що вигадав і втілює у результаті

власної творчості. Є ще один, безперечний позитив на користь потужного використання естетико-виховного середовища в освітньому процесі початкової школи – це розвиток дитячої емпатії саме в процесі естетичної творчості. Коли дитина створює творчий образ «своїєї природи», вона ніби привласнює (суб'єктифікує) її на особистісному рівні. І в цьому уявному образі все неживе стає живим, мислячим, значущим. Персоніфікуючи природу, дитина ніби заново вчиться розуміти її «мову» й аналізувати свої відчуття. В ній прокидається потреба співпереживання. Все це утворює надійний ґрунт для естетизації ставлення дітей до природи і до світу загалом.

У **висновку** зазначимо, що реалізація середовищного підходу у вихованні дітей є дієвою альтернативою будь-яким «рафінованим моно впливам» з боку найдосвідченішого педагога. Тільки в контексті ефективно сконструйованого виховного середовища належної результативності набудуть і учительське слово, і обрані ним методи та форми виховної роботи з дітьми.

Педагогічна інноватика в конструюванні виховного середовища, з нашого погляду, полягає в нівелюванні будь-якої формалістики й шаблонності підходів до організації виховної взаємодії між її суб'єктами. Натомість надзвичайно затребуваний сьогодні «ідейний» тип виховного середовища. Прикладом може стати естетико-виховне середовище, сконструйоване на основі наскрізної ідеї про естетичну виразність усього суцього в здоровій нормі його існування. Визнання своєрідності, унікальності й неповторності естетично виразного в природі, в людині та у навколишньому житті взагалі забезпечить належний рівень естетизації освітнього середовища з наступним розвитком його здатності до творчого самооновлення. Відповідно важливою ознакою інноваційного естетико-виховного середовища є його спроможність забезпечити всім суб'єктам виховного процесу систему можливостей для ефективного особистісного саморозвитку. Особливо сприятливу ситуацію особистісного розвитку естетико-виховне середовище забезпечує для дітей молодшого шкільного віку – це створення простору ампліфікації (О.Запорожець), тобто простору системного збагачення ситуацій виховання і розвитку за рахунок оптимального використання специфічних видів дитячої діяльності на основі цілісного врахування сенсорної допитливості, ігрового пізнання світу, спонтанної і педагогічно керованої словотворчості (В.Сухомлинський), завжди принадливого для дітей казкового фантазування, предметно-пластичного і музичного самовираження тощо. Сконструйоване на такій основі виховне середовище ефективно сприятиме гуманізації освітнього процесу в школі першого ступеня.

**Перспективи подальших розвідок** вбачаємо у детальному дослідженні механізмів формування поведінкових програм молодших школярів у природі як результату виховання їх в умовах естетико-виховного середовища.

### **Література**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Генисаретский О.И. Экология культуры. Теоретические и проектные проблемы / О.И.Генисаретский. – М.: Путь, 1991. – 153 с.
3. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: вопросы теории / И.Д. Демакова. – Казань : Изд-во «R-пресс», 2000. – 164 с.
4. Дьюи Дж. Демократия и образование. Пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
5. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф.Клепко.– Полтава: ПОІППО, 2006. – 328 с.
6. Корнетов Г.Б. Общая педагогика: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / Г.Б. Корнетов. – АСОУ, 2009. – 296 с.
7. Крылова Н.Б. Проектирование как создание культурно значимой ситуации в образовании / Н.Б.Крылова // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. – М.: Институт педагогических инноваций РАО, 1994. – С. 32–34.
8. Мануйлов Ю.С. Средовый подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000.– № 7. – С. 36–41.
9. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А.Маслоу. – М.: Академия. – 1999. – 425 с.
10. Митина Е.Г. Потенциал средового подхода в образовании для устойчивого развития: региональный аспект / Е.Г. Митина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. URL: [www.science-education.ru/101-5464](http://www.science-education.ru/101-5464) (дата обращения: 15.02.2014)
11. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория / Л.И.Новикова // Педагогика. – 2000.– № 6.– С. С. 28-35.
12. Приходченко Л. Середовищний підхід до навчання та виховання молоді / Л. Приходченко // Шлях освіти. – 2010. – № 3. – С.22-27.
13. Тарасенко Г.С. Відкрийте дітям дивосвіт природи: poradnik для батьків з виховання душі і серця дитини / Г.С.Тарасенко. – Вінниця, 2008. – 240 с.
14. Тарасенко Галина. Проблеми виховання дошкільників у контексті інвайроментального підходу / Галина Тарасенко // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій / за ред. Г. С. Тарасенко. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – Вип. 2. – С. 8-14 .
15. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.

УДК: [373.5.015.31:331]:004.032.6

**ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МУЛЬТИМЕДІА В ПРОФОРІЕНТАЦІЙНІЙ РОБОТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ****О.В.Фуштей, А.В.Маковей**

***Анотація.** У статті висвітлені психолого-педагогічні аспекти проблеми професійної підготовки школярів та визначено дидактичні можливості використання мультимедіа технологій у профорієнтаційній діяльності класного керівника загальноосвітньої школи.*

***Ключові слова:** профорієнтація, мультимедіа, інформаційно-телекомунікаційні технології.*

***Анотация.** В статье проанализированы психолого-педагогические аспекты проблемы профессиональной ориентации школьников и определены дидактические возможности использования мультимедиа технологий в профориентационной деятельности классного руководителя общеобразовательной школы.*

***Ключевые слова:** профориентация, мультимедиа, информационно-коммуникационные технологии.*

***Summary.** In the article it is exposed psikhologo-pedagogical aspects of problem of professional orientation of student's young people and certainly didactics possibilities of the use multimedia technologies in proforientaciyiny activity of klasnaya kerivnika zagalnoosvitnoy school.*

***Key words:** vocational orientation, multimedia, informatively communication technologies.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сучасна нестабільна соціально-економічна ситуація, збільшення рівня безробіття, переорієнтація із одних перспективних галузей професійної діяльності на інші потребують підготовки компетентних і конкуренто-спроможних спеціалістів, які володіють універсальними знаннями, уміннями, навичками і здатні швидко перебудувати свою діяльність.

Вибір професії – одне з найважливіших рішень, прийнятих людиною в житті, оскільки всі хочуть, щоб робота відповідала інтересам і можливостям, приносила радість і гідно оплачувалася. На вибір професії впливає безліч чинників – це і власні інтереси та здібності, думка друзів і батьків. Правильний вибір професії зумовлює моральне задоволення, позитивну самооцінку, високу результативність праці, якість продукції. Він є точкою, в якій сходяться інтереси особистості та суспільства, поєднання особистих і загальних інтересів [6; 7].

Одна з найсерйозніших перешкод для самостійного вибору професії – це брак інформації про різні спеціальності і ті навчальні заклади, де можна отримати необхідну освіту. Прискорення темпів оновлення технологій спричиняється до пошуку нових форм, методів і засобів проведення профорієнтаційної підготовки учнів загальноосвітньої школи.

Однак, незважаючи на те, що в сучасний час широке розповсюдження отримали мультимедійні засоби навчання, дослідження можливостей їх використання в профорієнтаційній підготовці школярів практично відсутні.

Це зумовлює необхідність вивчення специфіки впровадження мультимедійних технологій у профорієнтаційній роботі класного керівника загальноосвітньої школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми профорієнтаційної роботи та загальні основи побудови профорієнтації в Україні спираються на дослідження Є.Клімова, І.Назімова, А.Сазонова, В.Симоненка, С.Чистякової, М.Чистякова, В.Ярошенка та інших.

Питання професійного самовизначення розроблялися вітчизняними ученими, зокрема А.Вихрущем, О.Зайцевим, Д.Закатновим, Є.Павлютенковим, В.Сидоренком, Т.Турановим, Д.Тхоржевським.

Значний внесок у розробку різних аспектів удосконалення класного керівництва внесли праці О.Богданової, Н.Болдирєва, Б.Вульфою, І.Демакової, О.Заславської, В.Караковського, А.Мудрик, Л.Новікової, З.Равкіна, Л.Раскіна, Н.Щуркової та багато інших.

Окремі питання інформатизації діяльності класного керівника відображені в дисертаційних дослідженнях Л.Пасмурової, А.Дикої, І.Хоменко, А.Голікова і П.Степанова.

Однак цілеспрямоване й систематичне використання мультимедійних технологій у профорієнтаційній роботі в діяльності класного керівника стримується низкою факторів: фрагментарним застосуванням засобів мультимедіа; випадковістю, недостатньою обґрунтованістю вибору методів їх застосування; відсутністю методичної бази створення засобів підтримки виховного процесу.



**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Вивчення та аналіз стану наукової розробленості означеної проблеми засвідчив, що на сьогодні у педагогічній літературі майже відсутні праці, присвячені дослідженню можливостей використання мультимедійних технологій у профорієнтаційній роботі класного керівника в загальноосвітній школі, що й зумовлює актуальність обраної теми.

**Мета статті** – визначити доцільність та розкрити дидактичні можливості застосування мультимедійних технологій у профорієнтаційній роботі класного керівника в загальноосвітній школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійна орієнтація являє собою систему соціально-економічних та методико-фізіологічних заходів, спрямованих на забезпечення активного, мобільного й свідомого фахового самовизначення та трудового становлення особистості з урахуванням своїх можливостей та індивідуальних особливостей і кон'юнктури ринку праці для повноцінної самореалізації в майбутній трудовій діяльності [5].

Щоб вибір професії був справді свідомим і вільним, необхідно враховувати принаймні три фактори: інформованість про світ професій, знання своїх особистісних особливостей, уміння співвідносити особисті якості з вимогами, які висувають професія і спеціальність. Уся шкільна робота повинна сприяти професійному самовизначенню учнів, насамперед виявленню й розвитку схильностей і здібностей, формуванню мотивів вибору професії, професійних інтересів, моральних та інших якостей, важливих для майбутньої трудової діяльності.

Провідна роль у профорієнтаційній роботі учнів належить класному керівникові. Він упродовж тривалого часу спостерігає за учнями свого класу, вивчає їхні індивідуальні особливості, інтереси, здібності й нахили, контактує з батьками, знає виховний потенціал кожної сім'ї, що дає йому змогу організувати профорієнтаційну роботу на належному рівні.

Щоб підняти на більш високий якісний рівень процес професійної орієнтації школярів доцільно використовувати мультимедійні технології.

Мультимедійні технології являють собою сукупність технічних та дидактичних засобів навчання, які уможливають представлення навчальної інформації у текстовому, графічному, аудіо-, відео-, анімаційному та інших форматах [3].

Мультимедійні технології:

- забезпечують високу швидкість одержання необмеженого обсягу інформації про світ професій, галузей професійної діяльності та її аналітичної обробки;

- є універсальним засобом навчально-дослідницької діяльності учнів у всіх сферах фахової підготовки;

- дозволяють не тільки створювати передумови для виконання учнем, але й повноцінно виконувати та частково автоматизувати інтелектуальні дії та операції, такі як аналіз окремих аспектів змісту професійного самовизначення особистості, зіставлення вже існуючих даних, доповнення даних новою профорієнтаційною інформацією тощо;

- є потужним знаково-символічним засобом, який дозволяє інтерпретувати інформацію в максимально зручному для сприйняття вигляді (знаковому, символічному, графічному тощо);

- відіграють важливу роль інтеграційного фактору, оскільки їх застосування потребує злиття та взаємної проникливості знань із різних предметних галузей, синтезу різних способів діяльності та форм її організації, залучення до процесу навчання нових наукових розробок;

- не тільки посилюють інтелектуальні можливості людини, а й змінюють, тобто перебудовують саму структуру навчальної діяльності учня [1;4].

На основі вище сказаного можемо виділити такі дидактичні можливості мультимедійних технологій для успішної реалізації виховних завдань, що стоять перед класним керівником у профорієнтаційній роботі:

- економне використання навчального часу;

- суттєве розширення творчої діяльності завдяки можливостям самостійно обирати план проведення виховних годин, відбирати додаткові матеріали тощо;

- можливість коригувати виховний процес;

- можливість ефективно організовувати контроль знань, умінь і навичок учнів;

- створення умов для здійснення як індивідуального, так і диференційованого підходу до учнів у процесі використання програмних засобів;

- скорочення видів роботи, що втомлюють учнів.

Дидактичні можливості мультимедійних технологій у профорієнтаційній роботі для учнів:

- вироблення навичок для практичного застосування в сучасному інформаційному середовищі;

- формування більшості компетенцій особистості;

- розвиток самостійності та творчості;
- можливість яскравого самоствердження через виконання наукових проектів, створення презентацій;
- полегшення сприйняття і запам'ятовування інформаційного матеріалу [2].

Важливу роль у професійній орієнтації школярів відіграють інтерактивні заняття. Тут класний керівник використовує проектування профінформаційної роботи. Ефективність цього виду діяльності значною мірою залежить від складеної програми. Неякісні програми, як правило, відводять учневі лише пасивну роль спостерігача.

Видами інтерактивних занять є: індивідуальна робота з учнями, робота в парах та робота в малих групах. Усі ці види інтерактивного навчання можна реалізовувати в процесі профорієнтаційної роботи, що дає змогу покращити якість занять, збільшити активність учнів та їх зацікавленість, що забезпечує підвищення результатів профорієнтації.

Натомість якісні програми активно втягують учня у взаємодію з комп'ютером у режимі «запитання – відповідь», що відбувається упродовж усієї презентації інформаційного матеріалу. Кожне запитання, яке персональний комп'ютер виводить перед учнем на дисплей, контролює його розуміння, а відповідь учня знову ж таки викликає адекватну реакцію комп'ютера. В міру того, як учень просувається в занятті, комп'ютер аналізує його відповіді, і на основі цих даних визначає подальші відповідні індивідуальні види діяльності, наприклад: допоміжна інформація в разі виникнення труднощів у розумінні матеріалу, детальніший розгляд теми, що викликала зацікавленість, або можливість повторити чи пропустити певний розділ цього заняття.

Наступний вид застосування мультимедіа технології в профорієнтаційній роботі класного керівника – це різноманітні комп'ютерні вправи. Комп'ютер використовується в якості допоміжного засобу для більш ефективного розв'язання уже існуючої системи профорієнтаційних завдань. Цей вид діяльності спрямований на практичне застосування та відпрацювання відповідних умінь і навичок на основі попередньо матеріалу. Отже, дуже корисним є те, що класний керівник або учень (залежно від ситуації) можуть вільно розширювати комплекс вправ, доповнювати його.

Комп'ютерні вправи можуть використовуватись, зокрема, при проведенні різних тестових методик на виявлення професійних нахилів та інтересів, при складанні професіограм, для вибору професійних галузей та ін.

Ще одним видом застосування мультимедіа технологій в профорієнтаційній роботі класного керівника є комп'ютерні моделюючі вправи. Це є моделлю реальної або уявної ситуації, де учневі відводиться головна роль у її розв'язанні. Тобто учень повинен адекватно застосовувати свої знання техніки чи технології виробництва для того, щоб відчувати себе в ролі представника певної професії. Дуже часто моделюючі вправи використовуються під час вивчення особливостей професійної діяльності, скажімо, на виробництві, в бізнесі або в медицині. Учні спостерігають імовірні наслідки своїх дій, маркетингових або діагностичних рішень, не підпадаючи під ризик банкрутства або не ставлячи під загрозу стан здоров'я пацієнта. Як свідчить практика, цей вид діяльності забезпечує значний рівень мотивації учнів. Крім того, вони розширюють та практично використовують професійний словник і, безперечно, стимулюють розвиток діалогового мовлення.

Також моделюючі вправи застосовуються для розвитку, наприклад, уваги, сконцентрованості, просторового мислення, уяви, чіткості координації рухів, вміння розподіляти увагу та ін. Ці якості сприяють підвищенню ефективності роботи в подальшій професійній діяльності людини. Наприклад, автомобільні ігри сприяють підготовці дитини до вибору професії водія.

На сьогоднішній день мультимедійні програми широко використовуються в різноманітних галузях завдяки різноплановій спрямованості: довідникові програмні засоби, енциклопедії, комп'ютерні опитувальники тощо. За належного програмного й технічного забезпечення використання мультимедійних програм приведе до поліпшення професійної орієнтації учнів, розширить їх світогляд, надасть можливість спостерігати явища та процеси, які на звичайному уроці продемонструвати неможливо.

Значно можуть полегшити роботу класного керівника і, що досить суттєво, виявити реальний рівень знань учнів тестові програми. Широко використовуються диски з програмами-репетиторами, що дають змогу учням самостійно опрацьовувати певну інформацію, розв'язувати профорієнтаційні задачі, контролювати рівень знань тощо.

У своїй профорієнтаційній роботі класний керівник може використати: електронну анкету «Вивчення професійних намірів учнів випускних класів», електронну профорієнтаційну карту учня; пакет психодіагностичних методик «Профіль»; комп'ютерний комплекс психологічного інформаційно-довідкового супроводу професійного самовизначення школярів «Самовизначення», електронний

посібник «Парад професій», який містить мультимедійні презентації про різні трудові галузі, популярні розповіді про професії, інтерв'ю з представниками конкретних спеціальностей та викладачами навчальних закладів.

Отже, класний керівник який використовує дидактичні можливості мультимедійних технологій дає змогу організувати профорієнтаційну підготовку школярів на належному рівні.

**Висновки.** Таким чином, проведене дослідження переконливо показує, що застосування мультимедійних засобів у профорієнтаційній роботі класного керівника зі старшокласниками призводить до вираженого позитивного ефекту і є досить результативним. Можливості сучасних інформаційних технологій, поєднані з виховним досвідом класного керівника, представляють, на наш погляд, основу ефективної стратегії розвитку сучасних освітніх систем загалом та професійної орієнтації зокрема.

### Література

1. Голівер Н.О. Комп'ютеризація процесу навчання / Н.О. Голівер // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць. - Харків : ХДГТУ, 2001. - Вил. 16. - С 78-82..
2. Гулд Х. Компьютерное моделирование в физике : в 2-х т. / Х. Гулд, Я. Тобочник. - М.: Мир, 1990. - Т. 1 - 349 с; Т. 2. - 399 с.
3. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник. /А.С. Нісімчук-К.: Просвіта, 2000. - 368 с.
4. Лапінський В. В. Дидактичні вимоги до комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання / В. В.Лапінський // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / кол. авт. - К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. - С. 104-107.
5. Мачуський В.В. Формування професійної спрямованості учнів в процесі гурткової роботи з техніки // Наукові записки Тернопільського держ. Пед.ун-ту. Серія педагогіка. – 2000. - №10. – С.83-88.
6. [http://tp-ulgpu.ucoz.ru/publ/ispolzovanie\\_informaciot\\_moj\\_kommunikacion\\_nykh\\_tekhnologij\\_v\\_proforientacii\\_Shkolnikov/1-1-0-4i](http://tp-ulgpu.ucoz.ru/publ/ispolzovanie_informaciot_moj_kommunikacion_nykh_tekhnologij_v_proforientacii_Shkolnikov/1-1-0-4i).
7. [roolezhnevo.ru/prof\\_orient/ikt.doc](http://roolezhnevo.ru/prof_orient/ikt.doc).

УДК 373.5.091.59:3043

## ЗАЛУЧЕННЯ СУБ'ЄКТІВ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ ДО КОЛЕКТИВНОЇ СУСПІЛЬНО ЗНАЧУЩОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ю.О.Шикова

**Анотація.** У статті досліджено питання залучення суб'єктів учнівського самоврядування (учнів, вчителів, батьків) до суспільно значущої діяльності з метою формування у дітей навичок суспільно корисної діяльності, суспільної відповідальності, активної життєвої позиції.

**Ключові слова:** учнівське самоврядування, суспільно значуща діяльність, соціалізація.

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы о взаимодействии всех субъектов ученического самоуправления (учеников, учителей, родителей) в процессе общественно значимой деятельности с целью развития у детей навыков общественно полезной деятельности, социальной ответственности, активной жизненной позиции.

**Ключевые слова:** ученическое самоуправление, общественно значимая деятельность, социализация.

**Summary.** This paper investigates the issue of the interaction of all subjects of pupils' self-government (pupils, teachers, parents) to socially significant activities in order to develop in children the skills of socially useful activities, social responsibility, active social life.

**Keywords:** pupils' self-government, socially significant activities, socialization.

Школа минулого здійснювала свою діяльність в інтересах існуючої ідеології та під її чітким контролем, і в цю систему органічно впліталася учнівське самоврядування, тоді як сучасна школа покликана стати відкритою суспільною інституцією, котра б діяла на замовлення та в інтересах безпосередньо самої людини, суспільства, держави. Загальноосвітні установи в умовах гуманізації освітнього процесу повинні допомагати дитячій особистості розкритися повною мірою, сприяти засвоєнню необхідних знань та досвіду суспільно корисної діяльності, формуванню та визначенню життєвих принципів та орієнтирів. Саме за таких умов докорінно змінюється значення учнівського самоврядування, його сутність.

**Аналіз педагогічних праць** свідчить про те, що учнівське самоврядування активно досліджується

у контексті вивчення засобів формування соціальної відповідальності (В.Тернопільська), соціальної зрілості учнів (Я.Безродная, С.Карпенко, А.Смирнова, В.Шульга). В останні десятиліття проблемі самоврядування присвячено низку дисертаційних досліджень (В.Бобрицька, Т.Бондар, І.Василенко, О.Ворошук, Н.Голова, Б.Набока, К.Потопа, Т.Прибора, Г.Цибулько).

**Постановка проблеми.** Загалом можна констатувати, що питання ефективного використання учнівського самоврядування з метою розвитку в учнів активної життєвої позиції, залучення їх до суспільно корисної діяльності для забезпечення розвитку особистісних та суспільно-ціннісних життєвих орієнтирів поки що залишаються відкритими для наукового пошуку. Водночас, саме участь учнів в учнівському самоврядуванні може сприяти їхній успішній соціалізації, кращому засвоєнню соціального та життєвого досвіду, а також – розвитку морально-ціннісних орієнтирів[2].

Однак, необхідно зважати на те, що ефективність виховання дитини, зокрема формування лідерських якостей старшокласників, можлива тільки за умови взаємодії з дорослими (батьками та вчителями).

**Мета статті** дослідити вплив суспільно корисної діяльності суб'єктів учнівського самоврядування як важливий фактор становлення особистості учня.

**Виклад основного матеріалу.** Глибокий педагогічний та моральний потенціал закладено у стосунках між дитиною та дорослим, котрі формуються в процесі спільної діяльності у роботі органів шкільного самоврядування, адже тут розкриваються два головних шляхи спрямованості дитини: наслідування діяльності дорослих і прагнення до пізнання та перетворення навколишнього світу [8].

Згідно з теорією соціального наuczіння для більшості людей те, що про них думають інші і як інші поведуться з ними, є одним з наймогутніших джерел впливу на поведінку. Переорієнтація спілкування з дорослими на спілкування з ровесниками здійснюється тому, що це важливий канал інформації для підлітків, специфічний вид міжособистісних стосунків, у процесі яких підлітки здобувають навички соціальної взаємодії, формуються уміння підпорядковуватися колективній дисципліні, виробляються комунікативні навички, специфічний вид емоційного контакту, у процесі якого здійснюється взаємодопомога, формується почуття солідарності.

Взаємозв'язок між особистістю, поведінкою та оточенням є постійною еквівалентною взаємодією [11], в якій кожен елемент впливає на інші два й, у свою чергу, підпадає під вплив з їхнього боку. Те, що людина робить, позначається на її оточенні. Подібні думки, уявлення, очікування та емоційні реакції можуть керувати поведінкою дитини за рахунок того, що направляють вибір занять, завдань, ситуацій і компаній, так само як і суть наших реакцій на все це. На думку соціальних психологів, те, що ми робимо, наслідки цих дій, які ми сприймаємо, закономірно пов'язані з нашою поведінкою, і те, як ми ставимося до власних дій і їх наслідків, створюють біхевіоральну систему, яка здатна як каталізувати наш особистісний розвиток, так і гальмувати його [7, с. 34].

Оскільки одним із завдань учнівського самоврядування є самореалізація та саморозвиток кожної дитини, ми вважаємо за необхідне створювати такі ситуації успіху, в яких би максимально підвищувалася дитяча самоефективність. Тому, аналізуючи ідеї розвитку активності дитини в процесі учнівського самоврядування, спираючись на дослідження педагогів-гуманістів Ш.Амонашвілі, І.Іванова, Т.Мальковської, М.Поташика, В.Сластьоніна, В.Сухомлинського, М.Сметанського ми наголошуємо на важливості залучення всіх суб'єктів учнівського самоврядування до колективної та суспільно корисної діяльності, котра сповнена справами спільної турботи, свободою вибору форм та змісту діяльності, допомагає учням у набутті та засвоєнні основних гуманістичних цінностей.

В основі будь-якої суспільно корисної діяльності лежить праця, тому підготовка молодого покоління до праці є одним із основних шляхів удосконалення національної освітньої системи. Ще у творах Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці йшлося про необхідність нового погляду на дитяче самоврядування. Вчені підкреслювали важливість суспільно корисної праці, до якої необхідно систематично залучати дітей [11].

Окремі аспекти психологічної готовності школярів до праці були досліджені в роботах Ф.Іващенко, Е.Клімова, Т.Кудрявцева [13]. На думку науковців, праця є творчим процесом, що здатний перетворювати навколишній світ і саму людину. Під час активної трудової діяльності в учнів формується готовність проявляти самостійність, творчу активність, ініціативність, взаємодопомогу і відповідальність під час роботи в органах учнівського самоврядування. Виконуючи певні завдання разом чи окремо, учні набувають навичок практичної діяльності.

Таким чином, праця зокрема, а також будь-яка суспільно корисна діяльність може стати тим внутрішньо-стимулюючим стрижнем, навколо якого накопичуються знання, закріплюються основні уміння. Відбувається не механічне нагромадження інформації, а діяльнісне засвоєння окремої сфери людської дійсності [10].

Як показує теорія та практика, саме у колективі, перебуваючи у постійній взаємодії, особистість

проходить основні шляхи соціалізації, набуває навичок суспільно значущої діяльності, спілкування, а також організаторських умінь та навичок управлінської діяльності, засвоюється комплекс морально-етичних цінностей.

Праці К.Абульханової-Славської, Б.Ананьєва, Л.Виготського, О.Леонтьєва, М.Сметанського дозволяють підтвердити наше припущення стосовного того, що звернення до колективної суспільно значущої діяльності є однією з умов ефективного функціонування учнівського самоврядування у школі, сприяє налагодженню контактів з соціумом, розвитку активної громадянської позиції, самостійної творчої ініціативи.

Ми погоджуємося з Л.Уманським, А.Макаренком у тому, що суспільно значуща діяльність забезпечує єдність переконань та вчинків [8, 12], зокрема, відчуття «господарської турботи», займало одне з провідних місць у виховних колоніях А.Макаренка, який розробив систему колективного виховання, засновану на широкому залученні дітей до роботи органів самоврядування. Він не тільки теоретично, але й практично обґрунтував систему самоврядування, метою якої було підвищення ролі колективу в соціальному вихованні дітей [8]. В основі системи самоврядування, розробленої великим педагогом, - соціально значуща діяльність дітей, конкретні справи, постійне розширення сфери діяльності органів самоврядування.

У колективній діяльності створюються сприятливі умови для становлення і розвитку моральних якостей кожного члена шкільного самоврядування [4]. Здійснюючи спільну діяльність, старшокласники вчаться на практиці будувати відносини з іншими людьми, стають організованими, дбайливими, толерантними, що, поза сумнівом, розвиває їх соціальну активність і допомагає в подальшому житті [8; 9; 11].

Визначальна роль суспільно корисної діяльності в соціальному розвитку підлітка-старшокласника обумовлюється потребою підлітка брати активну участь у житті суспільства, в утвердженні себе як соціально вираженої особистості. Саме ця діяльність, як показують теоретичні та експериментальні дослідження [9], створює особливий психологічний стан підлітка, забезпечуючи формування відповідного мотиву - від бажання підлітка показати, проявити себе, коли оточення виступає лише засобом для задоволення цього бажання, до мотиву принести користь іншим людям, які виступають метою його діяльності [9].

Під час залучення до суспільно корисної діяльності, беручи участь в роботі органів УС, підліток відчуває, що його визнають за повноцінного члена суспільства. Таким чином, починається задоволення основних актуальних потреб, зокрема, в особистісному та соціальному зростанні, спілкуванні, самоствердженні тощо.

Тому саме розгорнена суспільно корисна діяльність (навчальна робота, фізична праця, художня творчість, спортивні, організаційні справи тощо), об'єднані стрижневим мотивом – мотивом користі для людей, набувають важливого значення під участі підлітків у роботі учнівського самоврядування.

Проте, починати спільну роботу необхідно згідно чіткого плану для того, щоб забезпечити максимальну результативність у формуванні в учнів навичок суспільно корисної колективної діяльності. Тому в своїй роботі ми опиралися на технологію організації колективно-творчої справи (КТС), розробленої І. Івановим [4].

Вивчення теорії та практики залучення підлітків та старшокласників до суспільно корисної діяльності дає змогу виділити чотири рівні розвитку суспільно корисної діяльності в учнів: початковий, середній, високий, найвищий.

Пропонуємо порівняльний аналіз розвитку колективної суспільно корисної діяльності (СКД) підлітків і старшокласників за наступними критеріями: 1) характеристика провідної мотивації; 2) зміст діяльності; 3) особливості поведінки підлітків; 4) зміст виховної роботи педагога-організатора.

#### *1. Початковий рівень розвитку суспільно корисної діяльності.*

1) Характеристика провідної мотивації. Переважає індивідуалістична мотивація, спрямована на участь у СКД заради задоволення особистих потреб.

2) Зміст діяльності. Діяльність приваблює підлітків не лише своїми цілями, а й власне процесом, особливо, інтересом до спілкування з іншими учасниками та керівниками цієї діяльності. Протягом цього періоду можливе загострення суперечностей, пов'язаних із спробами окремих угруповань та осіб нав'язати всій групі свою систему відносин і цілей.

На цьому рівні з'являються лише перші паростки самоврядування, яке виникає, як потреба у розширенні спілкування та взаємодії, проте провідна роль у керуванні цією діяльністю належить педагогу-організатору.

3) Особливості поведінки підлітків. Діти приймають участь у СКД переважно як виконавці. Самоорганізація відбувається на елементарному рівні. Переважають індивідуальні мотиви, оскільки кожен підліток прагне гідно проявити себе перед рештою учасників діяльності. Оптимістичний настрій

групи досягається успішним характером колективної діяльності. Невдача може суттєво вплинути на систему міжособистісного спілкування в групі, яка ще не зовсім згуртована. У зв'язку з цим особливого значення набуває рівень взаємної довіри і захищеності кожного учасника самоврядування.

4) Зміст виховної роботи педагога-організатора. Основним завданням педагога-організатора на даному етапі повинна стати організація діяльності. Проте, всі рішення необхідно ухвалювати разом з представниками органів учнівського самоврядування, через колективне обговорення, під час якого можна обговорювати основні аспекти та напрямки діяльності, особистий внесок кожного. Такий аналіз може сприяти формуванню громадянського мислення, колективних норм та орієнтацій, що дуже важливо на перших порах запровадження учнівського самоврядування.

#### *2. Середній рівень розвитку суспільно корисної діяльності.*

1) Характеристика провідної мотивації. На цьому етапі в учнів переважає групова мотивація. Спілкування в процесі діяльності саме по собі може стати надзвичайно привабливим для її учасників, тому група та стосунки в ній стануть для її учасників важливішими за саму мету діяльності.

2) Зміст діяльності. Особливого значення набуває організаційно суспільна діяльність, зокрема, формується актив, створюються органи самоврядування, розробляється нормативно-правова база функціонування УС. Кожен учень намагається долучитися до цієї діяльності. Без такої інтенсивної організаційно суспільної діяльності розвиток суспільно корисної діяльності не відбувається. Проте, поряд зі зростанням ділової співпраці та згуртованості групи, виникає можливість для прояву корпоративних тенденцій (кожен сам за себе). Про цю небезпеку може свідчити підсилення критичності особистісних оцінок усередині групи, тенденція неодноразового нехтування інтересами окремих особистостей на користь усієї групи, відмови від співпраці з іншими колективами та установами тощо. За цими ознаками, як правило, стоїть небезпека заміни суспільно значущих цілей цілями групової значущості.

3) Особливості поведінки підлітків. Поведінка підлітків, учасників діяльності, в цей період відрізняється яскравою емоційністю. Як правило, підлітки не усвідомлюють залежності високого рівня спілкування на цьому етапі розвитку діяльності від цілей діяльності, її мотивів, рівня її організації. У їх очах «незвичайність» того, що відбувається, зв'язана, перш за все, з «незвичайно хорошими людьми», до яких вони відносять своїх товаришів і керівників. Нерідко перебільшене значення надається зовнішнім рисам організації діяльності: ритуалам загальних зборів, загонових зборів, термінології, деяким формам і прийомам роботи. Внаслідок цього спроби перенести досвід роботи свого колективу в інші умови силами самих підлітків страждають невдалими спробами копіювання зовнішніх форм діяльності.

Не виключені в цей період розвитку діяльності і старання окремих її учасників, чий психічний розвиток відбувається поволі, загальмувати ускладнення діяльності, довше залишитися на рівні індивідуалістичних інтересів. Можливі спроби нав'язати групі корпоративну систему цінностей, норми «теплої компанії», анархічні установки. В той же час, якщо ускладнень значущої діяльності не відбувається, утруднення починають відчувати ті члени групи, для яких операційний бік діяльності вже знайомий. Вони починають нудьгувати, шукати нові враження, висловлювати незадоволеність «одноманітністю» і повторюваністю занять, можуть навіть відмовитися від діяльності. Характерний, що суспільна значущість цілей діяльності на цьому етапі її розвитку ще не настільки визначає особисту поведінку кожного її учасника, щоб стати основною вимогою особи до себе самої.

4) Зміст виховної роботи педагога-організатора. Основною турботою вихователя в цей період повинні бути досягнення високого рівня ділової співпраці, забезпечення в групі відносин довіри, вимогливості, захищеності кожного, упевненості групи в успішному рішенні поставлених перед собою задач. Досягнення цієї мети вимагає розвитку колективного самоврядування, що включає колективне планування, колективну організацію діяльності, колективне обговорення зробленого. Розвиток колективного самоврядування, у свою чергу, вимагає ускладнення діяльності, висунення нових суспільно корисних цілей, вдосконалення операційно-технічної сторони справи.

#### *4. Високий рівень розвитку суспільно корисної діяльності.*

1) Характеристика провідної мотивації. Розвиток діяльності на цьому етапі характеризується формуванням у значної частини учасників діяльності колективної мотивації, тобто переходом від етапу, де для прояву колективізму в поведінці необхідний стимулюючий вплив групи, до такого положення справ, коли і без підтримки групи окремих учасників діяльності продовжує слідувати суспільно значущим цілям. Таким чином, на цій стадії налагоджується функціонування системи УС, усуваються недоліки.

2) Зміст діяльності. На відміну від попередніх етапів або рівнів розвитку колективної суспільно корисної діяльності третій етап характеризується усвідомленням учасниками діяльності себе як повноправних членів колективу, здатних до самостійної роботи, трудової і організаторської у роботі

органів самоврядування.

Значно зростає особиста відповідальність кожного за власні вчинки перед собою та колективом в цілому. Органи самоврядування вже повністю сформовані, діяльність налагоджено, всі учасники задоволені діяльністю. Крім того, у процесі функціонування та розвитку УС відбувається розширення органів самоврядування, з'являються нові учасники, як переймають досвід від старших товаришів.

3) Особливості поведінки підлітків. Учасники самоврядування розглядають свою діяльність вже з точки зору її значущості для суспільства в цілому, та кожної людини, зокрема.

У зв'язку з цим і завдяки цьому участь в суспільно корисній колективній діяльності пов'язана у них з прагненням до перспективної оцінки оточення в широкому суспільному контексті.

Потреба в зміні діяльності протягом цього періоду дає себе знати настільки яскраво і рішуче, що вступає в суперечність з суб'єктивними переживаннями людини, що не хоче залишати групу, з якою багато що її пов'язує, але відчуває необхідність її залишити. Тим самим третій рівень розвитку діяльності наближає рубіж діяльнісної кризи – необхідності виходу на новий горизонт діяльності.

4) Зміст виховної роботи педагога-організатора. Позиція педагога на цьому рівні розвитку СКД від керівника, спостерігача, наставника змінюється на роль повноправного партнера учнівського самоврядування, суб'єкта колективних відносин.

Отже, підлітковий вік виступає як важливий момент соціального розвитку, що має особливе значення у формуванні особистості. Інтенсивне розгортання і насичення соціальної позиції дитини «я і суспільство» забезпечує суспільно корисна діяльність, тому що в ній підліток дістає можливість не тільки звернути на себе увагу, проявити себе, але і побачити своє «я» в оцінці інших людей, відчути, що суспільство його визнає.

**Висновки.** У суспільно корисній діяльності відбувається не тільки опанування знань, розвиток умінь і навичок, а й соціалізація підлітка як особистості. Найбільше задовольняє його домінуючі потреби групова суспільно корисна діяльність. Йдеться про спілкування з однолітками, самоствердження серед ровесників, старших школярів і дорослих. Завдяки цій діяльності він засвоює правила поведінки, суспільну мораль, у нього формуються погляди, переконання, принципи, ідеали, життєві цінності. З нею пов'язані резерви виховання підлітка як громадянина. Такий вид діяльності забезпечує умови для самовираження підлітка в суспільно значущих справах, для розвитку його самодіяльності, відповідає прагненню зайняти вагоміше становище в системі суспільних відносин. Основне її значення полягає в тому, що вона дає змогу учневі змоделювати реальну практику суспільних відносин, відповідає його потребі ввійти в активне життя суспільства.

Отже, суспільно значуща діяльність допомагає у задоволенні актуальних для підлітка потреб у самоствердженні, самовдосконаленні, взаємодії та спілкуванні з оточенням, а також – надає йому практику для розвитку самосвідомості, формуючи норми його життєдіяльності, а також є однією з основних умов функціонування учнівського самоврядування.

### Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Чумак Л. С. Роль дитячого самоврядування у соціальній адаптації вихованців школи-інтернату // Рідна школа. – 2004. – № 1. – С. 49–52.
3. Набока Б. С. Перспективи розвитку самоврядування в українській школі / Б. С. Набока // Позакласний час. – 2001. – № 22. – С. 4–11.
4. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – М.: Просвещение, 1992. – 116 с.
5. Балицький О. І. Як поліпшити роботу дитячого самоврядування у літніх оздоровчих таборах / О. І. Балицький // Шкільний світ. – 2003. – Трав. (№ 20). – С. 2–6.
6. Вентцель К. Н. Свободное воспитание / Константин Николаевич Вентцель. – М.: Просвещение, 1993. – 170 с.
7. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Филип Зимбардо, Майкл Ляйпе. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
8. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. [в 7 т.] / Антон Семенович Макаренко. – К.: Рад. школа, 1957. – Т. 5. – 382 с.
9. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростков. М., 1982.
10. Приходько М. І. Учнівське самоврядування в сучасному вимірі / Микола Іванович Приходько. – Х.: Основа, 2008. – 175 с. – (Серія «Бібліотека журналу «Управління школою»; вип. 3(63)). – с. 169–175.
11. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2002. – 368 с.
12. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников: Учеб. пособие для пед. ин-тов / Л. И. Уманский. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
13. Иващенко Ф. И. Психологические особенности трудовой деятельности старших школьников / Ф. И. Иващенко // Вопросы психологии. – 1983. – № 6. – С. 23–14.

## ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ – ПОТРЕБА ЧИ ВИМОГА ЧАСУ

М.П.Щербань

**Анотація.** Розглядаються проблеми виховання патріотизму на сучасному етапі становлення української державності; надаються рекомендації з подолання дезінтеграційної політики ЗМІ стосовно патріотичного виховання.

**Ключові слова:** патріотизм, виховання, патріотичне виховання, національно-патріотичне виховання.

**Аннотация.** Рассматриваются проблемы патриотического воспитания на современном этапе становления украинской государственности; даются рекомендации по устранению дезинтегрирующей политики СМИ относительно патриотического воспитания.

**Ключевые слова:** патриотизм, воспитание, патриотическое воспитание, национально-патриотическое воспитание.

**Summary.** The problems of education of patriotism at the present stage of Ukrainian statehood. Served definitions and approaches to the concept of "patriotism" in the formation of patriotic qualities in family and school, provides recommendations to overcome the disintegration media policy concerning patriotic education.

**Key words:** patriotism, education, patriotic education and national-patriotic education.

**Актуальність теми та постановка проблеми.** Процес становлення незалежної демократичної України з її прагненням стати повноправним членом європейської спільноти передбачає всебічне утвердження в суспільному та індивідуальному бутті цивілізованих стосунків на основі загальнолюдських цінностей, духовних, моральних і культурних засад життя українського народу. Тому мета сучасного освітнього процесу – не тільки сформувати необхідні компетенції, надати ґрунтовні знання з різних предметів, а й формувати громадянина, патріота; інтелектуально розвинути, духовно й морально зрілу особистість, готову протистояти асоціальним впливам, вирішувати особисті проблеми, творити себе й довколишній світ.

Буремне сьогоднішнє. Події, які сколихнули Україну. Протистояння злочинній владі на Майдані... Потуги влади організувати антимайдан, задавити Майдан силою, ганебна втеча «гаранта» до Російської Федерації... Заклики до федералізації. Анексія Криму. Весь світ з жалем, болем, надією, смутком і сподіванням на краще майбутнє сприймає для себе нову категорію – «Небесна Сотня», та з острахом, хвилюванням за світову систему безпеки – категорію «Зелені чоловічки». З тривогою, співчуттям спостерігає за мирним протистоянням блокованих підрозділів збройних сил України агресору: «Силам самооборони», «Кубанським козакам», підрозділам збройних сил Російської федерації. З болем у серці і з гордістю за діями підрозділу Ю.Мамчура, бійців бригади морської піхоти, екіпажів військових суден, курсантів Нахімовського училища, зброєю яких став гімн України.

Виховання в молоді почуття патріотизму, активної громадянської позиції стає проблемою загальнодержавного масштабу. Актуальність патріотичного виховання зумовлюється процесом становлення України як єдиної політичної нації, об'єднання різних етносів і регіонів задля розбудови й удосконалення держави на базі демократичних цінностей, що мають складати основу патріотичного виховання та визначати стратегію цілеспрямованого та ефективного процесу розвитку суб'єкта громадянського суспільства, громадянина-патріота.

Сьогодні, коли молода людина відчуває труднощі із соціальною і культурною ідентичністю, узгодження свого «я» з такими суспільними орієнтирами як: професія, мова, національність, культура, історія, політика, має підвищуватись стимуляція до пошуку й реалізації власного життєвого сенсу, відповідальність сім'ї та школи за створення умов для розвитку, навчання й виховання дитини. Досягнення мети виховання вимагає дотримання наукового підходу, тобто врахування об'єктивних закономірностей, що опосередковуються подіями історико-культурного процесу. Розпад Радянського Союзу, зміни, викликані переходом з однієї економічної формації до іншої, привели до деградації системи патріотичного та інтернаціонального виховання. У свідомість людей стали проникати безідейність, егоцентризм, цинізм, агресивність, моральний релятивізм. З приходом телебачення та комп'ютерів село практично зрівнялося з містом, тобто порушився природний спосіб зберігання й передачі основ народної культури. На жаль, це відбувається в Україні на тлі посилення патріотичного виховання у провідних країнах світу, де культивується вірність батьківщині, повага до державного прапора й герба.

Суперечності сучасного життя – глобалізація, полікультурність, багатоконфесійність, кризові тенденції суспільства, руйнування старих соціокультурних структур, деперсоналізація, підміна людини



технікою, все це дезадаптує і значною мірою може бути передумовою кризи особистісного розвитку. У значної частини молоді з'являється зневіра, розчарування. Отже, виникла потреба створення реальних умов, які сприяють формуванню патріотичних якостей особистості.

Дані соціологічних досліджень свідчать, що рівень патріотизму народу України є недостатньо високим. Серед молоді у віці 18-29 років показник готовності до еміграції становить 50,4%, а у віковій групі 30-39 років – 42,4%. Тобто майже кожен другий допускає для себе можливість еміграції.

За даними опитування, проведеного Українським центром економічних та політичних досліджень ім. О. Разумкова у 2007 р., на запитання «Чи вважаєте Ви себе патріотом України?» 44,2 % респондентів відповіли «так», 35,6 % – «скоріше так», 9,7 % – «скоріше ні», 4,3 % – «ні», 6,2 % – «важко відповісти» [7]. Подібна тенденція спостерігається і у молоді. Згідно з результатами соціологічного опитування серед молоді, зокрема випускників загальноосвітніх навчальних закладів, що проводилося фондом «Демократичні ініціативи» у кінці 2008 р., тільки близько 30 % опитаних школярів вважають, найголовнішим, що об'єднує населення України в єдину націю – це патріотичні почуття громадянина України [6]. Згідно з дослідженням, проведеним компанією Research&Branding Group улітку 2011 р., 76% громадян нашої країни вважають себе патріотами України. Також 72% пишаються тим, що є громадянами нашої держави, а кожен другий українець (52%) у разі необхідності готовий захищати свою країну. До того ж, переважна більшість респондентів – 93% – вважають Україну своєю Батьківщиною [5]. У цих умовах постає необхідність розв'язання на державному рівні проблем, пов'язаних з вихованням патріотизму та формуванням національної свідомості населення України як основи консолідації суспільства і зміцнення держави.

Молодь – це особлива соціальна спільнота, яка знаходиться у процесі формування системи цінностей, визначення свого майбутнього життєвого шляху. В сучасних умовах розвитку України, розбудови її державності в атмосфері кризи ціннісної системи, її переоцінки та різкої зміни ідеалів вагомим значення набуває проблема формування суспільних цінностей, в т.ч. патріотизму.

**Аналіз публікацій.** Серед класиків педагогічної науки до проблеми патріотизму зверталися Я.Коменський, Г.Сковорода, К.Ушинський, О.Духнович, А.Дістервег, Г.Ващенко, І.Огієнко, С.Русова, Дж.Дьюї, А.Макаренко, Я.Корчак, В.Сухомлинський та ін. Над обґрунтуванням теоретичних і методичних аспектів патріотичного виховання працювали О.Абрамчук, Т.Гавлітіна, О.Гевко, М.Качур, В. Кириченко, О.Киричук, В.Коваль, О.Коркішко, В.Кузь, Б.Мисак, Р.Петронговський, Б.Ступарик, О.Стьопіна та інші. Формуванню демократичних цінностей учнівської та студентської молоді присвячені публікації таких учених, як В.Андрущенко, В.Бабкін, О.Бабкіна, В.Бебик, М.Головатий, Л.Губерський, В.Заблоцький, А.Колодій, М.Михальченко, С.Рябов, О.Семашко, О.Сухомлинська та ін. Психологічні засади побудови змісту політичної освіти підростаючого покоління в умовах розвитку демократичних основ українського суспільства досліджують Т.Белавіна, І.Дідук, Т.Вольфовська, І.Жадан, Л.Овдієнко, О.Скнар та інші. Формування патріотизму дітей та молоді в сучасних соціокультурних і психологічних умовах досліджується І.Бехом, В.Бабич, В.Білоусовою, В.Болгаріною, О.Вишневським, Ю.Гапоном, М.Зубалієм, П.Ігнатенком, Л.Канішевською, Б.Кобзарем, В.Кузем, М.Левківським, В.Оржеховською, В.Постовим, Є.Постовойтовим, Г.Пустовітом, А.Сиротенком, М.Стельмаховичем, Г.Шевченко, К.Чорною та ін.

Аналіз різних підходів науковців до визначення поняття «патріотизм» (О.Биков, О.Вишневський, С.Гончаренко, М.Іванов, Г.Мітін, К.Чорна та ін.) дає змогу виокремити такі аспекти цього явища: ставлення до Батьківщини, народу, суспільства, моральне почуття, обумовлене світоглядом людини, її належністю до етнічної спільноти; один із потужних і постійних мотивів соціальної діяльності; система поглядів, ідей, що є результатом засвоєння культури, традицій, звичаїв свого народу; безпосередній прояв любові до Батьківщини у вчинках людей, праця на благо Вітчизни.

**Мета дослідження:** створення засад для системної і цілеспрямованої діяльності щодо національно-патріотичного виховання молоді людини – патріота України.

**Виклад основного матеріалу.** Слово «патріотизм» – грецького походження, у перекладі – це батьківщина. Вперше слово патріотизм з'явилося у період Французької революції 1789-1793 р. Патріотами тоді називали себе борці за народну справу, захисники республіки.

Універсальний словник-енциклопедія трактує це явище як позицію, що поєднує відданість і любов до батьківщини, солідарність із власним народом та повагу до інших народів і пошану до їхніх суверенних прав. Протилежне патріотизму поняття – шовінізм.

Елементи патріотизму в людей виникли початково як форми усвідомлення родових зв'язків, обрядів, звичаїв. Коли сукупне життя людства трималося на кровному зв'язку між членами окремих невеликих груп, почуття суспільної солідарності співпадало з почуттями сімейними.

Український педагогічний словник подає наступне визначення патріотизму: «одне з найглибших

громадянських почуттів, змістом якого є любов до батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури. Патріотизм виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Виховання патріотизму – важлива складова виховної діяльності школи» [2].

У сучасній «Енциклопедії освіти» патріотизм визначається як «суспільний моральний принцип діяльного ставлення до свого народу, що віддзеркалює національну гордість і любов до вітчизни, громадянську відповідальність за її долю, а також емоцій підпорядкування особистістю свого життя спільним національним інтересам і виявляється в готовності служити Батьківщині й захищати її від ворогів» [3, с.633]. З погляду філософії, патріотизм – моральний і політичний принцип, соціальне почуття, змістом якого є любов і відданість вітчизні, гордість за її минуле і сучасне, бажання захищати інтереси батьківщини. Патріотизм – одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до Батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури. Патріотизм виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Патріотизм – соціально-історичне явище.

Означене вище дозволяє дійти висновку, що патріотизм – це любов до батьківщини, почуття відповідальності за її долю, готовність і здатність служити її інтересам та сприяння її успіхам у сферах внутрішнього життя й на міжнародній арені. У різні епохи воно має різний соціальний і класовий зміст. За сучасних умов існування демократичного суспільства патріотизм підноситься на вищий рівень, поширюється на все населення країни, пронизує всі сфери суспільного життя, має спрямований характер, що виявляється у свідомому ставленні людей до праці, суспільно-політичної діяльності, непримиримості до будь-яких порушень прав людини, норм і правил демократичного співжиття. Завдяки цьому патріотизм є одним з найважливіших чинників розвитку демократичного суспільства.

Мета національно-патріотичного виховання полягає у створенні засад для системної і цілеспрямованої діяльності щодо виховання молодшої людини – патріота України, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, демократичну, правову й соціальну державу, виявляти національну гідність, знати й цивілізовано відстоювати свої громадянські права та виконувати обов'язки, сприяти громадянському миру й злагоді в суспільстві, бути конкурентоспроможним, успішно самореалізуватися в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал, носій української національної культури.

Національно-патріотичне виховання формується на прикладах історії становлення Української державності, українського козацтва, героїки визвольного руху, досягнень у галузі політики, освіти, науки, культури й спорту. Мета національно-патріотичного виховання молоді може бути досягнута шляхом реалізації таких основних виховних завдань [2]: забезпечення сприятливих умов для самореалізації особистості в Україні відповідно до її інтересів та можливостей; виховання правової культури, поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки – Герба, Прапора, Гімну України та історичних святинь; сприяння набуттю молоддю соціального досвіду, успадкування духовних та культурних надбань українського народу; формування духовних цінностей українського патріота: почуття патріотизму, національної свідомості, любові до українського народу, його історії, Української Держави, рідної землі, родини, гордості за минуле й сучасне на прикладах героїчної історії українського народу та кращих зразків культурної спадщини; підтримання кращих рис української нації – працелюбності, прагнення до свободи, любові до природи та мистецтва, поваги до батьків та родини; створення умов для розвитку громадянської активності, професіоналізму, високої мотивації до праці як основи конкурентоспроможності громадянина, а відтак – держави; сприяння розвитку фізичного, психічного та духовного здоров'я; задоволення естетичних та культурних потреб особистості; виховання здатності протидіяти проявам аморальності, правопорушень, бездуховності, антигромадської діяльності.

Виховна робота повинна бути несумісною з пропагандою насильства, жорстокості, міжнаціональної ворожнечі, людиноненависницьких теорій, поглядів, спрямованих на підірив державних інтересів України, та мати світський характер [4].

Досвід переконує, що без знання своєї історії, культури, свого родоводу, традицій народу і сім'ї неможливо виховувати підрастаюче покоління країни. Не випадково, що одним із пріоритетних напрямів реформування виховного процесу в державній національній програмі визначено утвердження принципів загальнолюдської моралі, правди, справедливості, патріотизму, добра, краси, працелюбності, інших добродійностей. Такі принципи завжди були притаманні українському народу, ними пронизана вся система його національно-культурних цінностей.

Основними складовими виховання, реалізація яких забезпечує всебічний і гармонійний розвиток особистості, є: громадянське виховання: формування громадянськості, яка дає змогу людині відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною; розумове виховання: озброєння учнів

знаннями основ наук, формування наукового світогляду та національної самосвідомості, оволодіння основними мисленнєвими операціями, вироблення умінь і навичок культури розумової праці; моральне виховання: формування в учнів загальнолюдських норм гуманістичної моралі (добра, взаєморозуміння, милосердя, віри в творчі можливості людини), понять, поглядів, переконань, почуттів, вироблення навичок і звичок моральної поведінки, культури спілкування, культивування інтелігентності; трудове виховання: ознайомлення учнів з науковими основами сучасного виробництва, практична й психологічна підготовка їх до праці; естетичне виховання: формування естетичних понять, поглядів, переконань, виховання естетичних смаків, вироблення вмінь і навичок привносити в життя красу, розвиток в учнів творчих здібностей; фізичне виховання: формування здорової зміни, підготовка до фізичної праці, захисту Батьківщини.

Патріотичне виховання – планомірна виховна діяльність, спрямована на формування у вихованців почуття патріотизму, тобто розвиток любові до батьківщини, національної самосвідомості й гідності; дбайливе ставлення до рідної мови, культури, традицій; відповідальність за природу рідної країни; потребу зробити свій внесок у долю батьківщини; інтерес до міжнаціонального спілкування; прагнення праці на благо рідної країни, її народу.

Патріотизм покликаний дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіт національної самосвідомості, і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини. Первинна опосередкована стадія відбувається в сім'ї, коли діти отримують знання із казок про героїчні вчинки, приклади любові до Батьківщини з біографії членів родини. Під впливом настроїв і поглядів, що панують у сім'ї, часто закладаються норми й патріотичні цінності на все життя. Справжній патріотизм пов'язаний із здатністю любити рідну мову, свою культуру, домівку й країну. При цьому головною виступає здатність любити та цінувати людей, що поруч із тобою.

Висвітленню ролі сім'ї як середовища виховання зростаючої особистості присвятили свої праці Т.Алексєнко, Е.Ейдемільер, В.Кравець, В.Постовий, В.Семиченко, Н.Уманець та інші. Дослідники однак не в тому, що належна реалізація сім'єю відповідних функцій можлива лише за умов усвідомлення батьками своєї виховної ролі, оволодіння необхідними знаннями й уміннями, підвищення свого педагогічного рівня. Патріотичне виховання дітей у родині – складний і суперечливий процес, на який впливають різні фактори: матеріально-економічна забезпеченість, соціальний стан та рівень освіти батьків, місце проживання (місто, село), звичаї і традиції в родині, кількість членів родини, ставлення до дітей тощо. Метою родинного виховання загалом є формування всебічно, гармонійно розвиненої особистості, вироблення в неї таких якостей, які допомагатимуть гідно перебороти труднощі та перешкоди, що трапляються на життєвому шляху.

Як зазначають А.Кузьмінський та В.Омеляненко, джерелом патріотичного виховання є культ рідного слова батька й матері, колискова пісня, рідна оселя, садиба, батьківщина, героїчне минуле народу, конкретні вчинки особистості, спрямовані на матеріальне й культурне збагачення свого народу. Важливе значення у формуванні патріотичних якостей школярів надають взаємодії школи та сім'ї. Взаємодією є узгоджена діяльність щодо досягнення спільних цілей та результатів, розв'язання учасниками значущої для них проблеми чи завдання. Спільна робота школи та сім'ї ґрунтується на принципах пріоритетності сімейного виховання й гуманізації взаємин педагогів і батьків. Результатом взаємодії школи та сім'ї має стати: по-перше, набуття батьками певної суми теоретичних знань і практичних умінь, а по-друге, коригування поглядів батьків на сутність проблеми формування патріотичних якостей школярів.

Визначено тісно пов'язані в структурі особистості три групи патріотичних якостей: ціннісне ставлення особистості до своєї сім'ї, родини; моральне ставлення до людей, толерантне ставлення до інших культур та націй; ставлення до своєї країни, рідного краю.

Виховує не тільки й не стільки сам виховний процес як спеціально організована дорослими діяльність, ті щоденні, конкретні взаємини, під час яких дитина день за днем вибирає в себе й активно переосмислює людські цінності, орієнтації, способи поведінки, сутність ставлень до явищ життя й до самої себе.

Формування патріотизму школярів проходить через інформаційну, ціннісно-орієнтаційну та установчо-нормативну сферу. Інформаційна сфера – отримання інформації, знань про владу, політичний устрій держави, стратифікацію суспільства тощо. Ціннісно орієнтовна сфера – залучення до системи історично сформованих у даному суспільстві політичних відносин, цінностей, архетипів та орієнтацій, у результаті чого має вироблятися власна система ціннісних орієнтацій. Установчо-нормативна сфера – вироблення певного ставлення до політичних подій і явищ, до політиків, вибір своєї поведінки в суспільних, політичних відносинах, готовність до патріотичних дій, патріотичних вчинків.

Варто зауважити, що рівень сформованості патріотизму особистості, як правило, залежить від

спільних соціальних впливів сім'ї, школи, громадських об'єднань тощо.

Результати патріотичного виховання залежать від творчого й умілого підходу педагогів, їхнього професіоналізму, постійного пошуку найбільш ефективних форм і методів, творчості й ініціативи у використанні в педагогічній діяльності нових, перспективних технологій.

Світовий досвід переконує, що, маючи можливості для швидкої трансляції єдиних символів і цінностей в національному масштабі, через створення суспільного діалогу ЗМІ сприяють формуванню й зміцненню патріотичної свідомості суспільства. Через мережу інформаційних комунікацій передається необхідна державно-політична, суспільно-економічна, ідеологічна, історична, етнічна та інша інформація. Завдяки розкриттю змісту й пропаганді в ЗМІ таких понять, як «демократія», «громадянське суспільство», «правова держава», «національна ідея», формується відповідна система духовних цінностей суспільства, які лежать в основі творення політичної нації й розбудови незалежної держави.

Водночас слід зазначити, що багатоаспектне проникнення ЗМІ в життя суспільства може відігравати як об'єднуючу роль і сприяти консолідації суспільства, так і дезінтеграційну, роз'єднуювальну, упроваджуючи в суспільну свідомість негативні стереотипи, що, на думку Г.Блумера, є особливо відчутним у кризові періоди історичного розвитку суспільства, коли люди в стані соціальної невизначеності особливо підпадають під вплив, легко відкликаються на різні нові стимули, ідеї, а також більше піддаються пропаганді й різним маніпулюванням [1, с.123]. Для подолання вищезазначених проблем потрібно здійснити ряд таких кроків: розроблення рекомендацій щодо посилення патріотичної спрямованості програм радіомовлення та телебачення, матеріалів друкованих засобів масової інформації; активна протидія фактам, що фальсифікують історію України та її сьогодення; створення в мережі Інтернет інформаційної бази з питань патріотичного виховання молоді; організація у теле-, радіопрограмах і в пресі постійно діючих рубрик про патріотичне виховання молоді, про досвід роботи в цьому напрямі різних соціальних інституцій, у тому числі ветеранських, молодіжних і дитячих громадських організацій, із залученням до обговорення проблем патріотичного виховання молоді відомих учених, державних і громадських діячів, представників культури й мистецтва, педагогів, ветеранів війни і праці, лідерів та активістів громадських організацій; випуск спеціального друкованого видання з проблем патріотичного виховання молоді; недопущення пропаганди в засобах масової інформації культури насильства, жорстокості й бездуховності, поширення порнографії та інших матеріалів, що підривають суспільну мораль; підтримка україномовних молодіжних друкованих засобів масової інформації, теле- та радіопрограм, Інтернет-центрів; виробництво кіно- й відеофільмів, видання творів, постановка спектаклів, спрямованих на патріотичне виховання підростаючого покоління.

Патріотизм як цінність, що має бути присутня в свідомості молодого покоління, набуває сьогодні особливого змісту й значення. Якісно нову демократичну державу можуть створити лише свідомі громадяни, які люблять Україну, свій народ, націю і готові самовіддано служити їхнім інтересам.

Головною складовою формування патріотизму є плескання любові до рідної країни, що здійснюється насамперед сім'єю, безпосереднім соціальним оточенням через передання певних культурних традицій, звичаїв, обрядів, вірувань. Слід пам'ятати, що формування особистості національно свідомого громадянина України – це тривалий та важкий процес, який ускладнюється реаліями сьогодення. А тому необхідно забезпечити цілісність виховання, де основними джерелами патріотизму мають стати: життя громади та сім'ї, спадкоємність поколінь, духовне життя людини, православні корені українського народу, морально-етичний зміст людських вчинків, толерантне ставлення до інших народів.

### Література

1. Блумер Г. Коллективное поведение: Пер. с англ. / Г. Блумер // Американская социологическая мысль: Тексты. – М., 1994. – 278 с.
2. Дроговоз В. Сучасні концепції патріотизму як змістова основа патріотичного виховання студентської молоді / В. Дороговоз // Духовність особистості : методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць. – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В.Даля, 2006. – Випуск (6) 19 – С. 56-61.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України; [гол. ред. Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. / С.П. Миколук – К.: Кондор, 2005. - 512 с.
5. Миколук О. Патріотизм український – ритуал радянський / Оксана Миколук. // День. – 22 листопада 2012 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/223262>
6. Ровесники незалежної України: думки, інтереси, громадські позиції // Фонд демократичної ініціативи. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://dif.org.ua/ua/archive/press\\_releases\\_archive/sffgrtthkljmgbbbggg.htm](http://dif.org.ua/ua/archive/press_releases_archive/sffgrtthkljmgbbbggg.htm)
7. Чи вважаєте Ви себе патріотом України? // Центр Разумкова. –[Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.uceps.org/ukr/poll.php?poll\\_id=399](http://www.uceps.org/ukr/poll.php?poll_id=399)

УДК 378.15

## ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

О.В.Акімова, М.В.Сапогов

**Анотація.** У статті представлені авторські педагогічні умови формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти у відповідності до принципів компетентнісного підходу.

**Ключові слова:** творче мислення майбутнього вчителя; педагогічні умови формування творчого мислення.

**Аннотация.** В статье представлены авторские педагогические условия формирования творческого мышления будущего учителя в условиях университетского образования в соответствии с принципами компетентностного подхода.

**Ключевые слова:** творческое мышление будущего учителя; педагогические условия формирования творческого мышления.

**Summary.** In this article author's pedagogical stipulations of artistic thinking formation of a future teacher under conditions of higher education in accordance with the principles of competent approach are represented.

**Keywords:** creative thinking of a future teacher; pedagogical conditions of a future teacher's creative thinking formation.

**Постановка проблеми.** Орієнтація на сучасну парадигму освіти, на нові пріоритети сьогодення вимагає спрямовувати підготовку майбутнього вчителя на формування умінь оперувати власними педагогічними знаннями, управляти фаховою інформацією, активно й професійно діяти, швидко приймати рішення в нетипових педагогічних ситуаціях. Пріоритетним стає формування педагогічних компетентностей, і, передусім, творчого педагогічного мислення як ключової здатності майбутнього вчителя. Тому обґрунтовані нами педагогічні умови побудовані на засадах компетентнісного підходу, сутність якого ми розуміємо як спрямованість навчального процесу на розвиток ключових і предметних компетентностей майбутнього фахівця. Такі характеристики ми формували в студентів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Визначенню ролі й місця творчого мислення в професійній діяльності вчителя сприяли розроблені в науковій літературі теоретичні основи педагогічної діяльності (А.Алексюк, О.Киричук, Н.Кузьміна, В.Майборода, О.Мороз та ін.) та дослідження, спрямовані на розробку основних підходів щодо підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності (О.Абдулліна, С.Архангельський, В.Бондар, С.Гончаренко, Р.Гуревич, П.Гусак, М.Євтух, В.Кравець, Н.Ничкало, О.Пехота, О.Савченко, В.Семиченко, В.Сластьонін, М.Сметанський, Г.Терещук, Р.Хмелюк, В.Чайка та ін.).

Для нашого дослідження першочергового значення набувають розробки питання особливостей творчої педагогічної діяльності, які розкриваються в працях Ф.Гоноболіна, В.Загвязинського, І.Зязюна, В.Кан-Калика, Н.Кузьміної, Н.Нікандрова, Ю.Кулюткіна, М.Поташника, І.Синиці, Р.Скульського, В.Сластьоніна, Г.Сухобської, Р.Шакурова, О.Щербакова та ін. Проблемам розвитку творчої особистості вчителя присвячені праці Н.Кічук, Б.Красовського, Л.Лузіної, С.Сисоєвої, П.Шевченка та ін., в яких визначається залежність ефективної педагогічної діяльності від розвитку творчої особистості вчителя.

**Мета статті** полягає у презентації розроблених автором педагогічних умов формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Будь-яка система освіти формує в студентів певний тип мислення. Традиційна система вищої педагогічної освіти розвиває, в основному, розсудково-емпіричне мислення студентів і не забезпечує формування в них рефлексуючого, творчого мислення. Для цього немає відповідних дидактичних та технологічних засобів організації пізнавального досвіду студентів. Постановка, а тим більше вирішення цих завдань, передбачає створення "іншої моделі мислення", а для цього – організацію відповідних умов. Тому найперспективнішою проблемою професійної підготовки

майбутнього вчителя є обґрунтування умов заміни типу мислення, який проектується системою традиційної освіти, вивчення специфіки формування в студентів основ рефлексуючого, творчого мислення.

*Умова 1. Забезпечення практично-професійної спрямованості процесу формування творчого мислення майбутнього вчителя на засадах компетентнісного підходу.*

Творче мислення як ключова компетенція в нашому дослідженні розглядається як:

- синтетичне утворення, яке поєднує певний комплекс знань, умінь та відношень, що набувається протягом засвоєння всього змісту педагогічної освіти; вони дозволяють студенту розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах, проблеми, що є характерними для педагогічної діяльності;

- вона містить як обов'язковий елемент "процедурні" або базові знання студентів, які формуються в них після того, як вони "забувають" фактичні знання;

- вона може бути метафорично визначена як персональний засіб, "ноу-хау", тобто має місце певний творчий продукт [1].

Творче мислення, як і всі інші ключові компетентності, формується, в основному, через навчання в певній галузі, набуваючи в цьому процесі характеру засвоєння учбових дій, які пов'язані з освітніми завданнями та змістом цієї галузі. В нашому дослідженні ми вивчали особливості компетентності "творче мислення" під час опанування дисциплін педагогічного циклу. На прикладі історії педагогіки вона передбачає:

- здатність ідентифікувати (розпізнавати) педагогічні проблеми та будувати адекватні форми й моделі (схеми) педагогічної взаємодії;

- підтримувати аргументами наукові погляди, спираючись на перспективи динамічного розвитку науки;

- розробляти гіпотези й перевіряти їхню достовірність шляхом педагогічного дослідження, експериментування й апробації.

Наша експериментальна робота передбачала ґрунтовну розробку творчого мислення як системи компетентностей різного рівня, що було пов'язано із змістом і структурою знань і формувалося поступово залежно від дисципліни, освітньої галузі, року навчання.

Формування компетентності "творче мислення майбутнього вчителя" в ході вивчення педагогічних дисциплін ми побудували як процес розв'язання педагогічних задач. При розробці програми розвитку педагогічної компетентності студента були використані концепції професійної компетентності вчителя, представлені в роботах Н.Кузьміної, А.Маркової, В.Шадрикова та ін. У змісті компетентності творчого мислення студента ми визначили процесуальні й результативні показники. В процесуальному компоненті було виділено три блоки: 1) цілепокладання в педагогічній діяльності; 2) мотивація навчальної діяльності; 3) інформаційна компетентність майбутнього вчителя; 4) розробка програм педагогічної діяльності та прийняття педагогічного рішення; 5) компетенції в організації навчальної діяльності; 6) особистість майбутнього вчителя.

В результативному – "новітні базові навички" як єдність знань, умінь, навичок і ставлень. Розроблена нами експериментальна програма включала сукупність об'єктивно необхідних для майбутньої педагогічної діяльності знань і умінь, систему педагогічних задач та показники розвиненості компетентності творчого мислення майбутнього вчителя. Наводимо фрагмент експериментальної програми розвитку компетентності педагогічного мислення.

У таблиці представлено фрагмент програми розвитку педагогічної компетентності "Творче мислення майбутнього вчителя" в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

| №  | Базові педагогічні компетентності        | Зміст педагогічних задач                                                                                                                                                     | Показники розвиненості творчого мислення                                                                                                                   |
|----|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Цілепокладання в педагогічній діяльності | Задача 1: забезпечити реалізацію "суб'єкт-суб'єктного" підходу.<br>Задача 2: визначити педагогічні цілі й задачі відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей. | Вміння перевести тему уроку в педагогічну задачу.<br>Вміння визначити педагогічні цілі й завдання відповідно до віку та індивідуальних особливостей дітей. |

|    |                                                                           |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                             |
|----|---------------------------------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. | Мотивування навчальній діяльності                                         | в | Задача 1: забезпечити мотивацію навчальної діяльності шляхом забезпечення успіхів у навчанні.<br>Задача 2: показати роль і значення вивченого матеріалу в реалізації особистих планів учня.                                                                                                                                | Вміння ставити навчальні задачі відповідно до можливостей учня.<br><br>Вміння перетворювати навчальну задачу в особистісно значиму.                         |
| 3. | Інформаційна компетентність                                               |   | Задача 1: використати різні бази даних в освітньому процесі.<br>Задача 2: використати персоналії для розв'язання певної проблеми.                                                                                                                                                                                          | Вміння вести самостійний пошук інформації.<br>Інформаційна культура.                                                                                        |
| 4. | Розробка програм педагогічної діяльності та прийняття педагогічних рішень |   | Задача 1: розробити програми різного рівня складності.<br>Задача 2: обґрунтувати вибір підручників і навчальних посібників.<br>Задача 3 на прийняття педагогічних рішень, типу:<br>- як встановити дисципліну;<br>- як викликати інтерес у конкретного учня;<br>- як забезпечити розуміння;<br>- як мотивувати активність. | Аналітичні уміння.<br><br>Вміння критично мислити.<br><br>Вміння приймати рішення в різних педагогічних ситуаціях.                                          |
| 5. | Компетенції організації навчальної діяльності                             | в | Задача 1: забезпечити розуміння навчального матеріалу шляхом демонстрації його практичного застосування.<br>Задача 2: поєднати оцінку учнів з самооцінкою викладання.                                                                                                                                                      | Вміння практичного мислення.<br><br>Вміння перейти від педагогічного оцінювання до самооцінки.                                                              |
| 6. | Особисті якості                                                           |   | Задача 1: створити гуманістичну ситуацію віри в сили й можливості дитини.<br>Задача 2: доведіть вашу позитивну спрямованість на педагогічну діяльність.                                                                                                                                                                    | Вміння розробляти індивідуально-орієнтовані гуманістичні проекти.<br>Усвідомлення цілей і цінностей педагогічної діяльності, рівень професійної самооцінки. |

*Умова 2. Організація педагогічної рефлексії та мотиваційної спрямованості студентів на творчу самореалізацію.*

Розроблена нами методика розвитку творчого мислення через організацію рефлексії передбачала зміну ролі викладача в освітньому процесі: він мав бути не стільки трансформатором змісту педагогічних дисциплін, скільки суб'єктом його розвитку в процесі вчительської творчості, під час створення дидактичних умов для розвитку творчого мислення майбутнього вчителя, його творчої індивідуальності. Визначимо деякі особливості нашого підходу.

Здійснення рефлексії вимагає обов'язкових змін у свідомості студента, він має осмислити себе як суб'єкта власної пізнавально-творчої діяльності, саморозвитку.

Рефлексивні механізми передбачають реальну відкритість студента новому педагогічному досвіду, іншому погляду на педагогічну проблему. Така співтворча позиція суб'єктів навчальної діяльності передбачає елементи критичного мислення щодо свого й чужого досвіду. Для цього вимагається створення рефлексивного середовища: для розвитку мислення – це створення проблемно-конфліктних педагогічних ситуацій; у діяльності – це установки на співпрацю, а не на конкуренцію; в спілкуванні – це процес спільного пошуку.

Взаємодія студентів як суб'єктів співтворчості пов'язана не стільки із взаємообміном досвідом і знаннями, скільки впливом кожного на розвиток творчої особистості іншого, тобто кожен стає каталізатором особистісних перетворень іншого.

Для студентів як суб'єктів розвитку творчого мислення кожна педагогічна знахідка, кожен випадок педагогічної інновації стає лише приводом переходу до пошуку нових інновацій, а не кінцевою істиною.

Методику формування рефлексії у студентів ми заснували на виділенні трьох рівнів її організації, залежно від конкретного рівня досягнень. Ми використали обґрунтовані в науковій літературі рівні й

адаптували їх для формування рефлексії у майбутніх вчителів у процесі педагогічної практики, а саме: об'єктний, задачний і проблемний [2].

На об'єктному рівні ми спостерігали акцентування уваги на предметі педагогічної діяльності, що виконували студенти на практиці: майбутні вчителі ще не "бачили" власної педагогічної праці, вони були неспроможні її аналізувати, всі зусилля витрачали на процесі її здійснення. Аналіз власної діяльності студенти, як правило, здійснювали через перерахування використаних методів і прийомів навчально-виховної роботи. Недоліки в діяльності вони пояснювали винятково через характеристики об'єктивних умов, обставин, до яких відносять: тему уроку, підготовленість класу, наявність навчального обладнання, ресурс часу тощо.

На задачному рівні свідомість студента виступала вже у формі мислення, яке створювало образ ситуації діяльності й переводило її в задачу як мету в конкретних умовах (О.Леонтьєв). Недоліки в діяльності розглядалися цими студентами як невдача у виборі способу досягнення поставленої мети (способу розв'язання педагогічної задачі). Аналіз недоліків передбачав рефлексивну діяльність.

На проблемному рівні студенти виступали суб'єктами власної професійної діяльності, вони активно шукали нове й конструювали педагогічний процес як засіб фахової самореалізації. Недоліки на цьому рівні вважалися наслідком неадекватності засобів їх реалізації.

Були визначені також характерні для кожного рівня вектори розвитку, умови й механізми переходу з рівня на рівень.

Головним завданням розвитку професійної рефлексії на першому етапі ми вважали засвоєння майбутніми педагогами техніки рефлексивного аналізу власної педагогічної діяльності. Для цього ми використали метод навчальної експертизи. Студенти, які призначалися експертами для кожної конкретної ситуації, виступали в рефлексивній позиції з критикою діяльності колеги, який проводив урок або виховний захід, представляли кожен фрагмент роботи мовою педагогічних методів, засобів і способів дії, тобто надавали йому можливість усвідомити, що він робив у процесі викладання. Таким чином відбувалася об'єктивація власної педагогічної діяльності. Основним механізмом переходу на задачний рівень розвитку педагогічної рефлексії ми визначили трансформацію колективного аналізу в індивідуально усвідомлений і прийнятий особистістю.

На другому етапі механізм трансформації колективних форм роботи в індивідуальні, ефективний на першому етапі, став неактуальним і неадекватним для нових завдань професійного розвитку. Тому основний зміст розвитку професійної рефлексії на другому етапі й механізм переходу на проблемний рівень був сконцентрований на формуванні власної педагогічної позиції кожним студентом. Для цього організовувалися спеціальні обговорення майбутньої професії, підготовки до неї у формі проблемно-позиційного семінару, де кожен мав обґрунтувати свою педагогічну позицію та виступити в обговоренні проблемних положень, висловлених іншими. Саме в цих випадках відбувалося зміщення уваги із зовнішніх умов педагогічної діяльності на формування власного професійного кредо, на визначення власних педагогічних можливостей, своєї готовності до професійної діяльності. В процесі такого обговорення власні цінності й цілі зіставлялися з цінностями й цілями інших студентів, заново ставилося й вирішувалося питання професійного вибору.

Таким чином, педагогічна рефлексія як умова формування творчого мислення в нашому експерименті відбувалася в різних інтелектуальних системах групового, діалогічного та індивідуального розв'язання пізнавальних проблем та педагогічних задач.

У результаті проведених експериментів з вивчення особливостей евристичної функції емоційної активації, було виявлено, що існує досить міцний зв'язок між станами емоційної активації і знаходженням досліджуваного основного принципу розв'язку задачі. Одна з можливих інтерпретацій природи цього зв'язку полягає у наступному: досліджуваний знаходить принцип розв'язку, і в нього одразу ж виникає стан емоційної активації, останнє, таким чином, є наслідком успішного рішення. Друга інтерпретація така: стани емоційної активації включені в сам процес пошуку принципу розв'язку. Факт закономірного випереджування станів емоційної активації називанню принципу рішення говорить на користь другої гіпотези. Таким чином, знаходження принципу рішення задачі є двофазним: спочатку – виділення приблизної галузі, де може бути знайдений принцип розв'язку, потім – знаходження цього принципу.

В узагальненому вигляді наша модель характеризувалася такими елементами:

1. Вона розроблена для вивчення мотивації досягнення в ситуаціях вирішення творчих завдань, коли не впливають будь-які інші мотиви й результати діяльності не мають для студентів жодних інших наслідків, крім безпосередньої самооцінки на професійну компетентність у зв'язку з успіхом або невдачею діяльності.

2. Акцентування уваги та привабливості самої діяльності досягнення, тобто мотивуючий вплив



зведений винятково до очікування ефективної самооцінки після успіху або невдачі у виконанні професійно спрямованих творчих завдань. Використання інших стимулюючих засобів заборонялося.

3. Забезпечення об'єктивної імовірності успіху, а саме: творчі завдання повинні відповідати творчим можливостям студентів.

Загалом можна відзначити, що використання методик навчання й розвитку мотивації досягнення у процесі пізнавально-творчої діяльності студентів має велике значення для теорії і практики формування творчої особистості майбутнього вчителя.

**Висновки.** У результаті нашого дослідження ми дійшли висновку, що творчому мисленню відповідає лише активно-творчий тип засвоєння знань. Виходячи з цього, нами був запропонований і впроваджений у практику принципово новий підхід до вивчення педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі: в самому змісті, формах і методах навчання ми заклали ідеї пошуку шляхів до нешаблонного, творчого мислення, його оригінальності й незалежності.

### Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
2. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов ; РАН Ин-т психологии, Ин-т рефлексивной психологии сотворчества. – М. : Наука, 2000. – 174 с.

УДК 377.043.1

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ДІЄВИЙ ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ-АГРАРНИКІВ

Т.М.Герлянд

**Анотація.** У статті обґрунтовано особливості навчально-виховного середовища щодо ефективного стимулювання професійної спрямованості загальноосвітньої підготовки у професійно-технічному навчальному закладі аграрного профілю

**Ключові слова:** навчально-виховне середовище, компетентнісний підхід, навчальна діяльність, професійна спрямованість особистості.

**Аннотация.** В статье обоснованы особенности учебно-воспитательной среды при эффективном стимулировании профессиональной направленности общеобразовательной подготовки в профессионально-техническом учебном заведении аграрного профиля.

**Ключевые слова:** учебно-воспитательная среда, компетентностный подход, учебная деятельность, профессиональная направленность личности.

**Summary.** The article features substantiated educational environment with effective promotion of professional orientation educational training at vocational technical institution agrarian profile.

**Key words:** teaching educational environment, competence approach, learning activities, professional orientation of the personality.

**Постановка проблеми.** Формування і розвиток особистості сучасного майбутнього кваліфікованого робітника-аграрника відбувається у певних середовищних умовах, при цьому під впливом навчальної діяльності це середовище змінюється, як і сама особистість.

У контексті загальноосвітнього процесу, що відбувається у професійно-технічному навчальному закладі (ПТНЗ), формування професійно спрямованого навчально-виховного середовища виступає як: суб'єктивний досвід сприйняття дійсності; трансформація попереднього освітнього досвіду у навчання; взаємодія складових цього середовища з метою ефективної його організації.

Це середовище виникає там, де відбувається комунікативна взаємодія двох суб'єктів, де кожен з учасників виявляється здатним змінити власну позицію і створити новий проект діяльності на основі цього досвіду. Безумовно, така зміна відбувається в умовах професійної спрямованості навчального простору ПТНЗ. Таке середовище має бути спрямоване на внутрішні механізми самоорганізації майбутніх фахівців, у нашому випадку, аграрників.

**Аналіз останніх досліджень.** Ідеї формування різних типів середовищ, які науковці

використовують, розробляючи загальнонаукові, педагогічні підходи, зокрема, авторські погляди на цю проблему знаходимо у працях вчених А.Гуржія, Б.Ельконіна, П.Підкасистого, І.Фрумїна, В.Ясвіна та ін. Особливості складових навчально-виховного середовища активно досліджували Л.Божович, І.Булах, Н.Кузьміна, П.Лузан, Л.Савенкова, О.Савченко. Проблема професійного становлення особистості та її підготовки до навчально-виховної діяльності у ПТНЗ розглядали С.Гончаренко, І.Зязюн, М.Євтух, В.Кан-Калик, В.Моляко, М.Нікандров, С.Сисоєва та ін.; різноманітні підходи до ефективної загальноосвітньої підготовки у закладах професійно-технічної освіти вивчали І.Гириловська, Н.Завгородня, І.Ладижівець, А.Михайлов, О.Макагон та ін.

Однак, у педагогічній теорії і практиці недостатньо обґрунтовані сутнісні характеристики дієвого освітнього середовища професійної освіти, не існує відповідної моделі, реалізація якої забезпечить можливість підвищення якості підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Створення такого практико-орієнтованого навчально-виховного середовища ПТНЗ, вивчення його впливу на становлення, реалізацію, розкриття, самовдосконалення особистості залишається на сьогодні актуальною проблемою дослідження.

**Метою статті** є обґрунтування педагогічних можливостей навчально-виховного середовища як дієвого фактору ефективної професійно спрямованої загальноосвітньої підготовки у професійно-технічному закладі аграрного профілю за сучасних умов.

**Виклад основного матеріалу.** Навчально-виховне середовище створює певну атмосферу, комфортність, до якого учень прагне, і спонукає його до процесу її трансляції. З одного боку – це процес його самовизначення в світі навчання і виховання, з іншого боку – це професійне становлення, процес формування загальноосвітньої компетентності особистості.

Це середовище складається з наступних компонентів, а саме: специфіка цілей, цінностей і завдань; освітні технології та їх організація; засоби, якими вони реалізуються; психологічний клімат ПТНЗ; диференційованість уявлень викладачів загальноосвітніх дисциплін про своїх учнів; структура викладацького складу закладу; організація передачі навчальних знань; рейтинг ПТНЗ. Цілеспрямовано й системно формуючи кожен із наведених вище компонентів, набуває формування професійна спрямованість загальноосвітньої підготовки.

Тобто, сьогодні зусилля ПТНЗ, зокрема аграрних, спрямовані на створення умов, що сприяють формуванню різнобічної, соціально активної, самостійної, творчої, компетентнісної особистості майбутнього професіонала. Таке середовище є вирішальним фактором у розвитку особистості, яка навчається, та своїми діями, вчинками активізує елементи цього середовища і тим самим створює його для себе.

Сформулюємо типологічні характеристики такого навчально-виховного середовища, взявши за основу ознаки, наведені Г.Беляєвим [1, с. 45–47]:

1. Середовище виступає складовою освітньої системи конкретного закладу.
2. Цілісність навчально-виховного середовища є синонімом досягнення системного ефекту, під яким розуміється реалізація комплексної мети навчання і виховання на рівні безперервної освіти.
3. Таке середовище існує як певна соціальна спільність, розвивальна сукупність людських стосунків у межах конкретного закладу.
4. Середовище має широкий спектр модальності, що формує різноманітність типів локальних середовищ різних якостей.
5. В оціночно-цільовому плануванні середовищу надають сумарний ефект як позитивні, так і негативні характеристики, причому їх вектор замовляється з цільовими установками загального змісту освітнього процесу.
6. Середовище виступає не тільки як умова, але і як засіб навчання і виховання.
7. Середовище виступає процесом діалектичної взаємодії соціальних, просторово-предметних, психолого-дидактичних компонентів, що утворюють систему координат провідних умов, впливів і тенденцій розвитку навчально-виховного процесу.
8. Середовище створює субстрат індивідуалізованої навчально-виховної діяльності учнів, що виступає перехідною ланкою від навчальної ситуації до реального життя.

Розглянемо різні точки зору вчених у визначенні безпосередньо поняття «дієве навчально-виховне середовище ПТНЗ».

Під ним, як правило, розуміється наступне: системно організована сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення ПТНЗ, що нерозривно пов'язана з учнем як суб'єктом освітнього процесу; сукупність засобів, що призначені для розкриття творчого потенціалу учнів, що навчають їх вчитися; єдиний інформаційно-освітній простір, побудований за допомогою інтеграції інформації на традиційних та електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційних технологіях

взаємодії, що включає в себе віртуальні бібліотеки, розподілені бази даних, навчально-методичні комплекси та розширений апарат дидактики [5, с. 134–135].

При цьому, навчально-виховний процес визначається як головний об'єкт інформатизації у ПТНЗ, яка полягає у підвищенні якості діяльності викладачів та учнів, цілеспрямованому формуванні інформаційної культури особистості, орієнтованій на здобуття знань, вироблення конкретних інформаційних умінь.

Створення єдиного дієвого навчально-виховного середовища ПТНЗ на основі, наприклад, сучасних мережних технологій сприяє розв'язанню таких завдань:

- підвищення якості загальної освіти у ПТНЗ;
- формування навчальних знань, умінь та навичок;
- оволодіння викладачами інформаційно-комунікаційними технологіями;
- поетапне впровадження у загальноосвітній процес дистанційних освітніх технологій;
- формування в учнів навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом, самоосвіти й самоконтролю.

Різноманіття завдань, пов'язаних із впровадженням у практику роботи аграрних ПТНЗ моделі компетентнісної освіти дозволяє говорити про необхідність формування багатоаспектного навчального середовища, яке характеризується новими цільовими установками педагогічного колективу, його ціннісно-орієнтаційною єдністю, функціональною узгодженістю при створенні, реалізації освітніх програм і модулів, орієнтованих на компетентність, та інноваційним стилем діяльності викладачів та учнів.

У широкому сенсі таке середовище трактується як сукупність факторів, що визначають зміст і технології навчання та розвитку особистості, соціокультурні та економічні умови, які впливають на освіту, інформаційний базис, тип міжособистісних відносин, способи взаємодії особистості з навколишнім середовищем. Навчально-виховне середовище включає в себе цільові установки, вимоги до освіти, соціокультурні ресурси, авторські моделі педагогічної діяльності викладачів і потенціал педагогічного колективу, нормативно-правові документи, що регулюють відносини у сфері професійно-технічної освіти, матеріально-предметну і рекреаційну базу освітньої установи. Всі ці фактори та умови виникають як під впливом соціально-економічних процесів, так і цілеспрямовано створюються в системі освітнього закладу [3, с. 77].

Стандарти професійно-технічної освіти, розроблені на основі компетентнісного підходу, являють собою комплекс вимог до результатів освіти: до освоєння основної та професійної освітніх програм, вимог до їх структури та умов реалізації. Їх визначення цілком закономірне, відбивається у зміні вимог до реалізації освітнього процесу і, отже, призводить до становлення нової якості цього середовища.

Таким чином, установка на модернізацію професійної освіти вимагає нових концептуальних підходів до проектування і реалізації освітнього потенціалу та педагогічних можливостей навчально-виховного середовища як системи умов формування компетентностей майбутніх кваліфікованих робітників.

За визначенням А.Михайлова, навчально-виховне середовище являє собою сукупність спеціально організованих психолого-педагогічних умов, у результаті взаємодії яких з учнем відбувається становлення його особистості, її світосприйняття. При цьому передбачається включеність учня в освітній простір, його активна взаємодія з цим середовищем, яке, як динамічна цілісність, може включати наступні компоненти: інформаційний, соціальний, технологічний, педагогічний, організаційно-управлінський, інтелектуальний, науковий, матеріально-технічний, навчально-методичний, комунікативний [4, с. 143].

В основу розробки моделі такого навчально-виховного середовища ПТНЗ аграрного профілю нами покладено розуміння сутності компетентнісної освіти, орієнтованої на оволодіння учнями загальноосвітньою та майбутньою професійною діяльністю на рівні її виконання. Ця ідея реалізується у формуванні особистості професійно мобільного фахівця. Системоутворюючою умовою, що чинить вплив на всі елементи та компоненти моделі середовища, є організований відповідно до сучасних вимог компетентнісно-орієнтований навчальний процес, зміст, технології якого націлені на озброєння навчання з орієнтовною основою та досвідом реалізації загальноосвітньої компетентності. Модель описує також ситуаційно-моделюючий проектний механізм опанування учнями цією компетентністю.

Під таким компетентнісно-орієнтованим навчально-виховним середовищем аграрного ПТНЗ ми розуміємо сукупність спеціально організованих психолого-педагогічних умов, що забезпечують якість підготовки фахівця в інноваційному форматі, загальноосвітню компетентність та мобільність майбутніх кваліфікованих робітників, їх готовність до подальшого професійного вдосконалення.

Процес проектування моделі компетентнісно-орієнтованого навчально-виховного середовища

містить наступні аспекти:

- концептуальний (виявлення функцій і структурних характеристик середовища, критеріїв його ефективності);
- організаційно-управлінський (розробка нормативних документів, навчання викладачів основам інноваційних освітніх технологій в умовах компетентнісного підходу, створення та ініціація роботи проектних груп);
- змістовний (зміна освітніх і процесуальних характеристик навчально-виховного процесу відповідно до запропонованої моделі середовища ПТНЗ аграрного профілю);
- технологічний (впровадження проектних та імітаційно-моделювальних технологій у загальноосвітній процес ПТНЗ).

Також це середовище формується як відкрита система, яка акумулює в собі цілеспрямовано створювані на єдиних ціннісно-цільових підставах міжпредметні зв'язки. Такий підхід покликаний забезпечити учневі ПТНЗ конкурентні переваги в умовах реалізації інноваційної стратегії розвитку вітчизняної системи професійно-технічної освіти [2, с. 88].

Воно вибудовується відповідно до принципів: професійно-педагогічної доцільності; концептуальної єдності всіх учасників освітнього процесу (реалізація єдиних вимог); професійної спрямованості всього загальноосвітнього процесу у ПТНЗ; варіативності та можливості знаходження кожним викладачем і учнем сфери професійної спрямованості цього процесу; гнучкості (можливість реалізації індивідуального освітнього маршруту); багатоаспектності (кожен компонент моделі містить досить широкий перелік складових, що включають всі аспекти можливих взаємодій у середовищі); розвитку середовища у контексті підвищення його професійно-розвивального потенціалу; відкритості (можливість перейти до формування середовища, що інтегрує освітні ресурси і можливості не тільки внутрішньої, а й зовнішньої сфери діяльності аграрного ПТНЗ); інтеграції всіх компонентів середовища ПТНЗ; інноваційності (спрямованість навчально-виховного середовища ПТНЗ на розв'язання завдань інноваційного його розвитку).

Ця система принципів покликана забезпечити ефективне функціонування цього середовища та одночасно окреслює основні напрями дослідження й проектування його можливостей.

Основними його функціями виступають:

- навчальна (досягнення освітніх результатів у формі компетентностей через вплив на середовище, його інформаційний, технологічний, комунікативний потенціали);
- виховна (виховання громадянина, психологічно стійкої, толерантної особистості на основі моделювання різноманітних виховних ситуацій за допомогою психологічних та міжособистісних аспектів освітнього середовища);
- функція підтримки професійно-особистісного й творчого розвитку викладачів та учнів на основі актуалізації соціально-психологічного та інформаційно-методичного компонентів середовища;
- соціокультурна (орієнтація на входження учня в культуру, зокрема у професійну);
- інтегративна (виявляється як у змісті освіти (через інтеграцію знань різних галузей науки, створення міжпредметних проектів), так і в об'єднанні всіх суб'єктів навчального процесу для досягнення спільних цілей);
- адаптивна (забезпечує умови повноцінного включення суб'єкта в освітній процес з урахуванням його індивідуальності, а також сприяє перетворенню середовища відповідно до нових вимог) [4, с. 65].

Отже, проектування компетентнісно-орієнтованого навчально-виховного середовища у ПТНЗ аграрного профілю передбачає наявність певних умов, обумовлених сутністю проектного об'єкта і специфікою підготовки майбутнього кваліфікованого робітника-аграрника в умовах реалізації компетентнісного підходу.

До цих умов належать: визнання педагогічним колективом в якості основної мети – підготовку компетентного фахівця, формування у нього загальноосвітньої компетентності; визначення стратегії розвитку цього середовища (розробка програмних і нормативних документів); створення необхідних структурних підрозділів, що забезпечують формування складових цього середовища (служби науково-методичного супроводу, інформаційно-технічної групи); вибудовування індивідуальної траєкторії професійно спрямованого навчання відповідно до потреб та інтересів учнів; надання учням у межах середовища можливостей для здійснення варіативного загальноосвітнього процесу на основі інноваційних технологій навчання; створення системи педагогічних впливів і взаємодій, що сприяють становленню, актуалізації та розвитку професійного досвіду та професійно-значущих особистісних якостей майбутнього кваліфікованого робітника-аграрника; включення учнів у різноманітні професійні контакти, що розкривають світ майбутньої професії та забезпечують свідомий вибір ними своєї майбутньої кар'єри; посилення суб'єктної позиції учня на основі організації співпраці із викладачами та

набуття досвіду самореалізації учнів у середовищі їхнього навчального закладу; перебування учня в такому середовищі ПТНЗ має забезпечити максимальне занурення у сферу не тільки професійної, а й загальноосвітньої діяльності та багаторазово підсилити ефект професійної спрямованості навчання за рахунок ідентичності середовища, в якому відбувається навчання і того середовища, де належить працювати в майбутньому.

Включеність навчально-виховного процесу в цілісне компетентнісно-орієнтовне середовище ПТНЗ як системоутворюючого фактора змушує нас звернутися до описання особливостей його організації. Навчальний процес за нових умов, спрямований на формування професійної діяльності майбутніх кваліфікованих робітників, доведення їх до високого рівня загальноосвітньої компетентності; посилення мотивації до самостійного вивчення навчального матеріалу, розвиток критичного мислення майбутнього аграрника; активізацію традиційних, стимулювання розвитку нових форм спільної діяльності викладачів і учнів.

Основними особливостями організації навчального процесу у межах спроектованої нами моделі компетентнісно-орієнтованого навчально-виховного середовища є:

- орієнтація змісту навчальних занять загальноосвітньої підготовки на моделювання та освоєння майбутньої професійної діяльності, що припускає скорочення лекційної складової аудиторної роботи учнів до 30% і збільшення частки практичних та інтерактивних форм організації занять на основі практико-орієнтованих технологій навчання до 70%;

- визначення в загальному тимчасовому ресурсі освоєння основної загальної освітньої програми часу, відведеного на організацію занять у системі дистанційного навчання (від 30 % до 50 % занять у дистанційному режимі);

- організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи учнів через створення електронних навчально-методичних комплексів і включення учнів у процес дистанційної інтерактивної взаємодії з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу ПТНЗ;

- введення у графік навчального процесу конференц-тижнів, вебінарів, конкурсів учнівських робіт та проєктів для надання учням можливості продемонструвати результати самостійної роботи;

- синхронна організація навчального процесу з використанням тьюторського супроводу індивідуальних освітніх маршрутів учнів;

- розміщення на сайті ПТНЗ інформації про успіхи учнів у навчанні, у науково-дослідній, проєктній та інших видах діяльності (складання портфоліо).

**Висновки.** Отже, специфіка запропонованої нами моделі навчально-виховного середовища ПТНЗ аграрного профілю на основі компетентнісного підходу полягає в тому, що вона має пропедевтичний, прогностичний характер. Належить здійснити весь комплекс робіт з актуалізації спроектованої моделі цього середовища та виявленню його продуктивності.

Потребують подальшого дослідження методичні особливості професійної спрямованості майбутніх кваліфікованих робітників професійно-технічних навчальних закладів аграрного профілю у їх загальноосвітній підготовці та проектування її структурних компонентів у межах навчально-виховного середовища.

### **Література**

1. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г.Ю. Беляев. – М.: ИЦКПС, 2000. – 128 с.
2. Завгородня Н.М. Використання освітніх засобів для соціалізації обдарованих учнів / Н.М. Завгородня // Наукові записки кафедри педагогіки ХНУ. – Х.: Основа. – 2004. – Вип. XI. – С. 87–92.
3. Макагон О.Е. Середовище як об'єкт науково-педагогічного дослідження / О.Е. Макагон // Професійна підготовка та інноваційні процеси у навчально-виховних закладах: Зб. наук. пр. – Харків: Стиль-издат, 2004. – С. 74–79.
4. Михайлов А. Н. Педагогические условия совершенствования информационно-образовательной среды высшего учебного заведения : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Михайлов Андрей Николаевич; [Место защиты: Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т] Нижний Новгород, 2007 – 154 с.
5. Назарова Т.С., Полат Е.С. Средства обучения: технология создания и использования / Т.С. Назарова, Е.С. Полат. – М.: Издательство УРАО, 1998. – 204 с.
6. Омеляненко Г.А. Інформаційно-навчальне середовище: дидактичний аспект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/omelyanenko-ga-informatsiyno-navchalne-seredovische-idaktichnyi-aspekt/>

**ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН****В.В.Драченко**

**Анотація:** У статті розглядається проблема використання проектних художньо-педагогічних технологій у професійній підготовці вчителів музичного мистецтва й художньої культури.

**Ключові слова:** педагогічна технологія, мистецький проект, інтеграція, портфоліо.

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема внедрения проектных художественно-педагогических технологий в процессе профессиональной подготовки учителей музыки и художественной культуры.

**Ключевые слова:** педагогическая технология, художественный проект, интеграция, портфолио.

**Summary:** The article presents the essence of introduction pedagogical art-technologies in the process professional development of teachers of music and art culture.

**Key words:** pedagogical technology, art project, integration, portfolio.

Тенденції розвитку сучасної вищої освіти спрямовані на переведення процесу професійної підготовки на технологічний рівень, реалізацію індивідуальних траєкторій розвитку майбутніх фахівців-педагогів. Вектор розвитку компетенцій молодого спеціаліста спрямовується на формування особистісної і професійної позиції, здатності швидко самовизначатись у мінливих життєвих ситуаціях, критично мислити, використовувати набуті знання та вміння в довколишньому світі, бути здатним генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, творчо мислити, уміти здобувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку та самовдосконалення.

Сучасні представники педагогічної науки розглядають проблему впровадження педагогічних технологій у дидактичному (В.Безпалько, Н.Бібік, С.Гончаренко, С.Подмазін, О.Савченко), виховному (І.Бех, В.Рибалка, Н.Щуркова), цілісному педагогічному (І.Дмитрик, М.Кларін, А.Нісімчук, О.Пехота, Г.Селевко) аспектах. Проектні технології отримали значне теоретичне обґрунтування (дослідження В.Безрукова, М.Бершадського, В.Беспалько, Дж.Джонса, Д.Дьюї, У.Кілпатрика, Н.Матяш, В.Монахова, Є.Полат, С.Шацького та інших) і достатній практичний досвід використання педагогами ХХ ст. В галузі мистецької освіти на особливу увагу заслуговують наукові розробки художньо-педагогічних технологій розвитку особистості студентів і школярів, здійснені О.Гайдамакою, Л.Кондратовою, Л.Масол, Н.Миропольською. Результати аналізу наукової літератури переконують, що проблема використання проектних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців з мистецьких спеціальностей висвітлена недостатньо, а впровадження художньо-педагогічних проектних технологій освіти потребує подальшої наукової та процесуально-методичної розробки.

**Мета** даної статті – розглянути основні методичні аспекти використання проектних художньо-педагогічних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва й художньої культури.

Здійснивши короткий дефінітивний та історичний аналіз, визначимо основні підходи до розуміння сутності поняття “проектна художньо-педагогічна технологія” у вітчизняній і зарубіжній педагогіці.

Американські вчені Дж.Дьюї, В.Кілпатрик, Е.Коллінгс, Е.Паркхарст, Д.Снеджен та інші вперше охарактеризували й застосували на практиці метод проектів. Вони розглядали проект як метод планування доцільної діяльності в зв’язку з розв’язанням будь-якого навчального завдання в реальній життєвій обстановці [3]. Сучасні українські та російські вчені В.Беспалько, О.Блохін, І.Єрмаков, І.Зязюн, Є.Полат, С.Сисоєва, Г.Селевко, І.Чечель та інші розглядають метод проектів як педагогічну технологію, яка відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті й сприяє формуванню комплексу професійних та особистісних компетенцій, необхідних людині в постіндустріальному суспільстві [5, с. 26]. Поняття педагогічної технології пов’язується з необхідністю наукового обґрунтування оптимальної системи методів і засобів організації навчально-виховного процесу, цілеспрямованого впливу на розвиток особистості студента. Узагальнюючи основні наукові підходи, досліджені Г.Селевко, можна визначити поняття “педагогічна технологія” в таких основних положеннях:

- педагогічна технологія – це інтегративний спосіб організації навчально-виховного процесу,

спрямований на оптимальне досягнення виховних і дидактичних цілей, системне планування та управління розв'язанням педагогічних проблем;

- технологія охоплює людські ресурси (викладача й студентів як суб'єктів освіти), інтелектуальні ресурси (знання та ідеї), технічні ресурси (засоби і прийоми організації освітньої діяльності, зокрема аудіовізуальні, мультимедійні);

- особливість педагогічної технології полягає в континуальності – нерозривності дій викладача й студентів, забезпеченні постійного зворотного зв'язку;

- педагогічна технологія – це науково й методично обґрунтований процес досягнення гарантованих, потенційно відтворюваних педагогічних результатів.

У визначенні сутності художньо-педагогічної технології звернімося до трактування Л.Мінгазової: “під художньо-педагогічною технологією розвитку творчої спрямованості особистості розуміється сукупність форм, методів та засобів, що забезпечують цілеспрямовану регуляцію художньо-творчої, художньо-комунікативної та художньо-організаційної діяльності, співвіднесеною з метою та діагностикою розвитку особистості” [1, с. 18]. Зауважимо, що головним критерієм такої технології виступає художня діяльність, яка визначає форми й методи освітніх процесів. Таким чином, художньо-педагогічна технологія – система організації освітнього простору, яка детермінується закономірностями художньо-естетичної свідомості та діяльності.

Художньо-педагогічна технологія реалізує загально дидактичні завдання в сфері мистецької освіти, при цьому надзадача її полягає в перенесенні засобів художнього пізнання на процес відкриття нового в світі загалом за рахунок актуалізації чуттєвого досвіду, розширення естетичного спектру, емоційного проникнення та емпатії, діалогових форм комунікації та саморефлексії, нарешті, чуттєвою культурою. Під час професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін використовуються інтегративні, проблемно-евристичні, інтерактивні, ігрові, арт-терапевтичні технології. Особливої уваги заслуговують проектні художньо-педагогічні технології, які є найсприятливішими для створення в процесі вивчення теорії й історії художньої культури умов самостійного розвитку художньо-педагогічних компетенцій студентів, набуття ними практичних умінь здійснювати власні дослідження, робити узагальнення, висновки, самостійно добирати інформацію та її джерела, брати участь у підготовці власних, парних, групових і колективних проектів.

Науковою основою проектної художньо-педагогічної технології може слугувати положення про інтеріоризацію, взаємозв'язок у навчанні внутрішнього із зовнішнім, соціальним, що стимулює та підвищує індивідуальні зусилля, сприяє успішності результатів. До базових елементів такої технології належать: позитивна взаємозалежність (спільні цілі, ресурси, оцінка результату, необхідність розподілу ролей); співпраця (що включає лідерство, прийняття рішень, установлення довіри, взаємозалежність); підтримка й взаємодія в прямих контактах (взаємонавчання, емпатія); міжособистісне спілкування та спілкування в невеликих групах; комунікативність (здатність розв'язувати проблемні ситуації, уникати суперечок і конфліктів, дотримуватися консенсусу) [4, с. 149].

За домінуючим видом діяльності можна виокремити основні типи художніх проектів: інформаційний, дослідницький, практично-творчий, ігровий (або рольовий). Проектні художньо-педагогічні технології застосовуються на різних етапах професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Так, наприклад, у процесі вивчення дисциплін “Історія зарубіжної культури”, “Історія мистецтва”, “Сучасна художня культура” студенти готують інформаційні або дослідницькі проекти. Це можуть бути індивідуальні міні-презентації до окремих тем курсів, аналітичні проекти дослідження певного художнього явища, стилю, напрямку мистецтва, або ж більш тривалі творчі групові проекти, захист яких стає частиною екзаменаційної перевірки результатів засвоєння навчальної дисципліни. Розробка та презентація проекту передбачає самостійну роботу студентів, врахування їхніх спеціальних здібностей та естетичних інтересів, попереднього художнього досвіду та знань з різних видів мистецтва (архітектура, скульптура, живопис, графіка, декоративно-ужиткового мистецтва, музики, хореографії, театру, кіно). Викладач є координатором навчально-пізнавальної та художньо-виконавської діяльності студентів; консультує окремих учасників проекту або групи; керує презентацією проекту, здійснює постійний зворотний зв'язок; стимулює дискусію під час колективного оцінювання результатів роботи.

Завдяки використанню проектних художньо-педагогічних технологій у професійній підготовці вчителів музичного мистецтва й художньої культури, підвищується мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів; збагачується їхня емоційна сфера (ефект емпатії, “проживання” емоційно-естетичних почуттів іншого); відбувається систематизація та інтеграція знань, посилюється їхня прикладна спрямованість; виховується толерантність під час дискусій, обговорення різних інтерпретацій, версій, трактувань, оцінок художнього явища; розвивається поліфонічність “бачення” неоднозначних мистецьких феноменів; формуються комунікативні навички, досвід діалогового

спілкування, вміння працювати в команді на засадах співробітництва й взаємодопомоги, глибше усвідомлюється відповідальність за результат – власний і колективний.

Проект – це своєрідний ланцюг: проблема – проектування (планування) – пошук (інформації) – продукт – презентація – портфоліо. Портфоліо студента – це інструмент самооцінки особистісної пізнавальної праці студента, рефлексії його власної діяльності, самоконтроль та самоперевірка своїх досягнень. Прикладом такої такої технології є створення студентського портфоліо з дисциплін “Методика викладання художньої культури” і “Шкільний курс художньої культури з методикою навчання”. У матеріалізованому плані таке портфоліо – це тека, в якій у систематизованому вигляді студент накопичує матеріали, що є результатом його самоосвітньої діяльності з навчальної дисципліни, зокрема: ксерокопії нормативних документів, законодавчих актів, які стосуються професійної діяльності вчителя художньої культури; дипломи, сертифікати, грамоти за участь в олімпіадах та наукових і науково-практичних конференціях і семінарах; конспекти додаткових джерел інформації; реферати, тези доповідей на семінарах, творчі роботи; художньо-педагогічні аналізи творів мистецтва, що вивчатимуться за шкільною програмою з художньої культури; результати індивідуальної роботи: плани, програми, сценарії, проекти наукової статті і т.п.; відомості про результати педагогічної практики. При роботі з “Портфоліо” студентам слід рекомендувати використовувати цитати, виписки, тези, конспекти, анотації. Варто звернути увагу також на художнє оформлення представлених матеріалів, їх збереження в електронній теці, а також створення електронної презентації за результатами проекту.

Студентське портфоліо з “Методики викладання художньої культури” як професійне портфоліо майбутнього вчителя художньої культури починається з коментаря або цитати, що висловлює особистісне ставлення до предмета діяльності чи до обраної професії. Відтак зміст портфоліо має містити такі матеріали: 1) Титульна сторінка; 2) Зміст портфоліо: “Погляд у минуле”, або “Моя професія”; “Мої наукові і професійні досягнення”; “Короткі конспекти з вивчених тем”; “Лабораторний практикум”; “Тестування й контрольні роботи”; “Творчі завдання й проекти”; “Трудова діяльність” (результати практики, волонтерство); “Поради собі” або “Лист собі у майбутнє”; “Кар’єрний потенціал” або “Резюме”; 3) Коментарі та оцінки (викладача, рецензента).

Зібрані в студентському портфоліо матеріали допоможуть майбутньому спеціалістові оцінити власні навчальні й наукові досягнення, прогрес і перспективи свого професійного розвитку, готовність до особистісного духовного та кар’єрного зростання; практичне представлення власного портфоліо зорієнтоване на розвиток умінь самопрезентації: здатність звернути на себе увагу майбутнього роботодавця, підкреслити свої конкурентні переваги порівняно з іншими претендентами.

Варто акцентувати увагу на критеріях оцінювання студентського професійного портфоліо. Про високий творчий рівень свідчать наявність у змісті всіх основних компонентів, оригінальність і винахідливість у творчому оформленні матеріалів, публічна презентація портфоліо, а також наявність електронної теки матеріалів. У змісті такого портфоліо знаходиться відображення наявний прогрес студента щодо розвитку його художньо-професійних компетенцій, критичного й творчого мислення, вміння реалізовувати власні мистецькі проекти, а також про наявність високого рівня самооцінки й творчого ставлення до предмета.

Достатній рівень характеризується наявністю усіх компонентів змісту портфоліо, але можуть бути відсутні деякі елементи з необов’язкових категорій; неоригінальністю в змісті й творчому оформленні матеріалів, проте наявністю власного стилю, авторського мистецького проекту. Електронна тека матеріалів має бути наявною, допускаються незначні помилки в структуруванні та оформленні добірки.

Середній рівень виконання студентського професійного портфоліо визначається наявністю основних програмних знань і умінь з дисциплін “Методика викладання художньої культури” і “Шкільний курс художньої культури з методикою навчання”. Відсутні творчий і критичний підходи в реалізації та презентації проекту, електронні матеріали не систематизовані.

Низькому рівню відповідає неінформативне порфоліо, в якому фрагментарно представлені окремі теми програмних дисциплін, зразки виконання певних видів робіт, незавершені проектні розробки; відсутні електронні матеріали, нездійснена публічна презентація. За таким портфоліо практично неможливо визначити прогрес у професійному становленні майбутнього вчителя художньої культури.

Виходячи з цього, можна зазначити, що студентське портфоліо є особистісно зорієнтованою педагогічною технологією, спрямованою на виявлення та розвиток професійно-творчих компетентностей кожного майбутнього вчителя. Загалом, проектні художньо-педагогічні технології забезпечують створення нових форм взаємодії усіх ланок навчально-виховного процесу професійної підготовки вчителів, нового змісту й технологій освіти, нових способів і технік педагогічної діяльності та мислення. Впровадження проектних художньо-педагогічних технологій в освітньо-виховний процес



вищої школи означає вихід на новий рівень самосвідомості студента, адже він самостійно вибирає, оцінює, контролює освітню діяльність, несе відповідальність за результати роботи, враховує власні переваги й перспективи, аналізує та корегує недоліки в роботі, активно формує і розвиває свою життєву та професійну позицію.

### Література

1. Кондратова Л.Г. Художня культура: Методичний посібник. / Л.Г. Кондратова – Х.: Основа, 2011. – 224 с.
2. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий : Пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. – СПб. : КАРО, 2002. – 368 с.
3. Килпатрик У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У.Х. Килпатрик. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 10 с.
4. Масол Л. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
5. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г.К. Селевко – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.

УДК 504.7:378

## ЗНАННЯ ПРО ХІМІЗМ СТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МАТЕРІЇ БІОСФЕРИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ

О.С.Заблоцька

**Анотація.** У статті доведена доцільність методологічної інтеграції хімічних та екологічних знань у процесі вивчення студентами-екологами дисципліни “Екологічна хімія”; розкрита сутність знань про структурну організацію матерії біосфери та її рівні, хімічну природу рівнів структурної організації біологічної форми руху матерії.

**Ключові слова:** біосфера, рівні структурної організації, хімія, екологія, вища освіта, зміст навчання.

**Аннотация.** В статье доказана целесообразность методологической интеграции химических и экологических знаний в процессе изучения студентами-экологами дисциплины “Экологическая химия”; раскрыта сущность знаний о структурной организации материи биосферы и ее уровнях, химической природе уровней структурной организации биологической формы движения материи.

**Ключевые слова:** биосфера, уровни структурной организации материи, химия, экология, высшее образование, содержание обучения.

**Summary.** In the article the author substantiates the expediency of the methodological integration of the knowledge of chemistry and ecology in the process of teaching students majoring in ecology the subject “Ecological chemistry”; the author formulates the essence of the biosphere substance's structural organization and its levels, the chemical nature of the structural organization levels of the biological form of substance upgrading.

**Key words:** biosphere, the levels of substance's structural organization, chemistry, ecology, higher education, the content of teaching.

**Постановка проблеми.** Дослідження хімічних аспектів довкілля – невід’ємна складова підготовки майбутніх фахівців у галузі екології. Інтеграція хімічних та екологічних знань про хімізм структурної організації біосфери має забезпечуватися відповідними міждисциплінарними зв’язками, зокрема й методологічними. Аналіз змісту викладання нормативних навчальних дисциплін освітньо-професійної програми підготовки бакалавра за напрямом “Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування” [1], однак, доводить недостатність уваги до висвітлення цих зв’язків між хімією та дисциплінами екологічного спрямування. Це обмежує можливості одержання студентами систематизованих знань про хімічну сутність біосфери та хімічну природу усіх процесів, що в ній відбуваються.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі дослідження структурної організації хімічної та біологічної форм руху матерії присвячені праці О.Заблоцької, В.Ковтуненка, Ж.-М.Лен, М.Мірошниченка, М.Моллі, А.Срядло, А.Степанюк та ін.

Результати досліджень цих учених сприяли перегляду змісту навчальних дисциплін у вищій школі. Нині вивчення студентами-екологами хімічних дисциплін відбувається відповідно до визначеного переліку рівнів структурної організації хімічної (речовинної) форми руху матерії, а біологічних та екологічних – ґрунтується на рівнях структурної організації біологічної форми руху матерії [2, 3].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Слід зазначити, що методологічні знання про єдність рівнів структурної організації хімічної та біологічної форм руху матерії біосфери та про хімічну сутність живої природи не є предметом вивчення жодної з дисциплін вищої екологічної школи. Зважаючи на це, **метою нашого дослідження** є висвітлення можливостей упровадження знань про хімізм структурної організації біосфери у зміст навчання майбутніх екологів.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідність формування у студентів-екологів систематизованих методологічних знань про структурну організацію біосфери та її хімічну природу передбачає розв'язання двох дослідницьких завдань:

- визначення дисципліни, у межах якої формуватимуться відповідні знання студентів;
- розкриття сутності знань про структурну організацію біосфери та її хімізм.

Під час розв'язання першого завдання були проаналізовані навчальні плани підготовки бакалаврів за напрямом “Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування”. Це дозволило виявити поміж нормативних і варіативних дисциплін ту, що вже за своєю назвою є інтегративною, а саме – “Екологічна хімія”. Зазначена дисципліна є варіативною (за вибором навчального закладу) і вивчається студентами-екологами на останньому – четвертому курсі.

Розв'язання другого завдання передбачало систематизацію методологічних, хімічних, біологічних та екологічних знань про структурну організацію біосфери та її хімізм. У результаті цієї роботи був сформований зміст перших двох лекцій дисципліни “Екологічна хімія” на тему: “Рівні структурної організації біосфери” й “Особливості функціонування біосфери” [4].

*Лекція 1 на тему: “Рівні структурної організації біосфери”.* На обговорення виносяться питання:

Загальна характеристика структурної організації матерії біосфери.

Хімічні (речовинні) рівні структурної організації матерії біосфери.

Агрегатні стани речовинного виду матерії.

Біологічні рівні структурної організації матерії біосфери.

На початку лекції викладач наводить визначення біосфери, структурної організації матерії біосфери, рівнів структурної організації, дає необхідну історичну інформацію.

Структурна організація матерії біосфери потрактовується, як впорядкованість її матеріальних об'єктів за рівнями, в послідовності яких чітко простежується ідея розвитку матерії – від простого до складного (рис. 1).



Рис. 1. Рівні структурної організації матерії біосфери та їх носії

Зазначається, що перші три рівні (атомний, молекулярний і полімерний) належать до хімічних (речовинних) рівнів структурної організації матерії. На них ґрунтуються біологічні рівні – клітинний, організмний, популяційно-видовий, біогеоценотичний та біосферний. На цій основі доходять висновку, про хімічну природу останніх.

Далі розкриваються риси кожного з рівнів хімічної форми руху матерії у послідовності – структурні одиниці, склад, маса, будова, біосферне значення. Виводиться залежність між їх структурою і властивостями, а для біополімерів – такими біологічними функціями, як редуплікація, передача спадкової інформації, копіювання генетичної інформації та ін.

Особлива увага зосереджується на доклітинній формі життя – вірусах, що є перехідним етапом між хімічною та біологічною формами руху матерії біосфери, неживою й живою природою. Наголошується, що “недосконалість” їх структури, у порівнянні з вищим рівнем організації, позначається на відповідних біологічних функціях, які виявляються винятково за умови перебування цих об’єктів у клітинах інших організмів.

Розглядаються особливості перебування речовин трьох рівнів організації в різних агрегатних станах.

На основі знань про структуру біополімерів розпочинається вивчення рівнів структурної організації біологічної форми руху матерії біосфери. Формулюється висновок про те, що ускладнення структури живих об’єктів біосфери є причиною виникнення нових, більш складних (у порівнянні з біополімерами) біологічних функцій, зокрема – здатності до обміну речовинами, енергією та інформацією з навколишнім середовищем, саморегуляції, підтримання гомеостазу, відновлення своєї специфічної структури та ін.

Особлива увага надається хімізму кожного з біологічних рівнів, зокрема:

- *клітинний рівень* – елементному і речовинному складу рослинних і тваринних клітин; фізіологічному значенню йонів і сполук; особливостям хімічних реакцій у клітинах; пластичному й енергетичному обміну; фото- і хемосинтезу;

- *організмний рівень* – сутності та хімічній природі властивостей організмів (єдності хімічного складу, збереження спадкової інформації та її передача нащадкам під час розмноження, мінливості, здатності до росту та розвитку, саморегуляції, подразливості); класифікації живих організмів відносно джерела енергії (фото- і хемосинтези), джерела Карбону (автотрофи і гетеротрофи), до використання Оксигену (аероби й анаероби);

- *популяційно-видовий рівень* – біохімічній подібності особин одного виду; обміну спадковою інформацією між різними представниками певного виду та передачі її нащадкам; особливостям постійного обміну речовинами та енергією між організмами різних видів та докільям; залежності хімічного складу та структури об’єктів довкілля від життєдіяльності представників популяції (виду);

- *біогеоценотичний рівень* – біохімічному колообігу речовин і енергії в біогеоценозі; хімічній сутності гомеостазу; речовинній природі абіотичної складової біотопів; хімічними чинниками, що впливають на життєдіяльність організмів у біогеоценозах; процесам продукції та деструкції; евтрофікації та ін.

- *біосферний рівень* – глобальному біологічному колообігу речовин і єдиному потоку енергії, які забезпечують функціонування біосфери як цілісної системи; активній взаємодії живої і неживої речовини планети; біогеохімічному впливові людини на всі процеси біосфери.

Детальне ознайомлення з хімізмом біосферного рівня структурної організації відбувається на наступній лекції.

*Лекція 2 на тему: “Особливості функціонування біосфери”.* На обговорення виносяться питання:

Межі біосфери, її склад та властивості.

Речовина біосфери та її функції.

Біомаса біосфери.

Колообіг речовин у біосфері.

Продуктивність біосфери.

6. Екологічні закони, що діють у біосфері, та їх хімічний зміст.

На початку лекції визначаються категорії, за якими вивчатиметься біосфера, це – її межі, склад, властивості, біомаса, колообіг речовин, термодинаміка, закономірності функціонування. Потім розкривається сутність цих категорій у хімічному контексті:

- встановлюється залежність між хімічним складом атмосфери, гідросфери та літосфери та їх екологічними функціями;

- здійснюється аналіз розподілу живих організмів у різних частинах біосфери та визначаються хімічні причини його мозаїчного характеру;

- наводяться види речовини біосфери (жива, косна, біогенна, біокосна, в радіоактивному розпаді,

космічного походження) (за В.І. Вернадським) та розкривається їх значення;

- визначається хімічна сутність різноманітних функцій живої речовини;
- встановлюються особливості біологічного колообігу хімічних елементів та впливу результатів життєдіяльності людини на цей процес;
- розкривається сутність біосфери як відкритої термодинамічної системи, в якій постійно відбуваються процеси перетворення речовини, що супроводжуються перетворенням енергії;
- аналізується значення фотосинтезу для існування біосфери.

На завершення лекції актуалізуються знання студентів про екологічні закони, яким підпорядковується жива оболонка нашої планети. Ці закони складають основу раціональної взаємодії суспільства та кожної людини з природою. Робиться висновок, що оскільки в основі біосферного рівня структурної організації знаходяться хімічні (речовинні) рівні, то екологічні закони безумовно мають хімічний зміст. Серед цих законів такі: перший, другий і третій закони В.І. Вернадського, закон Вернадського-Бауера, закон В.І. Вернадського про перетворення біосфери в ноосферу, закон Уоддінгтона (закон інформаційної обумовленості біологічних явищ), загальний закон розвитку природи, закон максимізації енергії й інформації та ін.

**Висновки з даного дослідження:** вивчення структурної організації біосфери та вирішення її хімізму в курсі “Екологічна хімія” сприяє розв’язанню низки методичних завдань підготовки майбутніх екологів:

- розширення природничо-наукової картини світу студентів шляхом розкриття структурної цілісності матерії біосфери та її підпорядкованості єдиним екологічним законам;
  - узагальнення та систематизація хімічних, біологічних та екологічних знань на новому методологічному рівні;
  - уникнення формальності у вивченні хімічної природи біосфери та процесів, що в ній відбуваються, зокрема – наслідків людської діяльності;
- озброєння майбутніх фахівців у галузі екології додатковими хімічними знаннями, необхідними для розв’язання нагальних екологічних проблем.

**Перспективу подальших досліджень** вбачаємо в розробці методики навчання студентів розв’язувати теоретичні й практичні завдання з екології, що потребують застосування хімічного наукового інструментарію.

### Література

1. Збірник програм нормативних навчальних дисциплін освітньо-професійної програми підготовки бакалавра за напрямом “Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування”: Навчальне видання / За ред. проф. Степаненка С.М. та доц. Владимирової О.Г.; - Одеськ. держ. екологічний університет. - Одеса: ТЕС, 2013. - 176 с.
2. Степанюк А. В. Методичні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу : дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / А. В. Степанюк. - Тернопіль, 1999. - 474 с.
3. Заблоцька О. С. Знання про структурну рівневість речовин – у вищу школу / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. – 2005. – випуск № 24. – С. 60–62.
4. Федішин Б.М., Дорохов В.І., Павлюк Г.В., Заблоцька О.С., Борисюк Б.В. Екологічна хімія: Підручник / За ред. Б.М. Федішина. – Херсон: Олді-Плюс, 2014. – 512 с.

УДК 371.111

## ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Л.А.Заболоцька

**Анотація.** Проаналізовано проблеми, що стримують використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в управлінській діяльності керівника сучасної школи, визначені шляхи їх подолання.

**Ключові слова:** управлінська діяльність керівника сучасної школи, інновації, інформаційно-комунікаційні технології.

**Аннотация.** Проанализированы проблемы, которые ограничивают использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в управленческой деятельности руководства современной школы, определены пути их преодоления.

**Ключевые слова:** управленческая деятельность руководителя современной школы, инновации, информационно-коммуникативные технологии.

*Summary. Analysis of the problems that hinder the use of information and communication technologies (ICT) into the management activities of the Manager in modern schools, identified ways of overcoming them.*

*Key words: the management activity of the head of the modern school, innovation, information and communication technologies.*

**Постановка проблеми.** Зміна освітньої парадигми, усвідомлення необхідності підготовки молодого покоління до життя в умовах ринкових відносин визначили необхідність оновлення управлінської діяльності керівників шкіл. „Якість управління освітою, – зазначав В.І.Бакалюк, – містить критерії налагодженості управлінських механізмів, модернізації управління, кваліфікації управлінських кадрів. Своєю чергою, показниками цього є: перехід до стратегічно-цільового управління, впровадження інформаційно-комп'ютерних систем управління, моніторинговий супровід, психологізація управління, впровадження управлінського менеджменту, кількість цільових проєктів, компетентність, продуктивність, включеність у роботу управлінських кадрів” [1, с.22]. Мається на увазі, що керівники сучасних шкіл повинні усвідомлювати практичну значущість педагогічних інновацій на професійному та особистісному рівнях. Вони мають бути носіями освітніх змін, глибоко усвідомлювати їхню сутність, об'єктивну зумовленість суспільними перетвореннями, прагнути до набуття таких якостей особистості, умінь управлінської діяльності, які б забезпечували здійснення управління на інноваційних принципах. Але, як свідчить практика, залучення керівника школи в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності. До того ж, педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання нових програм з державними програмами виховання й навчання, співіснування різних педагогічних концепцій.

**Мета статті** — проаналізувати проблеми, які стримують використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в управлінській діяльності керівника сучасної школи, та визначити шляхи їх подолання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання педагогічного управління є актуальним вже впродовж багатьох років, але наукове обґрунтування воно одержало наприкінці ХХ століття. Саме в цей час в педагогіці з'явилися такі напрями: педагогічний, психологічний, стратегічний, адаптивний, інноваційний менеджмент, соціальне управління, у практиці управління – варіативні моделі організаційних структур навчально-виховного процесу. Фахівцями, що зробили свій внесок у розробку цього питання, є: Л.В.Васильченко, Л.І.Даниленко, Г.А.Дмитренко, Г.В. Єльнікова, Г. Колесніков, О.М.Крокінська, А.Кузибицький, Н.Рождественська, О.Кустобаєва, Ю.І.Палеха, В.В.Фісенко та інші. Проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в управлінську діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу досліджували В.В.Гуменюк, В.П.Драгун, В.І.Маслов; виділяли рівні управлінської діяльності керівника школи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій В.Глушков, Н.Довгань і Є.Машбиць; А.Хроленко, М.Жалдак, В.Е.Лунячек, І.Підласий, Т.Шамова; розробляли напрями удосконалення праці керівника з використанням комп'ютерної техніки; питання інформаційної культури досліджували В.Бабич, Г.А.Воронцов, О.В.Почупайло, Е.П.Семенюк та інші. Аналіз змісту вказаних праць дозволяє стверджувати, що попри детальне теоретичне вивчення питання, рівень управлінської культури переважної більшості керівників ще не відповідає сучасним вимогам. Подолати суперечності між фактичним рівнем професійної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів і необхідними для сучасного управління знаннями й вміннями в умовах інформаційного суспільства можливо через використання інформаційно-комунікаційних технологій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інновації в середній загальній освіті є показником її реформування. Як вважає Л.І.Даниленко, всі сучасні освітні інновації у вітчизняній системі загальної середньої освіти можна класифікувати на рівні змісту, методики, форм, засобів навчальної діяльності (насамперед, використання ІКТ, електронних навчальних засобів, мережі Інтернет), управління освітньою системою, послуг (різні форми дистанційного навчання, нові навчальні курси тощо) [2].

На сьогодні в керівників навчальних закладів змінюються, розширюються функції, ускладнюється їхня роль. В інформаційному суспільстві однією з важливих якостей керівника школи, умов успішності його як професіонала-менеджера освіти є готовність до впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, що мають забезпечити доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності. Найактуальнішою з інноваційних програм сьогодення є комп'ютеризація освіти та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес. Це породжує певні труднощі. Причину варто шукати в стані справ, коли школа із закритої системи перетворюється на більш складну, відкриту систему. Саме тому усвідомлення цих процесів й

адаптації до них вимагає терпіння й часу, а також – підготовки професійного керівника, який є висококваліфікованим фахівцем і в галузі управління навчальним закладом, і в навчально-виховній роботі. Адже управлінська діяльність має „подвійний” предмет діяльності: керівник повинен бути і менеджером, і педагогом. Це означає, що на нинішньому етапі розвитку середньої освіти сучасний керівник навчального закладу повинен успішно здійснювати як управлінську, так і педагогічну діяльність, забезпечуючи реалізацію цілей і змісту навчально-виховного процесу та різноманітних форм міжсуб’єктних відносин у нових умовах.

Зважаючи на зазначене, готовність керівника загальноосвітнього навчального закладу до інноваційної діяльності ми визначали за такими показниками:

- мотивація до запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему управління навчального закладу та педагогічну практику;
- інформованість про новітні інформаційно-педагогічні технології, знання новаторських методів роботи;
- зорієнтованість на власну творчість, налаштованість на експериментальну діяльність;
- бажання долати труднощі, пов’язані з упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій;
- володіння практичними навичками застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Інформаційні технології є ефективним інструментом поліпшення якості освіти. Упровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес дає змогу:

- забезпечити поступову інформатизацію системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу;
- запровадити дистанційне навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій поряд із традиційними дидактичними засобами;
- розробити індивідуальні модульні програми різних рівнів складності залежно від конкретних потреб для керівників освіти;
- видати електронні підручники;
- створити індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню.

Але, як свідчить практика, новітні комунікаційні технології використовуються не в кожній школі, оскільки на запитання: „Що стримує використання інформаційно-комунікаційних технологій в школі?“, були отримані такі відповіді від керівників 15 закладів освіти:

- недостатня забезпеченість школи інформаційно-комунікаційними технологіями та іншим обладнанням – 44%;
- недостатній рівень кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів для впровадження інформаційно-комунікаційних технологій – 15%;
- консерватизм у використанні інформаційно-комунікаційних технологій в навчально-виховному процесі – 12%;
- недостатня розробленість програмного забезпечення – 20%;
- запровадження інформаційно-комунікаційних технологій без попередньої апробації – 9%.

Серед причин, що стримують використання інформаційно-комунікаційних технологій в школі, називалися також організаційні та технічні – відсутність вільного доступу до комп’ютерного обладнання, труднощі із своєчасним ремонтом, проблеми із поділом класу на підгрупи при проведенні занять з використанням інформаційно-комунікаційних технологій тощо. Однак, головні проблеми – це психолого-педагогічні. Вони полягають у низькому рівні готовності керівників загальноосвітніх навчальних закладів до використання ІКТ в управлінні школою, відсутності науково обгрунтованої методики використання ІКТ при проведенні занять з конкретних навчальних дисциплін, недостатньої забезпеченості навчальних закладів якісними дидактичними програмними засобами.

Розглянемо можливі шляхи забезпечення реалізації зазначених складових готовності керівника школи до використання ІКТ. У переважній більшості керівники шкіл – це колишні вчителі-предметники. Лише незначна їх частина має підготовку за спеціальністю „Управління навчальним закладом”.

Розглянемо, які знання з комп’ютерної техніки, інформаційно-комунікаційних технологій вони здобули у вищих педагогічних навчальних закладах. Студенти навчальних закладів такого типу вивчають курс „Нові інформаційні технології” (НІТ). Цей курс зорієнтований на оволодіння студентами навичками застосування ЕОМ (електронно-обчислювальна машина) у різних видах педагогічної діяльності, вивчення структури й змісту педагогічних програм для ЕОМ, вимог до педагогічного програмного забезпечення. Планувалося, що перед вивченням НІТ студенти оволодіють знаннями з курсу „Основи інформатики і обчислювальної техніки”, „Технічні засоби навчання і методика їх

використання” та предметів психолого-педагогічного циклу. Таке поєднання предметів було логічним й у своєму комплексі могло забезпечити підготовку майбутнього вчителя до використання ІКТ в школі. Однак, поступово з навчальних планів педагогічних вищих навчальних закладів зник курс „Основи інформатики та обчислювальної техніки”. Це призвело до значних змін у змісті курсу НІТ й орієнтації його на забезпечення оволодіння студентами первинних навичок роботи з операційною системою та прикладними програмами загального призначення. Педагогічна складова майже повністю була вилучена, навчальна дисципліна почала вивчатися на першому курсі й фактично замінила „Основи інформатики і комп’ютерної техніки”.

У наш час не повинно існувати проблеми з використанням мережі Інтернет, оскільки це є необхідною умовою діяльності компетентного керівника школи.

Так, за допомогою мережі Інтернет керівники навчальних закладів можуть, наприклад, забезпечити свою обізнаність з таких фінансово-юридичних питань:

- правила фінансової діяльності навчальних закладів, що встановлені законодавством;
- порядок оподаткування прибутку державних навчальних закладів;
- платні послуги, що може надавати державний навчальний заклад;
- порядок оподаткування сум коштів, сплачених підприємствами, установами та

організаціями за навчання громадян у навчальних закладах;

- звільнення від податку на додану вартість навчальних закладів;
- порядок звільнення від оподаткування сум коштів, сплачених фізичними особами за

навчання громадян у навчальних закладах;

- оподаткування навчальних закладів-власників транспортних засобів податком із власників

транспортних засобів та інших самохідних машин і механізмів;

- пільги з плати за землю для навчальних закладів;
- законодавче регулювання бюджетних відносин у сфері науки та освіти;
- перелік розпорядників й одержувачів бюджетних коштів;
- власні надходження бюджетних установ та порядок використання цих надходжень;
- порядок регулювання майнових відносин у сфері науки і освіти;
- регулювання взаємовідносин між навчальними закладами та споживачами освітніх послуг;
- визначення вартості освітніх послуг;
- право сільських педагогічних працівників на одержання у власність земельної ділянки;
- питання ліцензування навчальних закладів;
- порядок визначення навчальних закладів неприбутковими організаціями;
- законодавчі акти, прийняті останнім часом.

Актуальними є створення шкільних веб-сторінок, видання шкільних бюлетенів європейського спрямування, членство в освітніх міжнародних програмах (наприклад, Європа в школі), освітніх мережах (I'Earn ) тощо.

Такі напрями діяльності керівника школи: управлінська діяльність, бібліографічна діяльність, дослідницька діяльність, збір, накопичення й обробка методичної інформації, створення фонду науково-методичної інформації, навчання й самоосвіта – можуть ефективніше реалізовуватися також за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Крім того, важливим завданням керівника загальноосвітнього навчального закладу є використання можливостей педагогічної комунікації (зв’язки з вищими навчальними закладами, окремими вченими, відомими практиками, участь у науково-практичних конференціях і семінарах, відрядження з метою вивчення й обміну перспективним педагогічним досвідом).

Одним з напрямів управлінської діяльності керівника школи є управління персоналом, а це, зі свого боку, передбачає розробку структури масиву інформації в системі інформаційного забезпечення під час управління закладом.

Важливе місце в підвищенні ефективності управлінської діяльності керівника школи займає створення автоматизованої системи управління школою („АСУ-школа”). Мета створення системи: підвищити якість підготовки учнів за рахунок удосконалення управління з боку керівника школи, громадських організацій; на основі оперативної й всебічної інформації удосконалити діяльність в усіх підрозділах школи за рахунок упровадження наукової організації праці, автоматизації збору та обробки інформації; оптимально використовувати матеріальні, трудові ресурси школи за рахунок автоматизації розробки навчальних планів, складання розкладу занять, екзаменів, консультацій тощо; забезпечити

оперативність управління на всіх внутрішньошкільних рівнях за рахунок своєчасної й повної проінформованості для прийняття оптимальних рішень. Використання системи „АСУ-школа” покликане забезпечити оперативність і точність контролю за ходом навчально-виховного процесу.

Необхідні підсистеми „АСУ-школа” потрібно створювати на основі трьох найважливіших наборів даних: „Учень”, „Учитель”, „Фінансово-господарська діяльність”. Наприклад, підсистема „Учень” охоплює інформацію про анкетні дані класу з одержання впродовж кожної чверті оцінок і кількості наявних заохочувань і стягнень. На базі цього набору даних працює підсистема „Клас”.

Підсистема „Вчитель” призначена для забезпечення суб’єктів управління інформацією про особисті соціально-демографічні характеристики, освітньо-кваліфікаційний рівень, результативність діяльності працівників, підвищення професійної кваліфікації тощо.

Використання ІКТ в удосконаленні роботи керівника дозволяє інтенсифікувати такий важливий аспект його діяльності, як педагогічний аналіз уроків у системі навчально-виховного процесу. За допомогою діалогової системи можлива диференціація мети відвідування уроків, складання й запис програми спостереження, запис результатів відвідування уроків з однією метою в різних учителів та порівняння результатів, виокремлення позитивних сторін і недоліків у роботі вчителів.

Впорядкованість планової інформації разом із можливістю оперативного аналізу дозволяє вдосконалити внутрішньошкільний контроль, опрацювання даних контролю, давати науково обґрунтовані рекомендації коригувального характеру.

Керівнику школи потрібен особистий календар, в якому записана оперативна й відтермінована інформація (після виконання запланованих справ дана інформація може бути знищена або, за необхідності, список виконаних справ може бути роздрукований для накопичення інформації). На цій же основі може бути побудована програма звітності з питань фінансування, юридичних питань тощо. У цьому випадку немає потреби писати докладні звіти, підготовка яких відбирає чимало часу. Допомогу може надати використання ІКТ і в роботі з листами батьків, громадськості.

Доцільно вести за допомогою ІКТ тематику науково-методичної роботи педагогічного колективу, періодичність роботи над тією або іншою науковою темою конкретних викладачів, мати інформацію про педагогічні кадри, а саме: в якому році закінчив вищий навчальний заклад і прийшов працювати в дану школу, який предмет викладає, тижневе навантаження вчителя, яку посаду обіймає в школі, які громадські доручення виконує, в якому році й де підвищував кваліфікацію, над якою темою працює, анкетні дані тощо. Ця операція при- скоротить час збирання необхідних даних про вчителів школи.

Для ефективної модернізації освіти та оновлення технічного арсеналу засобів навчання необхідно оптимізувати реалізацію державних програм, спрямованих на інформатизацію, комп’ютеризацію та оновлення матеріально-технічної бази шкіл, надання всім вільного доступу до мережі Інтернет. Підготовка керівників до сучасного управління школою за допомогою ІКТ є дієвим складником ефективного освітнього менеджменту. Це означає, що на сучасному етапі розвитку середньої освіти сучасний керівник навчального закладу повинен успішно здійснювати як управлінську, так і педагогічну діяльність, забезпечуючи реалізацію цілей і змісту навчально-виховного процесу та різноманітних форм міжсуб’єктних відносин у нових умовах. Інформаційна діяльність керівників шкіл повинна ґрунтуватися передусім на інформаційних процесах через створення програми інформатизації діяльності загальноосвітнього навчального закладу; формуванні й розвитку освітньо-інформаційного середовища та інформаційної інфраструктури; створенні, розвитку й використанні інформаційних ресурсів та систем; розробці й використанні комп’ютерно-інформаційних та телекомунікаційних технологій у навчально-виховному й управлінському процесах.

**Висновок.** У сучасних умовах керівник школи має стати лідером освітнього середовища, здатним самостійно сформулювати стратегію функціонування навчального закладу. У зв’язку з цим повинен оволодіти знаннями та сформувати навички сучасного освітнього менеджменту, вміти застосовувати їх у практичній діяльності.

### Література

1. Бакалюк В. І. Управління якістю освіти / В.І.Бакалюк // Управління школою. – 2004. – №15. – С. 21-22.
2. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: [монографія] / Л.І.Даниленко. – К.: Міленіум, 2004. – 340 с.
3. Иванников А.Д., Тихонов А.Н. Основные положения концепции создания системы образовательных порталов „Интернет-порталы: содержание и технологии”: сб. науч. ст. Вып. 1. ГНИИИТТ „Информатика”. – М.: Просвещение, 2003.
4. Позднеев Б.М. Разработка национальных и международных стандартов в области электронного обучения / Б.М.Позднеев // Информатизация образования и науки. – 2009. – №2. – С. 3 - 12.



## ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

В.І.Клочко, А.А.Коломієць

**Анотація.** У статті розкривається поняття фундаменталізації освіти, зокрема, професійно-спрямованої фундаментальної підготовки майбутнього інженера; на прикладі задачі на дослідження стійкості системи автоматичного керування унаочнено застосування дослідницького методу як шляху реалізації фундаменталізації в навчальному процесі.

**Ключові слова:** фундаменталізація освіти, системи комп'ютерної математики, інформаційні технології, навчальна дослідницька діяльність студентів.

**Аннотация** В статье раскрывается понятие фундаментализации образования, в частности, профессионально-направленной фундаментальной подготовки будущего инженера; на примере задачи на исследование устойчивости системы автоматического управления показано применение исследовательского метода обучения как пути реализации фундаментализации в учебном процессе.

**Ключевые слова:** фундаментализация образования, системы компьютерной математики, информационные технологии, учебная исследовательская деятельность студентов.

**Abstract.** The article describes the concept of fundamentalization of education, in particular vocational aimed fundamental training of the future engineer; in the tasks on research of stability of the automatic control system shows the principle of a research method of learning as a way of realization of fundamentalization in the educational process.

**Keywords:** refinement of education, systems of computer mathematics, information technology, teaching and research activities of students.

**Актуальність.** Найбільш ефективною є освіта, що базується на єдності фундаментальності й професійної спрямованості навчання. Принцип професійної спрямованості навчання є найважливішим для вищої школи, адже вона завжди була, є і принаймні найближчим часом, буде професійною за своєю суттю та призначенням. І, незважаючи на запланований у новій редакції Закону України «Про вищу освіту» [10] перехід до узагальнених кваліфікацій, професійна складова вищої освіти завжди буде її характерною ознакою.

У методичній системі навчання повинні бути одночасно реалізовані обидва принципи: фундаментальності й професійної спрямованості. Розглянемо більш детально основні поняття, що лежать в основі фундаменталізації освіти, та визначимо роль професійної спрямованості в процесі фундаменталізації [4, 9].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанню фундаменталізації освіти присвячені роботи таких науковців, як В.П.Андрущенко, О.О.Бондаренко, С.У.Гончаренко, В.М.Нестеренко, В.В.Стещенко та інших, деякі аспекти означеної проблеми розглядаються в працях В.М.Казієва, К.К.Коліна, А.В.Копаєва, Ю.В.Триуса, В.В.Лаптева, Н.І.Рижової та інших.

**Постановка проблеми.** Під терміном фундаменталізація освіти будемо розуміти істотне підвищення якості освіти й рівня знань студентів за рахунок відповідної зміни змісту дисциплін, що вивчаються, і методології реалізації навчального процесу.

Для досягнення мети фундаменталізації освіти необхідно [7]:

- змістити акцент уваги викладачів і студентів з проблеми вивчення прагматичних знань на проблеми розвитку загальної культури людини на основі пізнання кращих досягнень людства, а також на формування наукових форм системного мислення;

- змінити зміст і методологію навчального процесу так, щоб крім вивчення історії розвитку культури, суспільства і процесу формування сучасної науки, які, безумовно, необхідні для загального розвитку кожної людини, значна частина часу приділялася виробленню сучасних уявлень про цілісний зміст системи наук, перспективи їх подальшого розвитку.

**Мета статті** полягає в з'ясуванні деяких шляхів удосконалення фундаментальної підготовки майбутнього інженера через використання проектних, проблемних та інтерактивних методів навчання, що передбачають навчальну дослідницьку діяльність студентів.

Для забезпечення фундаментальності освіти в зміст навчальних дисциплін необхідно включати завдання дослідницького характеру, використовуючи проектні, проблемні та інтерактивні методи навчання, що передбачають дослідницьку діяльність студентів. При цьому розширюються та поглиблюються уявлення майбутніх фахівців про роль математичних знань у розвитку загально

технічних знань, розвивається мислення, глибше розуміються інтегративні процеси в становленні наукового знання, формуються уміння працювати в колективі, різного роду комунікативні навички.

**Виклад основного матеріалу.** Фундаментальні знання – це найбільш стабільні та універсальні загальнотеоретичні знання, зміст яких вирізняється максимальною узагальненістю, структурованістю, розкриває та визначає розмаїття внутрішніх та зовнішніх зв'язків даних [8]. Фундаментальні знання, виступаючи в якості інструменту досягнення наукових компетентностей, орієнтовані на пізнання глибинних, сутнісних зв'язків між різноманітними процесами. «Фундаментальні знання формують здатність особистості опановувати нові знання, орієнтуватися в проблемах, що виникають, виконувати задачі діяльності, що прогножуються. Фундаментальні знання є інваріантними у відношеннях: напрями підготовки до певної галузі освіти; спеціальності до напряму підготовки; спеціалізації спеціальності до спеціальності» [2, 18].

Фундаменталізації навчання сприятимуть міждисциплінарні зв'язки, науково-дослідна робота викладачів та студентів на стику фундаментальних та прикладних наук, введення до навчальних планів всіх спеціальностей природничо-наукових дисциплін [8].

Підводячи підсумки, визначимо *основні ознаки* фундаменталізації освіти:

а) виокремлення універсальних, базових знань, виведення їх на пріоритетні позиції та надання їм стрижневого значення для накопичення іншої інформації;

б) інтеграція освіти та науки;

в) перебудова процесу навчання на основі професійної та технологічної мобільності.

Визначаючи фундаменталізацію через сукупність взаємозалежних функцій (методологічної, професійно-орієнтувальної, розвивальної, прогностичної, інтегративної), можна виділити відповідні *шляхи її реалізації* в навчальному процесі:

– насичення змісту вищої освіти системними теоретичними знаннями, фундаментальними теоріями, концепціями, ідеями;

– домінування дослідницьких методів навчання, творчої діяльності, інтеграції ідей і методів науки, навчання й наукової творчості;

– саморозвиток студента як суб'єкта мобільної освітньої, професійної та науково-дослідної діяльності.

М.І.Жалдак наголошує, що фундаментальні знання мають важливе значення для прикладних досліджень, а потреби повсякденної виробничої практики викликають і стимулюють пізнавальну діяльність, спрямовану на розкриття законів фундаментального характеру, що, зі свого боку, є одним з аспектів гуманітаризації освіти [2]. Загальноприйнятим у педагогіці й психології є діяльнісний підхід до навчання, сутність якого розкрито в дослідженнях Б.Ананьєва, Л.Виготського, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, Д.Ельконіна, Ю.Татура. Відповідно до цього підходу, діяльність визначають як основу, засіб і вирішальну умову розвитку особистості, як форму активної цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім світом. Особистість розглядають як суб'єкт діяльності, яка сама формується в діяльності та спілкуванні з іншими людьми і визначає характер цієї діяльності та спілкування. З погляду психології, зміст освіти засвоюється не шляхом передачі інформації людині, а в процесі її власної активної, спрямованої діяльності. Ю.Татур відзначає, що узагальненим результатом професійної освіти має стати готовність випускника до соціальної та фахової діяльності, бо тільки через власну активність людина здатна розвиватися [8, с. 47–48].

Фундаменталізація освіти визначає наступну тенденцію в навчанні – доцільність першочергового глибокого вивчення й усебічного практичного засвоєння найбільш значущих для майбутньої діяльності фахівця галузей знань та навчальних дисциплін.

Відповідно до теорії діяльності, головним змістом навчання повинні бути загальні способи дій для розв'язування широких класів завдань, щоб освітня активність учнів спрямовувалась на оволодіння цими загальними способами. П.Я.Гальперін відзначав, що всі надбання в процесі навчання можна розділити на дві неоднакові частини: одну становлять нові загальні схеми речей, які обумовлюють нестандартне бачення й нове мислення про них, іншу – конкретні факти й закони досліджуваної галузі, конкретний матеріал науки [1]. Освоєння загальних схем вимагає універсальних способів дій, у той час як конкретний матеріал пов'язаний з вузькопредметними, переважно виконавчими діями. Не заперечуючи необхідності формування конкретних дій, найбільшу увагу потрібно приділяти загальним способам дій, пов'язаним із використанням фундаментальних знань, які мають інваріантний характер.

У практичній діяльності інженер стикається зі складними системами (багатовимірними системами з нелінійностями й загалюваннями). Розвиток методів дослідження й проектування таких систем здійснюється із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, складовими яких є системи комп'ютерної математики (СКМ).

Наведемо приклад задачі на дослідження стійкості системи автоматичного керування (САК). Математичними моделями таких систем є диференціальні або різницеві рівняння. Знання цього математичного апарату лежить в основі методів дослідження стійкості та проектування САК.

Одним із методів аналізу стійкості та якості системи автоматичного керування є метод логарифмічної похідної [4]. Під час опанування технікою диференціювання функції однієї змінної  $y=f(x)$  обчислення логарифмічної похідної  $f'(x)/f(x)$  розглядається з метою обчислення похідної певного класу складених функцій, і дається, в основному, механічне тлумачення наведеного відношення.

Ідею методу, пов'язаного із застосуванням логарифмічної похідної, можна розкрити лише на другому курсі, коли студенти відповідних спеціальностей уже вивчили комплексний аналіз, операційне числення та необхідні спецдисципліни. Студенти виконують проект, наприклад, на тему «Визначити стійкість системи автоматичного керування, передаточна функція якої має певний вигляд». Завдання проекту може бути сформульовано так: 1) побудувати характеристичний поліном або квазіполіном  $P(\omega)$  (в залежності від системи: неперервна, дискретна чи із загалюванням); 2) побудувати годограф Михайлова у системі координат  $(U, V)$ , де  $U=\operatorname{Re}[P(i\omega)]$ ,  $V=\operatorname{Im}[P(i\omega)]$  та проаналізувати стійкість системи; 3) знайти корені характеристичного полінома  $P(\omega)$ , скориставшись СКМ; 4) знайти функцію  $R(\omega)=\operatorname{Re}[P'(i\omega)/P(i\omega)]$  та побудувати її графік, проаналізувавши графік, властивості функції  $R(\omega)$  та стійкість системи; 5) проаналізувати стійкість системи з урахуванням коренів характеристичного полінома  $P(\omega)$ , порівняти із висновком п. 3); 6) оцінити стійкість системи за інтегральним критерієм (обчислити інтеграл за допомогою СКМ та інші завдання. Можна додати питання, що стосуються такої інтегральної характеристики, як якість системи, знайти перехідну функцію, тощо.

За результатами виконання проекту можна зробити висновки щодо рівня сформованості фундаментальних знань майбутнього інженера під час вивчення математики. Використання методу проектів з метою професійного спрямування фундаментальної підготовки забезпечує реалізацію таких педагогічних цілей: студенти навчаються формулювати інженерну задачу, наочно моделювати, інтерпретувати результат її розв'язання мовою реальної ситуації, перевіряти відповідність отриманих даних. Фундаментальні знання поглиблюються, усвідомлено засвоюються базові знання з математики, найбільш значущі для майбутньої діяльності фахівця. Завдяки комплексному підходу розробка навчального проекту підвищує внутрішню мотивацію, сприяє розвитку творчого, критичного мислення студента, формуванню вмінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі. Комп'ютерне моделювання інтегрує математичні об'єкти різних розділів математики, інформатики та спеціальних дисциплін, забезпечує розвивальне навчання завдяки колективному виконанню проекту й прийняттю рішень. Інтегративний підхід до навчання сприяє формуванню компетентності проведення комп'ютерних експериментів, володінню методологією використання засобів ІКТ у процесі моделювання інженерних задач. У висновках за результатами виконання даного навчального проекту викладач підкреслює, що в запропонованій математичній моделі використовується єдиний підхід до дослідження систем неперервних, дискретних та із загалюванням.

Як показали дослідження, професійно-орієнтовані завдання розширюють і поглиблюють уявлення студентів про роль обізнаності в точних науках у розвитку загально технічних знань та їх практичному застосуванні, розвивають мислення, сприяють глибшому розумінню інтегративних процесів у становленні наукового знання [6].

Для забезпечення фундаментальності освіти проектування методичної системи навчання повинно базуватися на структурі теперішнього стану відповідної наукової дисципліни, що дозволяє врахувати сукупність зв'язків внутрішніх складових і визначає зовнішні межі.

Фундаменталізація освіти, зокрема вищої, відбувається, в основному, під впливом сучасної державної освітньої парадигми (основні тенденції якої: фундаментальність, цілісність і орієнтація на інтереси розвитку особистості студента).

Сучасна освіта у вищій школі спирається на ряд основних принципів, обумовлених вимогами до підготовки фахівців. Серед них необхідно виділити такі: фундаментальність, що виявляється в ході впровадження в навчальний процес теорії високого ступеня спільності, який має підвищену інформаційну ємність і універсальну застосовність. Фундаментальність означає глибоке засвоєння наукових основ професійної діяльності в сполученні з практичним оволодінням нею, формуванням системи загальнонаукових теоретичних знань, способів діяльності.

**Висновки.** За результатами проведеного нами дослідження, доходимо висновку, що для забезпечення фундаментальності освіти у зміст навчальних дисциплін необхідно включати завдання дослідницького характеру, використовуючи проектні, проблемні та інтерактивні методи навчання, що передбачають навчальну дослідницьку діяльність студентів. При цьому розширюються та поглиблюються уявлення студентів про роль математичних знань у розвитку загальнотехнічних

компетентностей, розвивається мислення, глибше розуміються інтегративні процеси в становленні наукового знання, формуються уміння працювати в колективі та інші соціальні навички студентів.

### Література

8. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов / Гальперин П. Я. – М. : ИНТЕЛ, 1995. – 294 с.
9. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / Жалдак М.І.; Редкол. // Комп'ютерно-орієнтовані систем навчання : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова. – Вип. 7. – 2003.
3. Колин К.К. Фундаментальные основы информатики: социальная информатика. - М.: Изд-во „Академический проект“, 2000. - 352 с.
4. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір // <http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rozv/knc.doc>
5. Мелкумян Д.О. Анализ систем методом логарифмической производной / Д.О. Мелкумян. – М : Энергоиздат, 1989. – 112 с.
6. Ольнева А. Б. Формирование фундаментальных знаний в системе профессионального образования студентов технических вузов / Ольнева Ангелина Борисовна. – М. : МПГУ, 2003. – 181 с.
7. Семеріков С. О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах: автореферат дис. на здобуття наук, ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання інформатики» / Сергій Олексійович Семеріков. – К., 2009. – 44 с.
8. Сергєєв О. В. Фундаменталізація освіти у вищій школі / Сергєєв О. В. // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : збірник наукових праць. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2005. – С. 4–7.
9. Сидоренко В. Фундаменталізація професійної підготовки як один із пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти в Україні / Сидоренко В., Білевич С. // Вища освіта України. – 2004. – №3. – С. 35–41.
10. Указ Президента України Про Національну доктрину розвитку освіти // [http://www.gov.ua/laws/Ukaz\\_Pr\\_347.doc](http://www.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc)

### УДК 930.06

## ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ І КУЛЬТУРА ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ПСИХОЛОГА

О.Б.Кучменко

**Анотація.** В статті розглядається проблема співіснування людини і природи, культура людського світобуття та природокористування, її психолого-педагогічна складова.

**Ключові слова:** культура, природокористування, екологія, педагогіка, психологія, виховання, світогляд, цивілізація.

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема сосуществования человека и природы, культура человеческого мировоззрения и природопользования, её психолого-педагогическая составляющая.

**Ключевые слова:** культура, природопользование, экология, педагогика, психология, воспитание, мировоззрение, цивилизация.

**Summary.** The problem of the coexistence of man and nature, the culture of human ideology and nature management, psycho-pedagogical component are considered in this article.

**Key words:** culture, nature management, ecology, pedagogy, psychology, education, ideology, civilization.

В умовах оновлення педагогічної парадигми, збагачення особистісних аспектів підготовки сучасного фахівця педагога/психолога великого значення набуває культура природокористування та екологічний стан загалом. Ця проблема на сьогодні припиняє бути суто внутрішньою справою окремих держав. Ми усі мешкаємо на одній планеті й нас усіх зачіпають ті чи інші негаразди, які завдає нам природа, коли ми ставимося до неї зневажливо. Організатор і перший президент Римського клубу А.Печчеї мав рацію, коли писав, що потрібно шукати «шляхи постійного перетворення сучасної системи егоцентричних держав, які керуються схильними до самоуправства урядами, на таку світову спільноту, в основу якої б лягла система скоординованих між собою географічних та функціональних центрів прийняття рішень, система, що могла б охопити всі рівні людської організації – від локального до глобального» [1]. Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної

проблеми (М.Ф.Реймерс, П.Г.Олдак, Ластер Р. Браун, К.Флавін, С.Пастел, В.Б.Горшков, К.Я.Кондратьев, С.Г.Шерман, П.Г.Жолдак та ін.) показав, що до створення такої системи, звісно, далеко. А враховувати досвід щодо організації природокористування (позитивний і негативний), набутий у різних регіонах світу, необхідно вже тепер. Інакше прагнення до створення системи усталеного розвитку так і залишаться прагненням. Для України це надзвичайно актуально. Бо країна переживає постіндустріальну кризу, перехідну економіку та накопичення первісного капіталу, із врахуванням особливостей постсоціалістичної економіки.

Враховуючи вищезазначене, ми ставимо за мету розглянути дану проблему не тільки з економічних, культурологічних позицій, а, безпосередньо, наголосити, що в основі будь-яких процесів чи явищ лежить саме психолого-педагогічний чинник.

Сьогодні, коли з такими ускладненнями відбувається становлення народногосподарського комплексу в Україні, вважаємо за доцільне вивчення досвіду фінансування промислових проектів на Заході. Так, Всесвітній банк, розглядаючи можливості фінансування проектів, обов'язково аналізує побічні екологічні ефекти, що можуть статися в разі їх реалізації і, таким чином, визначає, що саме заслуговує на інвестиції в першу чергу. Такий стиль фінансування здатний скоригувати розвиток економіки в екологічно усталене русло. Пріоритетне фінансування на Заході починають одержувати галузі, де працюють над «альтернативною» енергетикою. Передбачається, що в 2030 р. вже не будуть використовуватися такі енергоносії, як нафта, вугілля й природний газ. Тому дуже дивно, що в Україні переважає думка, ніби слід вкладати кошти у видобуток газу, вугілля, а не в науку, яка б дозволила впроваджувати альтернативні енергоносії. Норвегія та Бразилія вже зараз виробляють більше половини необхідної їм енергії з фактично невичерпних відновлювальних джерел. У пустелі неподалік від Лос-Анджелеса працює сонячна термоелектростанція потужністю в 80 мВт. Собівартість кіловат-годин на ній – 8 центів, що на 1/3 дешевше, ніж кВт-год., вироблена на новітніх атомних електростанціях. Протягом 80-х років енергія вітру стала дешевшою на 70% і становить 6-8 центів за кВт-год.

Варто зауважити, що не слід дотримуватися уніфікації щодо форм і засобів природокористування на всій планеті. Тут виступатиме на перший план доцільність і культура як видобутку енергоносіїв, так і їх споживання. При цьому матиме досвід природокористуванням етнокультурних «провінцій» та регіонів, набутки кожного народу, кожної нації. Перед суспільством постає необхідність повернутися до природи обличчям і відчутти себе частиною природи. А цьому сприятиме звернення до віковичного досвіду. Традиційні форми життєзабезпечення, притаманні тому чи іншому етносу (специфічні й часто унікальні) відбивають не лише процес використання природи, а й розкривають формотворчу основу культури, де органічно й неподільно пов'язані матеріальні та духовні її компоненти. Етнокультурний підхід до феномену природокористування надає можливість розглянути широкий спектр проблем як утилітарного, так і морально-духовного характеру в їх органічному взаємозв'язку і, навіть, наблизитися до адекватного розуміння сенсу та естетики буття людини.

Отже, культурний феномен природокористування є надзвичайно складним і багатоаспектним – обставина дуже важлива для досягнення режиму усталеного розвитку. У цій сфері людство не лише здобуває собі «хліб насущний». Цікавим є те, що ця думка поступово починає знаходити підтримку не тільки серед представників гуманітарного профілю, а й екологів-практиків та фахівців з конкретних галузей природокористування. Так, М.Ф. Реймерс подає такий діапазон значень природокористування: 1) сукупність усіх форм експлуатації природо ресурсного потенціалу та заходи щодо його охорони; 2) сукупність продуктивних сил, виробничих відносин і відповідних організаційних форм та установ, які пов'язані з первинним привласненням і використанням об'єктів навколишнього середовища; 3) використання природних ресурсів у процесі суспільного виробництва для задоволення матеріальних та культурних потреб суспільства; 4) сукупний вплив людства на географічну оболонку Землі; 5) комплексна наукова дисципліна, що досліджує загальні принципи раціонального використання природних ресурсів людством; 6) розробка загальних принципів здійснення кожного акту діяльності, які пов'язані з безпосереднім використанням природи та її ресурсів [2]. Означені пункти істотно розширюють коло сенсів природокористування порівняно до традиційних уявлень. Проте, на нашу думку, слід додати до цих пунктів виховний процес, який покликаний цілеспрямовано виховувати суспільство щодо культурного ставлення до природи та споживання її складових. Зокрема, експлуатація природо-ресурсного потенціалу пов'язується з природоохоронною діяльністю; природокористування розглядається не лише як джерело матеріальних благ, а й засіб культурних потреб; воно виступає не тільки як віковична практика людини, а і як комплексна наукова дисципліна з елементами виховання. П.Г.Олдак цілком слушно кваліфікує природокористування як найскладнішу з усіх відомих науці проблем. Проблема ця стосується усіх сфер суспільного життя: економіки, науки, політики, права, міжнародних відносин, освіти, культури, етики тощо. Поступово приходять

усвідомлення того, що проблему природокористування й охорони природних систем неможливо відокремити від загалу актуальних проблем розвитку сучасної цивілізації [3]. Сам цивілізаційний підхід до прогностичних розробок можливих «сценаріїв» подальшого розвитку людства починає спиратися на наукове визначення можливостей погодження темпів суспільно-економічного розвитку з комплексними можливостями природних систем, біосфери загалом. Очевидним є той факт, що людство в своїй практичній діяльності вже переступає межу дозволених навантажень на природні комплекси. У спеціальній літературі обґрунтовується думка про те, що поріг припустимого впливу на біосферу вже перевищений на порядок. Згідно з принципом Ле Шательє, біосфера здатна компенсувати усі збурення, якщо доля вилучення її продукції не перевищує одного відсотка. Причому не є істотним, чи маємо один відсоток території суші, де біота зовсім деградована, чи десять відсотків території, на якій процес деградації біоти не перевищує десять відсотків. Більшість диких видів, що перебувають під нашою охороною, зможе вижити лише за умов, якщо з господарської сфери буде вилучено не менше 30% суші під заповідники. Постає питання, а хто ж сьогодні на це піде? В Україні сьогодні хижацькими методами руйнується екосистема (ліс рубують – щепи летять, русла річок розмиваються, бо каміння, пісок споживацьки використовується і т. ін.). Встановлена періодичність вирубки лісу 50 років. За цей час виростає економічно придатна деревина. Але цього в нашій країні не завжди дотримуються. Вчені довели: для того, щоб не порушувати цілісного процесу поновлення первісного лісу, термін між черговими вирубками необхідно збільшити до 300 років [4].

Таким чином, якщо уподібнити «економіку» біосфери до звичайної економіки виробництва, то вона є «фабрикою», де один відсоток продукції становить прибуток, а решта 99% йдуть на стабілізацію (амортизаційний фонд). Ми ж вже й зараз відносимо до прибутку десять відсотків продукції біосфери, що спричиняє неминуче порушення її динамічної рівноваги. Останнє ставить під сумнів можливість досягнення усталеного розвитку. Більш того, воно може призвести до появи низки незворотних катастрофічних процесів, що покладуть початок «екологічного колапсу» на нашій планеті. П.Г. Жолдак відверто заявляє, що ми принципово не можемо підтримувати рівноважність природних систем: для цього «ми не маємо ні знань, ні ресурсів. Єдине, що ми можемо, – це контролювати навантаження на природні системи в межах їх природного потенціалу» [5]. А для цього, додамо, слід культуру споживання виховувати. Сучасну екологічну ситуацію багато експертів, як українських, так і закордонних, оцінює як безнадійну. Проблеми природокористування набувають загальнолюдського світоглядно-філософського сенсу. З цими проблемами безпосередньо пов'язується деградація людського в людині. Цей небезпечний процес К. Лоренц, наприклад, ілюструє як вісім смертних гріхів цивілізованої людини: 1) перенаселення Землі та прогресуюча агресивність серед людської спільноти; 2) спустошення не лише природного життєвого простору, але й руйнація у самій людині будь-якого благоговіння перед красою відкритого їй творіння; 3) «біг наввипередки з самим собою» в економічному аспекті; 4) втрата великих почуттів, зніженість. Техніка й фармакологія зумовили нетерпимість до всього, що викликає найменше невдоволення. Людина де тренується, втрачає здатність до подолання перешкод і відчуття від цього радості; 5) генетична деградація, яка провокує схильність до бунту та інфантильності; 6) руйнування традицій і війна поколінь; 7) зростання індокринної – уніфікація поглядів, деперсоналізація; 8) ядерна зброя [6].

Таким чином, основний чинник означених смертних гріхів – неконтрольоване зростання господарської діяльності людини. Успіхи в сфері природокористування призводять до перенаселення планети, відчуження людини від природи (а також і природи від людини), розкладення духовної сфери, появи людини уніфікованої («усередненої»).

Для того, щоб увійти в адекватне співвідношення з природним довкіллям, людство має багато від чого відмовитися, переглянути свої традиційні раціонально-прагматичні пріоритети, істотно підняти рівень моральності та духовності. Але небагато знайдеться таких, які згодні були б відмовитися від благ і зручностей цивілізаційного суспільства, чим-небудь поступитися заради майбутніх поколінь. Однак, схоже на те, що провідні західні дослідники не вбачають іншого виходу. Тому дедалі частіше висловлюється думка про те, що соціально-економічний прогрес повинен орієнтуватися не на обсяг валового національного продукту, а на критерії усталеного розвитку. На цьому ґрунті з'являється новий варіант відомої концепції деідеологізації. Людство, роз'єднане міждержавними суперечностями, економічною конкуренцією та ідеологічними бар'єрами, не здатне протистояти наступові екологічної кризи. Ідеологічні бар'єри мусять відійти у минуле. Залишиться єдина ідеологія – досягнення сталості. Виходячи з цього висновку, передбачаються радикальні зміни в практичній життєдіяльності й світобаченні нашого сучасника, багато з яких здаються зараз надто утопічними. Так, американські дослідники Ластер Р. Браун, Кристофер Флавін та Сандра Пастел висловлюють сподівання на те, що «зростання особистого та суспільного достатку вже не буде першочерговим завданням, поступово

зникне безодня між заможними та незаможними, внаслідок цього відійдуть у минуле соціальні потрясіння» [7]. Проте, можна сказати однозначно, навряд чи таке трапиться найближчим часом. Принаймні сьогодні це здається вкрай невірогідним, якщо, наприклад, звернемося до країн пострадянського простору і того процесу, який носить назву первісного накопичення капіталу, що супроводжується зневагою до здорового глузду і суцільної бездуховності (як приклад, в Україні у бюджеті закладені мізерні відсотки на науку, освіту, культуру, охорону здоров'я, збереження довкілля – екологію). Економіка не повинна переважати над культурою, свідомістю. Якщо це так, а реалії говорять, що саме так, то людство не має перспективи розвитку. Культура врятує світ.

Виходячи із завдань та реалій буття, більш реальними постають програми переосмислення ролі людини в світобудові, її призначення в цьому світі. Зокрема, пропонується розглядати людину не як завойовника природи, а як органічну її складову частину. На думку Рейчел Карсон, «контроль над природою» як термін «є плодом зарозумілості й народився тоді, коли біологія та філософія перебувала ще на неандертальському рівні, коли гадалося, що природа існує лише для комфорту людини» [8]. Великі сподівання покладаються на подолання «вульгарно-антропоцентричних орієнтацій» (А. Леопольд) як небезпечної установки на додержання інтересів лише людини (часто-густо зрозумілих неадекватно), що неодмінно супроводжується нехтуванням станом природного довкілля, зокрема «інтересами» інших представників органічного світу. Оскільки позиція людини не може бути іншою, ніж антропоцентризм, йдеться про формування його нових, більш досконалих модифікацій. Якщо в класичних нормах антропоцентризму природне довкілля трактується як певний безсистемний додаток соціуму, призначення якого – забезпечення людських потреб і цілей, то в руслі неоантропоцентризму кожний фрагмент природи постає як самоцінна, доцільна одиниця буття, що робить свій незамінний внесок до гомеостазису біосферних процесів. Останнє і є тією необхідною умовою, без якої неможливий усталений розвиток соціуму. Кожний фрагмент навколишнього середовища, його нормальне функціонування в цілісному біосферному організмі є своєрідним гарантом подальшої долі людського роду. Тому так важливо подолати поширене зараз екологічне невігластво, розібратися у гармонії цих фрагментів, а особливо для сучасної урбанізованої, технократизованої людини, що розглядає довкілля як простір між містами, де визріває сільськогосподарська продукція. У цьому аспекті не можна не погодитися з Альдо Леопольдом, який вважав найважливішим науковим відкриттям XX ст. не винахід радіо чи телебачення, а усвідомлення усієї складності природного організму. Без усвідомлення й урахування цієї складності марно сподіватися віднайти «образ» екологічно стабільного майбутнього. Гармонія особи, суспільства й природи насамперед виявляється в тих чи інших формах природокористування, а це слід виховувати з дитинства, у сім'ї, школі, вузах. Бездуховність породжує бездуховність, гармонія – це культура на усіх рівнях людського буття.

Таким чином, феномен природокористування не може розглядатися в спрощеному, майже побутовому аспекті. Приведення його до стану збалансованого розвитку буде більш ефективним і оптимальним тоді, коли воно буде здійснюватися не лише «знизу» – удосконалення технологій, запровадження альтернативних енергетик, біологічних методів боротьби з шкідниками сільського господарства тощо, а й «згори» – «екологізація» форм суспільної свідомості (науки, культури, етики, світогляду), підняття рівня духовного розвитку та екологічної компетентності нашого сучасника і в цьому плані значна роль відводиться вихованню. Шлях «згори» є досить продуктивним для здійснення необхідного сьогодні «повороту до природи» (духовного й практичного) за нових історичних умов. Причому це не є повернення до традиційної установки «назад до природи». Найбільш адекватним тут був би вираз – «вперед до природи» через перегляд і переосмислення наших особистих і колективних, навіть загальнолюдських спрямувань та радикальні зміни існуючих соціальних інституцій. Культура врятує світ, а людина – частина цього світу.

### **Література**

1. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М., 1980. – С. 272.
2. Реймерс Н.Ф. Природопользование: Словарь-справочник / Н.Ф. Реймерс. – М., 1990. – С. 404 - 405.
3. Олдак П.Г. Колокол тревоги / П.Г. Олдак. – М., 1990. – С. 74.
4. Горшков В.Б., Кондратьев К.Я., Шерман С.Г. Устойчивость биосферы и сохранение цивилизации / В.Б. Горшков, К.Я. Кондратьев, С.Г. Шерман // Природа. – 1990. - № 7. -С. 3 - 16; Экологическая альтернатива. – М., 1990. – С. 38.
5. Олдак П.Г. Колокол тревоги./ П.Г. Олдак. – М., 1990. – С. 57.
6. Лоренц К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества / К. Лоренц // Вопросы философии. – 1992. - №3. – С. 51 - 52.
7. Браун Ластер Р., Флэвин Кристофер, Постел Сандра. Рисуя картину устойчивого общества / Ластер Браун, Кристофер Флэвин, Сандра Постел // Экологическая антология. - Москва; Бостон, 1992. – С. 62.
8. Карсон Рэйчел. Долг выжить / Рэйчел Карсон // Экологическая антология. - Москва; Бостон, 1992. – С. 627.

УДК 378.094.091.313:004.895

## ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Н.В.Левчук, І.Л.Бузенко

**Анотація.** У статті представлені деякі результати дослідження проблеми підвищення якості педагогічної освіти в сучасних умовах; розглянуті основні педагогічні умови використання інноваційних педагогічних технологій в діяльності викладача природничих дисциплін.

**Ключові слова:** природнича освіта, професійна діяльність, інноваційні технології.

**Аннотация.** В статье представлены некоторые результаты исследования проблемы повышения качества педагогического образования в современных условиях; рассмотрены основные педагогические условия использования инновационных педагогических технологий в деятельности преподавателя естественных дисциплин.

**Ключевые слова:** естественная образование, профессиональная деятельность, инновационные технологии.

**Abstract.** The paper presents some results of the research of improving the quality of teacher education in modern terms; the basic pedagogical conditions for the use of innovative teaching technologies in the work of the teacher of natural sciences.

**Keywords:** natural education, professional activities, innovative technology.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку природничої освіти, фахова діяльність викладача повинна бути спрямована на активне навчання, що стимулює розумові процеси, сприяє формуванню пізнавальних інтересів, розвитку та вихованню особистості, і що найголовніше в умовах здобуття вищої освіти – професійному зростанню майбутнього вчителя.

В умовах оновлення системи освіти окремі форми й методи навчання повинні поступитися цілісним педагогічним технологіям. Вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактики навчання та стилю роботи викладача.

На сьогодні педагогічні технології розуміють як якісно нову сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, що спричиняє суттєві зміни в результатах освітнього процесу. Важливою умовою функціонування цих технологій є забезпечення цілісного педагогічного впливу, зорієнтованого не на окремі якості особистості, а на її структуру загалом [4].

Упровадження педагогічних технологій неможливе без відстеження результативності освіти за допомогою моніторингу, мета якого – отримати інформацію про ефективність і якість навчально-виховного процесу, покращення його організації. Принципово нові педагогічні ідеї і положення вимагають переорієнтації методичної роботи на пошук та розробку інноваційних шляхів розвитку всіх ланок і складових систем освіти, формування в навчальному середовищі справді нового педагогічного мислення на всіх рівнях викладацької діяльності.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідженню різних аспектів проблеми технологізації освітнього процесу, в т.ч. використання інноваційних педагогічних технологій, зараз приділяється велика увага як за кордоном (Л.Андерсон, Дж.Блок, Б.Блум, Р.Вільямс, Д.Гіббонс, Т.Гілберт, Н.Гронлунд, В.Гузєєв, А.Калмиков, Б.Майєчак, А.Мархвіда, Р.Мейджер, В.Монахов, М.Поташник, Ф.Резніков, А.Ромішовські, Г.Селевко, А.Скетчер, Є.Якушина та ін.), так і в Україні (Н.Волошина, О.Ісасва, В.Кізенко, О.Пометун, О.Савченко, А.Ситченко, І.Тараненко, Г.Токмань, В.Шуляр та ін.).

У сучасних педагогічних дослідженнях увага науковців зосереджувалася на різних аспектах інноваційних технологій навчання, зокрема вивчалися технологічний компонент інноваційної діяльності вчителя (О.Г.Козлова), психолого-педагогічний компонент запровадження інноваційних технологій у сучасній школі (О.В.Хименець), професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій (І.М.Богданова), інноваційні технології в навчальному процесі (Ю.В.Бондарчук, Г.С.Юзбашев, В.Т.Христенко, Л.М.Балабанов), сучасні інноваційні технології в навчально-виховному процесі вищої школи як концептуальна основа підготовки спеціаліста (Л.С.Нісімчук, В.Д.Базилович), інноваційні технології формування професіоналізму майбутніх учителів в умовах педагогічного вишу (Н.Г.Комаренко, О.С.Цокур) [3].

Практично всі дослідники проблеми запровадження педагогічних технологій відзначають, що основною їхньою метою є підвищення ефективності освітнього процесу, гарантування досягнення



запланованих результатів навчання. Водночас вона повинна задовольняти таким вимогам, як: системність, концептуальність і науковість, структурованість, керованість, відтворюваність, запланована ефективність, алгоритмічність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в інші умови [2]. Особливого значення в контексті нашого дослідження набувають твердження науковців, що технологічні аспекти підготовки спеціалістів у професійних закладах освіти можуть бути представлені на рівні організації навчальної дисципліни, унаочнення навчальної інформації, контролю та оцінювання знань, мотивацій й стимулювання діяльності викладачів та студентів. Однак, поза належною увагою дослідників залишається питання використання інноваційних технологій у діяльності викладача природничих дисциплін [6].

**Мета дослідження** полягає у тому, щоб на основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнити сутність інноваційних технологій у змісті природничої освіти, розкрити педагогічні умови їх упровадження в сучасну підготовку майбутнього вчителя.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті підготовки майбутніх фахівців інноваційні педагогічні технології покликані розвивати в студентів інтегральні характеристики (спрямованість, компетентність, гнучкість), які складають особистісний фундамент, забезпечують успішний і ефективний вихід молодого спеціаліста на ринок професій.

Основу й зміст інноваційних процесів становить новаторська діяльність – оновлення педагогічного процесу, внесення новацій у традиційну систему, що передбачає високий ступінь педагогічної творчості. Навчальний процес завдяки інноваційним технологіям відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу [7].

З огляду на предмет дослідження, підготовка майбутніх викладачів у процесі викладання природничих дисциплін, має передбачати:

- знання завдань природничо-наукової (біологічної, хімічної, фізичної) освіти;
- знання теоретичних основ методики викладання свого предмета як педагогічної науки та методів її дослідження, вміння здійснювати науково обґрунтований та педагогічно доцільний вибір навчальних та методичних посібників для роботи в умовах реформування змісту природничої наукової освіти та реалізації завдань виховання студентської молоді;
- кваліфіковане володіння сучасною методикою навчання, новими методами виховання, контролю за засвоєнням природничих знань, міцні вміння та навички в галузі освіти й виховання студентів;
- вміння розрізняти науку і навчальний предмет, здійснювати дидактичну (методичну) трансформацію змісту наукового матеріалу й методів науки в освітні засоби й методи викладання;
- бездоганне володіння методикою та технікою наукового експерименту;
- володіння методикою використання сучасних технічних засобів навчання;
- навички проведення педагогічних досліджень, перевірки ефективності всіх форм навчально-виховного процесу в школі;
- вміння працювати з новими педагогічними технологіями.

У процесі підготовки майбутніх викладачів інноваційні педагогічні технології покликані розвивати в студентів інтегральну характеристику – педагогічну компетентність, яка складає особистісний фундамент майбутнього фахівця й забезпечує успішну й ефективну реалізацію отриманих знань і умінь в галузі освіти й виховання студентської молоді [1].

Комплексний підхід до проблеми підготовки майбутнього учителя в процесі вивчення природничих дисциплін потребує розв'язання цілого ряду завдань:

1. Засвоєння стрижневих ідей, понять і наукових фактів про природу, що дозволяє визначити оптимальний вплив людини на довкілля, відповідно до природних законів.
2. Розуміння матеріальної і духовної цінності природи для суспільства й окремої людини.
3. Оволодіння практичними знаннями й уміннями вивчати й оцінювати стан довкілля, передбачати можливі наслідки своїх дій у природі, приймати правильні рішення щодо її збереження.
4. Свідоме дотримання норм поведінки в природі, що виключає нанесення їй шкоди.
5. Активізація діяльності по збереженню довкілля та участь у пропагуванні сучасних ідей охорони природи.
6. Розвиток потреб спілкування з природою, оскільки світ природи є не тільки джерелом матеріальних ресурсів, але й фактором особистісного, духовного розвитку людини.

У професійній діяльності викладач природничих наук може використати значний арсенал сучасних інноваційних технологій, спрямованих на активне засвоєння наукових знань, формування педагогічних умінь, особистісне зростання. Розмаїття освітніх технологій викликало необхідність з'ясувати, які ж з них набули найбільшого поширення у викладанні природничих дисциплін, обґрунтувати їхню значимість, актуальність.

Визначити найбільш ефективні технології, що використовуються у викладанні природничих дисциплін, допоміг педагогічний експеримент. Дослідження проводилися на базі Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу. Викладачам було запропоновано відповісти на наступні запитання:

1. Які нові освітні технології набули поширення на сучасному етапі розвитку природничої освіти?
2. Які з них ви використовуєте в навчальному процесі?

На перше запитання були отримані наступні відповіді: технологія модульного навчання – 22 %; технологія інтегрованого навчання – 9%; технологія особистісно-орієнтованого – 54%; технологія проблемного навчання – 31 %; технологія розвивального навчання – 52%; технологія програмованого навчання – 36%; інформаційні технології – 41%; ігрові технології – 48%; технологія інтерактивного навчання – 35%.

Результати опитування свідчать, що найбільшого поширення, на думку викладачів, які брали участь в анкетуванні, набули технології особистісно-орієнтованого навчання (54 %) і технологія розвивального навчання (52%).

Друге запитання мало такі варіанти відповідей: проблемне навчання застосовують 19% викладачів, диференційоване – 34%, розвивальне навчання – 30%, програмоване навчання – 23 %, навчально-педагогічні ігри – 15%, інформаційні технології – 41%; проектні технології – 25%; технологію інтерактивного навчання – 43%;

Кожна технологія або інновація, яка впроваджується в навчання, потребує великих зусиль, багато часу й засобів для реалізації. Це важкий процес, який залежить від інтенсивності мотивованих дій викладача. При визначенні мотивів упровадження нових технологій найбільша кількість викладачів виходить з потреб активізації пізнавальної діяльності студентів. З цим мотивом пов'язана впевненість викладача в тому, що новації підвищують ефективність його роботи.

На завершення дослідження викладачі мали змогу висловити свої міркування щодо результативності інноваційного й традиційного навчання. Найбільша кількість викладачів (73%) зазначила, що завдяки нововведенням були досягнуті кращі результати в навчанні студентів. 16% викладачів відповіли, що отримали ідентичні результати. Не порівнювали кінцеві результати в навчанні 11% вчителів і жоден викладач не відзначив, що отримані результати в навчанні гірші, ніж попередні.

Для того, щоб визначити, як саме впливають інноваційні технології на навчання студентів у процесі вивчення природничих дисциплін (Екологія, Безпека життєдіяльності, Біохімія), було проведено порівняння рівнів навчальних досягнень студентів контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп спеціальності «Вчитель фізичного виховання».

Для діагностування початкового й кінцевого рівнів якості природничих знань майбутнього фахівця було розроблено спеціальні критерії оцінки. Перевірка ступеня знань і сформованості природничих компетенцій (критерію навченості) здійснювалася на підставі використання комплексу таких методів: тестування, анкетування, розв'язання завдань, обговорення й аналіз наукових проблем тощо.

За результатами опитування щодо оцінки своїх навчальних досягнень, більшість студентів як експериментальних, так і контрольних груп на початку педагогічного експерименту вважає, що рівень їхніх знань з природничих дисциплін є середнім (51,0% – КГ, та 47, 2% – ЕГ). Приблизно порівну розподілилися відповіді студентів, які оцінили рівень своїх знань як високий (19,0% – КГ та 28,3% – ЕГ) і низький (29,2% – КГ та 23,3% – ЕГ) відповідно.

У процесі експериментального дослідження нами були опробовані методики, що передбачали комплексне використання інноваційних технологій в експериментальних групах. Результати чітко вказують на покращення рівня знань ЕГ, більшість членів якої оцінили власний рівень як високий (57,4%), тоді як більшість студентів КГ вважають, що мають середній рівень знань (52,1%). Також значно зменшилася кількість студентів в обох групах з низьким рівнем знань (12,5% – КГ та 9,2% – ЕГ).

Звертаючись до результатів дослідження, можна спостерегти чітку кореляцію між КГ та ЕГ у якості рівнів знань, внаслідок використання комплексних інноваційних технологій, про що свідчить більша кількість студентів з високим рівнем знань у ЕГ, ніж у КГ. Оскільки кількість студентів з низьким рівнем знань у групах приблизно однакова, це свідчить про кращу вмотивованість до навчання більшої частини студентів ЕГ.

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що застосування інноваційних технологій забезпечує більш якісний рівень підготовки майбутніх учителів, що загалом підвищує ефективність навчально-виховного процесу.

Впровадження в освітній процес нових технологій дає можливість розв'язати цілу низку дидактичних проблем щодо творчого розвитку особистості. Серед них – технологія комунікативно-діалогової діяльності, яка базується на організації та проведенні навчальних дискусій, що набула

значного поширення в сучасній дидактиці, як у нашій державі, так і поза її межами. Вона діалогічна за своєю суттю і як форма організації навчання, і як спосіб роботи зі змістом навчального матеріалу.

Загальний результат дискусійної технології полягає у набутті навичок самостійної роботи з різними джерелами інформації; формуванні вмінь аналізувати й синтезувати отриману інформацію з подальшим її узагальненням у вигляді власних висновків, поглядів, пропозицій.

Процес спостереження та аналізу перебігу дискусій, які проводилися в межах нашого експерименту, дозволив дійти певних висновків стосовно організаційно-педагогічних засад, за якими розроблено рекомендації щодо організації та проведення дискусійних форм навчання.

На сьогодні дискусія визнається однією із найважливіших форм освітньої діяльності, яка стимулює ініціативність студентів, розвиток рефлексивного мислення.

Заслугує на увагу й проектна технологія, яка передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів засобів. Метою навчального проектування є створення викладачем таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності студента (здобування знань самостійно, формування вмінь застосовувати знання для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань).

Провідні ознаки проектної технології можна визначити як: спрямованість на розвиток пізнавальних навичок, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, узагальнювати та інтегрувати знання, отримані з різних джерел у процесі теоретичного й практичного навчання. Окрім того, залучення студентів до проектної діяльності сприяє розвитку ініціативи, комунікативності, організаторських та творчих здібностей.

Описана технологія сприяє формуванню умінь користуватися дослідницькими прийомами: аналізом, синтезом, узагальненням.

Дослідницьку технологію, яка належить до інноваційних технологій, ми вважаємо однією з найбільш вагомих у процесі викладання природничих дисциплін. Застосування її забезпечує набуття студентами досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності, об'єднання розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь і творчого потенціалу й на цій основі формування активної, компетентної, творчої особистості. Для досягнення цієї мети викладачу необхідно сформувати стійкий інтерес студентів до пізнання світу природи й науково-пошукової діяльності, забезпечити високий рівень їхніх дослідницьких умінь та навичок.

**Висновки.** У дослідженні використовувалися інноваційні педагогічні технології з метою оптимізації діяльності викладача природничих дисциплін у підготовці майбутніх фахівців. Результати діагностування впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес із природничих дисциплін дозволяють стверджувати про ефективність їхнього впливу як на загальні знання і вміння із зазначених дисциплін, так і на розвиток особистості.

В результаті нашого дослідження було встановлено, що студенти, які засвоювали навчальний матеріал з використанням інноваційних технологій, показали кращу вмотивованість до навчання, і як наслідок – більш високий рівень діагностованих знань.

Подальше дослідження могло б розкрити особливості поєднання потужного освітнього потенціалу інноваційних технологій щодо підготовки майбутніх учителів у процесі вивчення природничих дисциплін.

### **Література**

1. Грабовська Т.І. Інноваційний розвиток освіти: особливості, тенденції, перспективи. / Т.І. Грабовська, М.І. Талапканич, В.В. Химинець. – Вид. ЗОППО. – Ужгород, 2006. – 232 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 245с.
3. Наволокова Н.П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. / Н.П. Наволокова. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 360с.
4. Павлова Т.А. Методи активного соціально-психологічного навчання [Текст]: Учеб.пособие. /Т.А. Павлова, Н.В. Матяш. - М.: Академія, 2007. – 289с.
5. Пометун О, Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. / О. Пометун, Л. В. Пироженко. – К., 2002. – 135 с.
6. Софій Н. Інноваційні методи навчання та викладання: теоретичне підґрунтя та методика використання. / Н. Софій. – К.: Проект «Рівний доступ до якісної освіти», 2007. – С.3-60
7. Химинець В.В. Інновації в сучасній школі. /В.В. Химинець. – Вид. ЗППО. – Ужгород, 2004. – 168 с.

УДК 378.147(045)

## ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

І.Ф.Лобачева

**Анотація.** У статті розглядається питання професійної підготовки майбутніх фахівців економічної сфери шляхом упровадження інноваційних методів навчання.

**Ключові слова:** інноваційні методи, фахівці економічної сфери.

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос профессиональной подготовки будущих специалистов экономической сферы путем внедрения современных методов обучения.

**Ключевые слова:** инновационные методы, специалисты экономической сферы.

**Summary.** The question of play methods being used for increasing of education effectiveness is analyzed in the paper.

**Keywords:** innovative methods, specialists of the economic sphere.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі модернізації і демократизації суспільства в Україні особливого значення набуває економічна освіта. Тільки за умови формування у майбутніх фахівців економічної сфери глибоких теоретичних знань, оволодіння ними складними механізмами ринкового господарювання можлива реалізація радикальних позитивних змін у економічному розвитку держави.

Аналіз державних стандартів вищої освіти (ДСВО), науково-педагогічної і навчально-методичної літератури з професійної підготовки майбутніх фахівців економічної сфери дозволив виявити низку суперечностей:

- між цілісною системою професійної діяльності фахівців економічної сфери та формуванням у процесі професійної підготовки лише окремих розрізнених елементів цієї системи;
- між колективною формою майбутньої професійної діяльності фахівців економічної сфери та переважно індивідуальною формою навчально-пізнавальної діяльності студента;
- між вимогами ДСВО щодо необхідності формування здатностей випускника вищого навчального закладу розв'язувати проблеми й завдання соціально-виробничої діяльності (соціально-виробничі здатності) та недостатньою розробленістю засобів реалізації цих вимог.

Одним із перспективних напрямів розв'язання визначених суперечностей є використання групових та колективних форм і технологій навчання, серед яких особливе місце займають ділові ігри. Обумовлюється це тим, що саме ділові ігри найбільш адекватно відповідають майбутній професійній діяльності фахівця економічної сфери. Ігрові форми й методи підготовки фахівців цієї галузі дозволяють не тільки оптимально враховувати професійні вимоги обраної студентами спеціальності, але й розвивати професійну компетенцію. Ділова гра, в основу якої покладена комунікативна ситуація, містить у собі унікальні можливості для вироблення стратегії й тактики спілкування на професійні теми. Ділову гру можна визначити як системний спосіб моделювання різних проблемних виробничих ситуацій, який має на меті навчання студентів їх розв'язанню.

**Аналіз останніх досліджень.** Велику увагу дослідженню ділових ігор проводили Н.Борисова, А.Вербицький, М.Кларін, Г.Ковальчук, Г.Козлова, І.Куліш, Л.Матросова, В.Петрук, І.Полещук, В.Платов, В.Рибальський, І.Хом'юк, П.Щербань та інші вчені.

Загальним елементом розроблених концепцій ділових ігор є використання принципу імітаційного моделювання конкретних виробничих ситуацій і умов та принципу імітаційного моделювання форм професійної діяльності фахівців. Одним із шляхів розв'язання означених суперечностей є суб'єктно-діяльнісний підхід, що покладений в основу державних стандартів вищої освіти.

Значний внесок у розвиток діяльнісного підходу зробили вітчизняні вчені Г.Балл, В.Козаков, Г.Костюк, С.Максименко, В.Моляко, Ю.Машбиць та інші.

Наступним шляхом розв'язання визначених суперечностей є використання суб'єкт – об'єкт – суб'єктного підходу, який дозволяє змодельовати в ділових іграх спільну професійну діяльність студентів і сформувати у майбутніх фахівців соціально-виробничі здатності. Основні положення суб'єкт – об'єкт – суб'єктного підходу обґрунтовано Г.Андрєєвою, А.Белоусовою, А.Брушлинським, Є.Головахою, А.Донцовим, А.Петровським, Ю.Платоновим, В.Рубцовим, О.Ярошенко та іншими вченими. Але при цьому є недостатньо розробленими теоретичні та методичні аспекти системного

використання суб'єкт – об'єктного та суб'єкт – об'єкт – суб'єктного підходів у ділових іграх.

**Мета статті** – розробка теоретичних основ підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців економічної сфери на засадах реалізації вимог ДСВО шляхом теоретичного обґрунтування, практичного розроблення та впровадження в навчальний процес високоефективної системи професійної підготовки майбутніх фахівців засобами нового класу ділових ігор – дидактичних системно-імітаційних ігор на основі системної інтеграції суб'єкт – об'єктного та суб'єкт – об'єкт – суб'єктного підходів.

**Виклад основного матеріалу.** Одним з найважливіших шляхів підвищення якості професійної підготовки фахівців з вищою освітою в Україні на сьогодні визначена державна система стандартизації вищої освіти [1]. У монографії Н.Г.Ничкало зазначено: «Зарубіжний та вітчизняний досвід свідчить, що нормальне функціонування системи професійної підготовки, системи сертифікації і ліцензування можливе лише тоді, коли її замовник і учасник діють на основі методології суб'єктно-діяльного підходу, головний принцип якої – вчити майбутніх фахівців тому, що може їм реально знадобитися в професійній діяльності і, відповідно, контролювати ступінь розвитку необхідних знань і умінь. Тут діяльність фахівця розглядається не в суто професійному, а в широкому значенні цього слова (як система динамічних взаємодій людини з). За своїм змістом – це системний підхід до підготовки фахівців» [2].

Іншими словами, процес професійної підготовки фахівців економічної сфери повинен бути моделлю їхньої майбутньої системи професійної діяльності і здійснюватися на засадах суб'єктно-діяльного підходу.

Ділова гра є формою відтворення предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання таких систем відношень, які характерні для цієї діяльності як цілого. При цьому ділова гра відтворює лише типові виробничі задачі та ситуації у значно менших масштабах часу. Одним з основних принципів побудови ділової гри є системне моделювання майбутньої професійної діяльності фахівця економічної сфери як у предметному, так і в соціальному аспектах.

У роботах Чернілевського Д.В. зазначається, що в діловій грі майбутній фахівець виконує професійну діяльність, яка містить у собі навчальний і професійний компоненти. При цьому знання, уміння та навички засвоюються не абстрактно, а в контексті професійної діяльності. Важливим є одночасне засвоєння майбутніми фахівцями не тільки професійних знань, умінь та навичок, а й набуття соціальної компетенції – уміння соціальної взаємодії і управління членами професійного колективу, уміння керувати й підпорядковуватись, колегіальність [3].

А.Вербицьким було сформульовано основні психолого-педагогічні принципи ділових ігор:

- принцип імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки виробництва;
- принцип ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності;
- принцип спільної діяльності та роліової взаємодії у спільній діяльності;
- принцип діалогічного спілкування;
- принцип двоплановості ігрової діяльності;
- принцип проблемності змісту імітаційної моделі і процесу його розгортання в ігровій діяльності [4].

В умовах ринкової економіки зростає роль своєчасного та якісного аналізу фінансового стану підприємства, оцінки його ліквідності, платоспроможності й фінансової стійкості. Фінансовий стан підприємства – це складне комплексне поняття, яке є результатом взаємодії всіх елементів системи його фінансових відносин. Фінансовий стан підприємства залежить від результатів його виробничої, комерційної та фінансово-господарської діяльності. З огляду на це, виникла необхідність розробки системно-імітаційної ділової гри «Аналіз фінансового стану підприємства».

На першому етапі розробки системно-імітаційної гри з'ясуємо перелік професійних робіт, пов'язаних з аналізом фінансового стану підприємства:

- аналіз майнового стану підприємства;
- аналіз ліквідності підприємства;
- аналіз платоспроможності (фінансової стійкості) підприємства;
- аналіз ділової активності підприємства;
- аналіз рентабельності підприємства.

Згідно з цим переліком видів професійних робіт визначено перелік професійно-виробничих умінь, який необхідно сформувати в студентів у процесі реалізації системно-імітаційної гри «Аналіз фінансового стану підприємства».

Студент повинен уміти аналізувати: майновий стан, ліквідність, платоспроможність, ділову активність та рентабельність підприємства.

Предметом професійної діяльності майбутніх фахівців економічної сфери у цій діловій грі є

фінансовий стан підприємства, а продуктом – показники фінансового стану підприємства. Нами було визначено перелік цих показників:

Показники майнового стану підприємства: коефіцієнт зносу основних засобів; коефіцієнт оновлення основних засобів; коефіцієнт вибуття основних засобів.

Показники ліквідності підприємства: коефіцієнт загальної ліквідності; коефіцієнт швидкої ліквідності; коефіцієнт абсолютної ліквідності (платоспроможності), чистий оборотний капітал (тис. грн.).

Показники платоспроможності (фінансової стійкості) підприємства: коефіцієнт платоспроможності (автономії), коефіцієнт фінансування, коефіцієнт забезпеченості власними оборотними коштами, коефіцієнт маневреності власного капіталу.

Показники ділової активності підприємства: коефіцієнт оборотності активів, коефіцієнт оборотності кредиторської заборгованості, коефіцієнт оборотності дебіторської заборгованості, термін погашення дебіторської заборгованості, термін погашення кредиторської заборгованості, коефіцієнт оборотності матеріальних запасів, коефіцієнт оборотності основних засобів.

Показники рентабельності підприємства: рентабельність активів, рентабельність власного капіталу, чиста рентабельність, рентабельність продукції.

Економічний аналіз підприємства пов'язаний передусім з розв'язанням проблеми оцінки його реального фінансового стану на основі використання всього комплексу показників (а не лише окремих, навіть найважливіших з них) з урахуванням впливу багатьох факторів.

Наступний етап системно-імітаційної гри – «Розподіл і зміст ролей та функцій гравців». Визначений продукт професійної діяльності – показники фінансового стану підприємства – дозволяє запланувати в робочій групі ділової гри п'ять підгруп:

1. Аналіз майнового стану підприємства;
2. Аналіз ліквідності підприємства;
3. Аналіз платоспроможності підприємства;
4. Аналіз ділової активності підприємства;
5. Аналіз рентабельності підприємства.

Визначені показники фінансового стану підприємства обумовлюють необхідність вибору наступних посад: економіст, економіст з бухгалтерського обліку й аналізу господарської діяльності, економіст з планування, економіст з фінансової роботи. В табл. 1. наведені дані про посади (ролі), зміст та функції учасників ділової системно-імітаційної гри «Аналіз фінансового стану підприємства».

Таблиця 1

Посади (ролі), зміст та функції гравців ділової системно-імітаційної гри «Аналіз фінансового стану підприємства»

| № | Посада (роль)                                                              | Кількість | Зміст та функції гравців                                                                                                           |
|---|----------------------------------------------------------------------------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 2                                                                          | 3         | 4                                                                                                                                  |
| 1 | Керівник робочої групи                                                     | 1         | Керівництво грою, моніторинг, координація та узгодження дій гравців.                                                               |
| 2 | 2.1.Провідний економіст                                                    | 1         | Постановка задачі, визначення вихідних даних та методик розрахунку, контроль результатів.                                          |
|   | 2.2. Економіст з бухгалтерського обліку і аналізу господарської діяльності | 1(2)      | Визначення господарських коштів, які має підприємство у своєму розпорядженні, визначення частки активної частини основних засобів. |
|   | 2.3. Економіст                                                             | 1(2)      | Визначення коефіцієнтів зносу, оновлення та вибуття основних засобів.                                                              |
|   | 3.1.Провідний економіст                                                    | 1         | Постановка задачі, визначення вихідних даних та методик розрахунку, контроль результатів.                                          |
| 3 | 3.2. Економіст з бухгалтерського обліку й аналізу господарської діяльності | 1(2)      | Визначення величини власного капіталу, коефіцієнтів покриття, швидкої ліквідності, абсолютної ліквідності.                         |
|   | 3.3.Економіст                                                              | 1(2)      | Визначення чистого оборотного капіталу.                                                                                            |
|   | 4.1.Провідний економіст                                                    | 1         | Постановка задачі, визначення вихідних даних та методик розрахунку, контроль результатів.                                          |

|   |                                    |      |                                                                                                                                           |
|---|------------------------------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | 4.2. Економіст з фінансової роботи | 1(2) | Визначення коефіцієнтів платоспроможності (автономії) та фінансування.                                                                    |
|   | 4.3. Економіст                     | 1(2) | Визначення коефіцієнту забезпеченості власними оборотними коштами та коефіцієнту маневреності власного капіталу.                          |
|   | 5.1. Провідний економіст           | 1    | Постановка задачі, визначення вихідних даних та методик розрахунку, контроль результатів.                                                 |
|   | 5.3. Економіст з планування        | 1(2) | Визначення коефіцієнтів основних засобів (фондовіддачі), власного капіталу.                                                               |
|   | 6.1. Провідний економіст           | 1    | Постановка задачі аналізу рентабельності підприємства, визначення вихідних даних та методик аналізу рентабельності, контроль результатів. |
| 6 | 6.2. Економіст з фінансової роботи | 1(2) | Визначення рентабельності активів та рентабельності власного капіталу.                                                                    |
|   | 6.3. Економіст                     | 1(2) | Визначення чистої рентабельності та рентабельності продукції.                                                                             |

Кількість гравців, які плануються для участі в діловій грі «Аналіз фінансового стану підприємства» складає 25-27 студентів.

Даний етап проводиться за кілька днів до початку основних ігрових етапів. Він включає підготовку до проведення гри та інструктаж учасників. Для підготовки учасників гри викладач – керівник гри – проводить інструктаж: пояснює мету гри, предмет і об'єкт моделювання, правила й порядок проведення. Він знайомить учасників гри із системою стимулювання, регламентом гри, видає інструктивну й методичну документацію, формує арбітраж та ігрові групи.

Усі учасники гри знайомляться зі структурою, змістом, метою і завданнями гри, системою стимулювання. Поділяються на ігрові групи з розподілом ролей. Вивчають календарний план гри, теоретичний матеріал. Викладачеві слід особливу увагу звернути на формування ігрових груп. Важливо, щоб це була творча група. На наш погляд, тут може бути декілька підходів. Більш раціональним є підхід, коли студент самостійно обирає, з якою групою учасників гри він бажає працювати.

Наступний етап (ігровий) – це самостійна робота студентів в ігрових групах. Приступаючи до розв'язання конкретних проблем або задач, учасники ділової гри не володіють достатньою мірою знаннями й навичками вирішення подібних ситуацій. Але вони намагаються за допомогою викладача вникнути в проблему й глибоко зрозуміти її, виробляють навички до аналізу ситуації, виявляють здібності особистості. Тут активно використовується практичний досвід кожного учасника ділової гри, здійснюється обмін досвідом розв'язання подібних проблем або задач, уточнюються позиції, виробляються узагальнені висновки або рішення. Під час колективного обговорення в малих групах необхідно, щоб свою позицію, свою точку зору мав можливість висловити кожен учасник гри. Колективне обговорення проблеми виявить різні підходи й рішення однієї й тієї ж проблеми або задачі. Тут важливе використання принципу консенсусу, тобто одноголосна ухвала загальних рішень, але не шляхом голосування, а на підставі попереднього погодження. Проте це не означає, що хто-небудь із учасників і в цьому випадку не може вийти на колективне обговорення в загальній групі зі своєю аргументованою позицією.

Під час дискусії студенти набувають досвіду соціального й емоційно-морального спілкування, активної співпраці, вміння зрозуміти інші погляди, критичності, здатності оцінювати себе та інших. Викладач має дуже уважно стежити за ходом дискусії, щоб діловий конструктивний аналіз не перетворився на демагогію та сварку. Репліки викладача (а студенти дуже уважні до них) мають бути чіткими й продуманими.

Призначення системи стимулювання – активізація діяльності учасників гри. Система стимулювання учасників гри містить суто ігрові стимули. Їх наявність пояснюється необхідністю дотримання дисципліни, заохочення швидкого та якісного подолання проблем, що виникають у процесі гри, підтримки ініціативної творчої роботи всіх членів команди.

На підсумковому етапі керівник гри аналізує роботу команд на всіх стадіях, звертає увагу на вдалі рішення, помилки. Визначаються переможці. Проводиться анкетування учасників для подальшого вдосконалення методики ділової гри, її проведення та для того, щоб створити певне уявлення про її ефективність. Аналіз анкет показує, що гра вчить застосовувати отримані теоретичні знання на практиці, розвиває творчі здібності, виховує почуття колективізму, посилює інтерес до майбутньої праці та впевненість у правильному виборі спеціальності. Анкетування (особливо анонімне) дає дуже багатий матеріал для подальшого вдосконалення методики гри й розуміння психології студентів.

**Висновки.** Дослідження ефективності впровадження ділової системно-імітаційної гри для професійної підготовки фахівців економічної сфери підтвердило наше припущення про можливість одержання позитивних результатів. Апробована методика сприяє підвищенню рівня засвоєння знань, формує вміння переносити й застосовувати отримані знання в нових умовах, розвиває пізнавальну самостійність та інтелектуальні навички.

Підтвердженням ефективності ігрової методики в підвищенні ефективності професійного навчання стали зміни, що виявлялись у зростанні такого показника, як мотивація навчальної діяльності, у посиленні інтересу до знань, прагненні до більш глибокого вивчення навчального матеріалу, до майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, підсумки проведеного нами дослідження дозволяють дійти висновку, що використання інноваційних методів навчання, зокрема, ділової системно-імітаційної гри, має переваги порівняно з традиційною методикою щодо професійної підготовки майбутніх фахівців економічної сфери.

### Література

1. Закон України «Про вищу освіту» /Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2002. – № 3. – С. 330.
2. Ничкало Н.Г. Державні стандарти професійної освіти: Теорія і методика: монографія /Н.Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.
3. Чернілевський Д.В. Педагогіка та психологія вищої школи /Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук. – Вінниця: Міленіум, 2006. – 402 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход /А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

УДК 378.016:811.111 – 047.22

## РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ВУЗІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

І.М.Лобачук

**Анотація.** У статті аналізуються основні методики формування та розвитку іношомовної комунікативної компетенції в процесі навчання студентів нелінгвістичних вузів іноземної мови; розкрито варіативність поглядів дослідників щодо визначення сутності іношомовної комунікативної компетенції.

**Ключові слова:** іношомовна комунікативна компетенція, іношомовна професійна компетентність, лінгвістична компетенція, соціокультурна компетенція, стратегічна компетенція.

**Аннотация.** В статье анализируются основные методики формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции в процессе обучения студентов нелингвистических вузов иностранному языку; раскрывается вариативность взглядов исследователей к определению сущности иноязычной коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, иноязычная профессиональная компетентность, лингвистическая компетенция, социокультурная компетенция, стратегическая компетенция.

**Summary.** This article analyzes the main methods of formation and development of foreign communicative competence in the process of foreign language teaching students of non-linguistic universities; reveals the variability of researchers' views to determine the nature of foreign communicative competence.

**Key words:** foreign communicative competence, foreign professional competence, linguistic competence, sociocultural competence, strategic competence.

**Постановка проблеми.** В умовах інтеграції економіки України в Європейський простір успішне вирішення багатьох професійних і життєво важливих завдань фахівцями різних спеціальностей суттєво залежить від рівня сформованості їхньої іношомовної комунікативної компетентності. У сучасних дослідженнях *іношомовну комунікативну компетентність* тлумачать як необхідний людині рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з огляду на власні здібності й соціальний статус [3, с.132]. Особливу значущість ця проблема має у процесі іношомовної комунікації в умовах глобалізації суспільства.

Іношомовна комунікативна компетентність (ІКК) має тривалу історію дослідження, і в даний час існують декілька підходів до її моделювання, що функціонують в освітніх системах (М.Байрам, І.Л.Бім,



Дж.Зарат, В.В.Сафонова та ін.) [4].

Поняття «комунікативної компетентності» в західній літературі було введено Д.Хаймзом, а у вітчизняній літературі – І.А.Зимньою, і спочатку використовувалася в сфері навчання іноземним мовам, де в даний час ІКК розглядається як мета і планований результат навчання (І.Л.Бім, Е.Н.Грім, В.В.Сафонова, Е.Н.Соловова). Загалом під цим видом компетентності проаналізувавши різні визначення та дослідження ми розуміємо здатність і готовність здійснювати іншомовне спілкування у визначених вимогах (програмою, стандартом) що, в свою чергу, спираються на цілісну систему специфічних для іноземної мови знань, умінь і навичок, таких, як володіння мовними засобами і процесами породження і розпізнавання мовлення; граматичні, лексичні, орфографічні, фонетичні знання, вміння, навички, а також важливий завершувальний елемент – вміння щоразу ефективно спілкуватися, вийти із нестандартного у мовному відношенні становища [6].

Питання розвитку комунікативної компетенції у процесі вивчення іноземної мови досліджувалося у працях Л.Биркун, О.Вишневецького, І.Зимньої, Ю.Пассова, Т.Сірик та ін.

**Мета статті.** Проаналізувати розвиток іншомовної комунікативної компетенції в процесі навчання студентів нелінгвістичних вузів іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** Метою навчання іноземної мови у ВНЗ є як оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації, так і набуття професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішного виконання подальшої професійної діяльності, що у свою чергу вимагає окреслення різного роду методик та підходів щодо розвитку іншомовної компетенції у студентів із різними базами знань та навичок.

У загальній стратегії навчання іноземних мов у ВНЗ передбачена вимога щодо розвитку іншомовної комунікативної компетенції в різних сферах спілкування. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначають основні напрями підготовки студентів ВНЗ як майбутніх фахівців, що передбачає досягнення студентами достатнього рівня іншомовної комунікативної компетенції у сферах загальної та професійної комунікації [5, с. 14].

**Іншомовну професійну компетентність** майбутнього фахівця науковці розглядають як:

- здатність здійснювати міжкультурне професійно спрямоване спілкування; взаємодіяти з носіями іншої культури, беручи до уваги національні цінності, норми та уявлення; створювати позитивний настрій спілкування для комунікантів; вибирати комунікативно цілеспрямовані способи вербальної та невербальної поведінки на основі знань про науку і культуру інших народів у межах полілогу культур [1, с. 16];

- результат затрачених зусиль, спрямованих на формування таких іншомовних знань і умінь, які відображають лінгвістичний, професійно-контекстуальний, психологічний, соціальний та ситуативний стан мови як засобу професійного спілкування в сфері фінансів та особистісного спілкування [7, с. 63];

- сформовану в процесі навчання іноземної мови здатність вільно і адекватно до умов соціально-рольових ситуацій професійної діяльності розуміти й зумовлювати відповідні мовленнєві висловлювання згідно з теоретичними положеннями і знаннями, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичні вміння та навички, які забезпечують перцептивно-комунікативну та інтеракційно-комунікативну функції спілкування за допомогою засобів іноземної мови [9, с. 12];

- володіння індивідом необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають ступінь сформованості його професійної діяльності, стилю професійного спілкування та його особистості як носія визначених цінностей, ідеалів і професійної свідомості [13, с. 8].

Якщо компетентність характеризують знання, уміння, навички та способи організації спілкування, то компетенцію — здатність фахівця використовувати набуті знання, сформовані вміння тощо.

У сучасних дослідженнях термін “**іншомовна комунікативна компетенція**” тлумачать так:

- здатність брати до уваги у мовленнєвому спілкуванні контекстуальну доречність і вживаність мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій [4, с. 18];

- знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації [10, с. 14];

- ступінь задовільного володіння певними нормами спілкування, поведінки як результат навчання, як засвоєння етно- і соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, ступінь володіння технікою спілкування, як мовну систему в дії [12, с. 12];

- знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, зміст якої охоплює знання основних

понять лінгвістики мови (стилі, типи, способи зв'язку речень у тексті), уміння та навички аналізу тексту та власне комунікативні надбання [14, с. 6–7].

Дослідники (зокрема, Н.Гез) вважають, що спочатку використовували термін “лінгвістична компетенція”, а згодом, зважаючи на вузьке розуміння цього поняття, було запропоноване ширше — “комунікативна компетенція”. У її структурі виокремлюють такі складові:

- *вербально-комунікативна компетенція* (здатність опрацьовувати, групувати, запам'ятовувати і у разі необхідності згадувати знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення);
- *лінгвістична компетенція* (здатність розуміти, продукувати необмежену кількість мовно правильних речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання);
- *вербально-когнітивна компетенція* (здатність брати до уваги під час мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність і вживання мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій);
- *метакомунікативна компетенція* (здатність володіти понятійним апаратом, який необхідний для аналізу та оцінювання засобів мовленнєвого спілкування) [4, с. 19].

Важливою складовою іншомовної комунікативної компетенції, на думку вченої С.Козак, є **лінгвістична компетенція** — комплекс знань, умінь та навичок, які забезпечують оволодіння мовними засобами, визначення комунікативного змісту розуміння окремих мовних одиниць, їхніх значень, форми і структури, зв'язків між ними. У її структурі дослідниця виокремлює такі компетенції:

- *лексичну* (складається з лексичних та граматичних елементів);
- *граматичну* (знання та вміння користуватися граматичними ресурсами мови);
- *семантичну* (здатність студента усвідомлювати й контролювати організацію змісту, відношення слова до його загального контексту, внутрішньолексичні зв'язки, значення граматичних елементів, категорій, структур);
- *фонологічну, орфографічну та орфоепічну* (ці компетенції формуються лише настільки, наскільки є необхідним для усної та письмової комунікації в межах академічного й професійного середовища) [9, с. 8].

Другою складовою іншомовної комунікативної компетенції є **соціокультурна компетенція**, яка характеризує розуміння лінгвокраїнознавчих реалій, ономастичної лексики, фразеології та афористики з національно-культурною семантикою. Вона сприяє розвитку розуміння й тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки у професійному середовищі. Ця компетенція забезпечує також розвиток умінь, характерних для поведінки в різних культурних і професійних ситуаціях, та реакцію на них.

Важливу роль у структурі іншомовної комунікативної компетенції відіграє **стратегічна компетенція**. Вона характеризує наявність блоку знань, умінь та навичок, що забезпечують розуміння методу викладу й способу поєднання речень, визначення важливості теми повідомлення, логічного зв'язку між частинами тексту та порядку деталізації їхнього логічного взаємозв'язку.

Ю.Федоренко [14, с. 7] відносить до складових іншомовної комунікативної компетенції *мовленнєву, мовну, дискурсивну, стратегічну та соціокультурну* компетенції.

**Мовленнєва компетенція** ґрунтується на таких видах компетенцій:

- *компетенція у говорінні* (охоплює компетенцію в діалогічному та монологічному мовленні);
- *лексична* (лексичні знання і мовленнєві лексичні навички);
- *граматична* (граматичні знання і мовленнєві граматичні навички);
- *фонологічна* (фонетичні знання та мовленнєві слуховимовні навички).

**Мовна компетенція** охоплює мовні знання (*лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні*) та відповідні навички.

**Дискурсивна компетенція** охоплює комунікативні вміння, пов'язані з умовами реалізації окремих мовленнєвих функцій із застосуванням адекватних мовних моделей-зразків.

Аналіз цих підходів засвідчує, що іншомовна комунікативна компетенція є багатокомпонентною структурою. Отже, ефективність її розвитку значною мірою залежатиме від урахування різних механізмів та чинників, що притаманні процесу вивчення іноземної мови.

**Висновки.** Теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що іншомовна комунікація можлива за умови володіння суб'єктами іншомовного спілкування мовою як засобом комунікації. Рівень ефективності комунікативного процесу зумовлений рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності суб'єктів. Компетентність — це стійка готовність і здатність людини до якої-небудь діяльності «зі знанням справи». У нашому випадку такою діяльністю виступає іншомовна комунікація студентів у процесі вивчення ними іноземної мови. Звідси визначення іншомовної комунікативної компетентності як інтегративного утворення особистості, яке має складну

структуру і виступає взаємодією і взаємопроникненням лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію.

Проаналізовані моделі є спробою описати й пояснити складне явище “комунікативна компетенція” через виділення багатьох її елементів. Узагальнюючи, зазначимо, що розглянуті нами питання не вичерпують окресленої проблеми і потребують подальшого її дослідження.

### Література

1. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов н/Д, 2007.
2. Архипова Г.С. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля). Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чита, 2006.
3. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети // Шлях освіти. 2001. № 3. С. 13–16.
4. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17–24.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ наук. ред. укр. видання д.пед.н., проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – С. 24 – 73.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34–42.
7. Клименко Е.В. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих финансистов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калуга, 2004.
8. Ковальчук Л.О. Міжпредметні зв'язки у вивченні хіміко-технологічних дисциплін в економічному бізнес-коледжі: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Львів, 2002.
9. Козак С.В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2001.
10. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.04. К., 2005.
11. Прадівляний М.Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2006.
12. Прудникова Н.Н. Педагогическая технология формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2007.
13. Сура Н.А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою 2005 года: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2005.
14. Федоренко Ю.П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2005.

УДК 378.14:004.4

## ОРГАНІЗАЦІЯ ТА АКТУАЛІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ІКТ

О.О.Мацюк

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі організації самостійної навчальної діяльності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують сприятливі умови для ефективного сприйняття студентами навчальної інформації, оптимізації та інтенсифікації навчального процесу.

**Ключові слова:** самостійна робота, інформаційно-комунікаційні технології, перекладачі.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме организации самостоятельной учебной деятельности будущих переводчиков средствами информационно-коммуникационных технологий, которые обеспечивают благоприятные условия для эффективного восприятия студентами учебной информации, оптимизации и интенсификации учебного процесса.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, информационно-коммуникационные технологии, переводчики.

***Summary.** The article is devoted to the problem of original work organization of future translators by means of information and communication technologies. Employment of information and communication technologies ensures favourable conditions for efficient acquisition of learning information by students, optimization and intensification of the instruction process.*

***Key words:** original work, information and communication technologies, translators.*

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** З огляду на те, що самостійна робота для фахівця з перекладу складає основу його професійної діяльності, важливою умовою формування професійної компетентності перекладача, на нашу думку, є організація самостійного навчання студентів засобами ІКТ із визначенням індивідуальної траєкторії професійного становлення, яке характеризується потребою та вмінням самостійно мислити, висловлювати власну думку, орієнтуватися в умовах сьогодення.

Проблемою самостійної діяльності цікавились чимало педагогів і психологів. Методи, форми, види самостійної роботи, вимоги до її організації досліджували А.Алексюк, Н.Ничкало, П.Підкасистий, М.Сметанський, Н.Тализіна та ін. Умови ефективності самостійної роботи з іноземної мови досліджують А.Клебанська, С.Кустановський, Ф.Мільруд, Л.Морська, І.Сахневич та ін. Теоретичні та практичні основи підготовки перекладачів до здійснення професійної діяльності в інформаційному суспільстві викладені в працях І.Алексєєвої, М.Варшауєра, Т.Коваль, Г.Мірама, Л.Размжоу, Д.Соєра та ін.

**Мета статті** – проаналізувати вплив ІКТ на формування перекладацьких умінь і навичок під час самостійної навчальної діяльності майбутніх перекладачів.

Аналіз науково-педагогічних джерел і проведене дослідження стану розробленості цієї проблеми, а також узагальнення досвіду використання ІКТ під час вивчення різних дисциплін у навчальних закладах України, свідчить про те, що в цьому напрямку проводяться активні наукові розвідки, але проблеми використання ІКТ під час самостійної роботи студентів – майбутніх перекладачів розроблені недостатньо, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Самостійна робота студентів з використанням ІКТ полягає в самостійній навчальній діяльності й у підготовці студентів до самоосвіти впродовж усієї професійної діяльності та життя. Аналіз наукових джерел з питань організації самостійної роботи студентів засобами ІКТ показав, що цьому питанню науковці приділяють значну увагу.

О.Шупта під самостійною роботою студентів розуміє організовану викладачем у навчально-виховному процесі активну розумову діяльність студентів, яка спрямована на пошук, осмислення та закріплення ними знань, а також на формування умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності [7].

У нашому дослідженні ми розглядаємо організацію самостійної роботи засобами ІКТ як важливу педагогічну умову формування готовності до професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства студентів-майбутніх перекладачів, адже, вважає І.Алексєєва, перекладач – це одна з професій, де основою успіху є самостійна робота в процесі навчання, особистісна активна налаштованість на самовдосконалення [1]. Варто додати, що професія перекладача вимагає постійної роботи над собою і передбачає самоосвіту та самовдосконалення впродовж усього життя. Цей вид навчальної діяльності студентів ми поділяємо на самостійну навчальну та наукову роботу.

Будь-який розвиток навичок і вмінь самоосвіти студентів – майбутніх перекладачів також є одним з факторів інтенсифікації процесу мовної підготовки. Відомо, що найкращих результатів у професійній діяльності досягає той, хто вміє активно застосовувати свої знання й досвід на практиці. Якщо студенти вчилися й удосконалювалися за власною ініціативою, то отримані ними знання є більш міцними. Використання можливостей засобів ІКТ у навчальному процесі відкриває нову сторінку в розвитку самостійності студентів, у формуванні їхніх індивідуально-психологічних якостей, навичок навчання й самонавчання, оскільки вони дають студентам можливість за менший час опанувати великим обсягом навчального матеріалу. А це є важливою умовою розвивального впливу навчання.

Організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів передбачає оволодіння алгоритмами цієї діяльності за допомогою засобів ІКТ, які забезпечують необмежений доступ до інформації для самоосвіти й ефективного здійснення фахових функцій, комунікацію з колегами та бізнес-партнерами. Використання комп'ютерних симуляцій та створення професійно-наближених ситуацій передбачає імітацію ділової активності, оскільки відтворюється реальне професійне середовище, відпрацьовуються уміння творчо підходити до вирішення перекладацьких завдань.

Рівень розвитку навичок самостійної навчальної праці студента визначається його вмінням ставити перед собою мету діяльності, визначати головні завдання та способи їх розуміння. Велике значення має

вміння планувати свої дії, коригувати їхнє здійснення, самостійно порівнювати досягнутий у навчанні результат з поставленою метою.

На практичних заняттях з іноземної мови та перекладу із застосуванням засобів ІКТ посилення самостійності досягається за рахунок необхідності використання кожним студентом певних знань та вмінь у процесі розв'язання навчальних завдань. Ступінь самостійності буде зростати й за рахунок того, що в процесі роботи з комп'ютером студент робить особисті мікровідкриття різного роду правил, закономірностей (при відповідному змісті програми), виконує творчі, більш цікаві для нього завдання [7].

Активне використання ІКТ вносить до навчальної діяльності елементи творчості, що проявляються в процесі розв'язування студентами нових, цікавих завдань, вирішення незвичайних проблемних ситуацій, виконання вправ, що потребують нестандартного підходу. Отже, формування самостійності та творчого підходу до навчальної діяльності є передумовою появи зазначених якостей і в інших видах роботи, у тому числі в майбутній професійній діяльності.

Використання ІКТ під час підготовки до професійної діяльності допомагає студенту усвідомити себе суб'єктом навчання. Це відбувається саме за рахунок розвитку самостійності студента, передачі йому активних функцій, що допомагає майбутньому фахівцю відчувати себе в ситуації, наближеній до професійної.

Моделювання комунікативної ситуації (ведення переговорів, участь у конференції, самміті тощо) може задовільнити різноманітні потреби ділового спілкування та надати можливість студенту відчувати себе у ролі перекладача, а використання таких сайтів, як E-mail for ESL Studies, ICQ, Subscribe, комп'ютерні симуляції дозволить наблизити навчальну ситуацію до реальної [4; 6; 8; 9]. Студенти повинні вміти на основі зразка чи шаблону оформити ділові документи (контракт, угоду, ділові листи тощо) та надіслати їх "бізнес-партнерам", скориставшись e-mail, або поспілкуватися в режимі реального часу за допомогою голосових програм Skype, Messenger, підготувати презентацію з використанням звукових ефектів (робота у PowerPoint). Такий підхід сприяє поєднанню змісту професійних дисциплін, знань і умінь з ІКТ, а організація навчального процесу за умови активного використання різноманітних програмних продуктів викликатиме інтерес та бажання їх використання в професійній діяльності, ціннісне ставлення до ІКТ, демонструватиме зручність та ефективність їхнього застосування для виконання перекладацьких завдань.

Ступінь самостійності визначається нами за такими показниками: виконання завдань за зразком; виконання завдань на основі даної викладачем загальної ідеї та отриманих раніше знань і їх усвідомленому переносу в типові ситуації. Розв'язання задач полягає в постійному пошуку відповіді поза межами відомого зразка, а перенесення отриманих знань у нові ситуації та виконання завдань характеризується самостійним пізнавальним пошуком оптимальних способів їх розв'язання [3].

Самостійна робота з дисципліни "Практична фонетика англійської мови" полягає в індивідуальному опрацюванні діалогів у лінгафонному кабінеті. Кожний студент створює "Папку особистих досягнень", куди заносяться аудіозаписи прочитаних діалогів на відпрацювання голосних та приголосних фонем. Використовуються безкоштовні комп'ютерні програми-тренажери вимови (English Pronunciation, How now brown cow та ін.). Програми дають можливість аналізувати конкретні ситуації, граматичні конструкції, нові лексичні одиниці, що сприяє розвитку навичок самостійної роботи кожного студента й перетворює його з пасивного споживача інформації на дослідника.

Також після кожного лекційного заняття з курсу "Лінгвокраїнознавство англomовних країн" студентам пропонується опрацювати конспект наступної лекції, додаткову рекомендовану літературу з питань, які виносяться на самостійне опрацювання. Конспект лекцій із зазначеного курсу супроводжується гіперпосиланнями та занесений до модульного середовища університету. На практичні заняття студенти готують основні питання лекції та, за бажанням, додаткові питання, за що отримують додаткову оцінку. Готуються доповіді на запропоновані теми (по одній доповіді з кожної теми "Культура Великої Британії", "Культура США"). Теми, які виносяться на самостійне опрацювання, супроводжуються адресами сайтів, де можна віднайти необхідну інформацію: відомості про країни, географічне положення, визначні місця. Заключне заняття проводиться у вигляді вікторини (Що? Де? Коли?; Найрозумніший) або віртуальної екскурсії (використання програми GoogleEarth), в яких всі без винятку студенти є активними учасниками. Рекомендована програма дуже проста та легка у використанні, що дозволяє швидко змінювати місцезнаходження та переміщуватися в віртуальному просторі. Такі завдання розвивають образне мислення, уяву студентів, а ІКТ наближують навчальну ситуацію до реальної. Успішне виконання студентом такої роботи вимагає від нього не лише знань, а й творчої активності.

Іншими формами самостійної навчальної роботи є підготовка до участі в бесідах, дискусіях,

дидактичних іграх за допомогою засобів ІКТ. Такі форми самостійної роботи сприяють самоаналізу власної перекладацької діяльності, аналізу діяльності інших студентів. На заняттях з курсу “Практика перекладу” активно застосовуються ділові ігри, які забезпечували імітацію професійних ситуацій. На думку Л.Морської, Л.Черній [4], саме моделювання залучає студентів до імпровізації та театралізації професійних ситуацій, стимулює майбутніх фахівців відійти від шаблонної схеми прийняття рішення, дає змогу усвідомити майбутню професію як таку, що вимагає ґрунтовних знань з фахових дисциплін та ІКТ і наявність творчого підходу до розв’язання різних перекладацьких завдань (ситуаційні завдання, ділові ігри, підготовка проектів). Під час вивчення теми “Ділове листування” студенти отримують такі завдання, які мають прикладний характер: скласти резюме; написати лист-подяку; написати лист-клопотання, наприклад, для відкриття туристичної візи, і надіслати листи, скориставшись електронною поштою. Завдання, які пропонуються студентам, вимагають від них застосування набутих знань та вмінь, відкривають шлях до прояву творчості кожної особистості, формують уміння поєднувати знання з різних фахових дисциплін для здійснення адекватного перекладу [3; 7].

Для цього студенти використовують весь арсенал знань і вмінь з фахових дисциплін та ІКТ для самостійного створення власних перекладацьких продуктів (переклад рекламних роликів, слоганів, підготовка презентацій у PowerPoint), що вимагає актуалізації особистісного потенціалу майбутніх перекладачів; використовуються резервні можливості ІКТ (комп’ютерні бізнес-тренінги, симуляції) для самопідготовки та професійного зростання. Використання засобів ІКТ передбачає одночасне використання графіки, анімації, відеосюжетів, звуку, що полегшує сприйняття інформації та сприяє її кращому засвоєнню та уможливорює самостійне її опанування [2; 8].

На всіх курсах активно використовується самостійне аудіювання іншомовних текстів. О.Шупта вважає, що процес аудіювання полягає, насамперед, у тренуванні таких мовленнєвих механізмів: мовленнєвого слуху, промовляння, прогнозування. При цьому ставиться дидактичне завдання сформувати у студентів уміння долати типові перекладацькі труднощі, які виникають перед фахівцем у процесі трансляції змісту прослуханого тексту або фрагменту [7].

Самостійна діяльність у рамках науково-дослідних робіт, позааудиторного вивчення навчального матеріалу, курсового й дипломного проектування, проходження перекладацьких практик сприяє розвитку творчого мислення й підвищенню інтелектуального рівня студента.

Переважаю для самостійної позааудиторної роботи пропонувалися різні творчі завдання, а застосування ІКТ під час їх розв’язання забезпечувало нестандартність та індивідуальний підхід. Отже, залежно від педагогічних цілей, майбутніми перекладачами здійснювалося реферування науково-технічної і науково-популярної літератури, редагування текстів різної тематики, підготовка виступів на наукових конференціях, порівняльний аналіз існуючих перекладів та на їх основі створення власного тощо [5].

Самостійна наукова робота на 2-3 курсах полягає в підготовці рефератів. Це, на нашу думку, дуже корисний вид діяльності, оскільки написання реферату формує в студентів такі вміння: обирати тему, складати план, знаходити й опрацьовувати потрібну літературу за темою реферату, робити вступ, аналізувати явища, систематизувати матеріал, робити власні висновки, на що звертати увагу [5]. Підготовка та написання рефератів дає можливість виробити у майбутніх перекладачів навички самостійної підготовки до виступів на перекладознавчу тематику. Студенти мають можливість представити свої наукові дослідження на університетській студентській конференції та репрезентувати результати наукових пошуків за допомогою різноманітного програмного забезпечення. Щороку на кафедрі перекладу проводяться змагання (Translation Competition), присвячені дню перекладача, на яких майбутні фахівці змагаються в перекладацькій майстерності. Переможці змагань беруть участь у всеукраїнських студентських конференціях з перекладу.

На опрацювання виносяться різні теми. Серед запропонованих тем є такі: “Переклад неологізмів у сфері шоу-бізнесу”, “Переклад англійських неологізмів у сфері комп’ютерних технологій”, “Проблема перекладу юридичних термінів”, “Біблійні фразеологізми та їх переклад”, “Псевдоінтернаціоналізми – хибні друзі перекладача”, “Переклад англійських топонімів та антропонімів”, “Особливості перекладу промовистих власних назв та прізвиськ”, “Національно-забарвлена лексика (реалії) та проблеми її перекладу”, “Особливості перекладу реклами”, “Французькі запозичення в англійській мові” тощо. Для розв’язання такого завдання студенти активно використовують як паперові, так і електронні інформаційні джерела: електронні підручники, довідники, енциклопедії тощо.

Однією з найскладніших нестандартних умов, яка підвищує рівень самостійності студентів, є реальна професійна діяльність майбутніх перекладачів під час проходження виробничо-перекладацької практики. Самостійна робота студентів засобами ІКТ на даному етапі сприяє розвитку індивідуальних творчих здібностей, закріпленню й поглибленню знань у процесі їх використання, формуванню й розвитку професійних умінь і навичок в умовах інформаційного суспільства.

Виробничо-перекладацька практика дозволяє сформувати ставлення студента до професійної реальності, визначитися в системі власних професійних очікувань і цінностей. Під час виробничо-перекладацької практики в студентів відбувається інтенсивне ознайомлення зі всіма аспектами майбутньої роботи, з'являється критичне й усвідомлене ставлення до теоретичних дисциплін, що вивчалися раніше, та необхідності використання ІКТ [5]. Залучаючи студентів старших курсів (4-5 курсів) в поетапну практичну діяльність, ми намагаємося найбільш повно розкрити такі цінності ІКТ для професії перекладача, як невичерпна творча основа, широкі можливості професійного й особистісного росту, можливість подальшої самореалізації.

Отже, самостійна робота із засобами ІКТ допомагає студенту критично оцінювати свої знання й уміння, виявляти наявні недоліки, поглиблювати знання, сприяє розкриттю індивідуальних здібностей кожного студента й розвитку навичок навчальної праці. Організація самостійної роботи з використанням ІКТ відкриває перед студентами необмежені можливості самоосвіти, поглиблення власних знань у конкретній предметній галузі, розвитку інтелекту.

### Література

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика / И. С. Алексеева. – СПб. : Изд-во “Союз”, 2001. – С. 25–35.
2. Мацюк О. О. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. О. Мацюк. – Хмельницький, 2011. – 20 с.
3. Мацюк О. О. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мацюк Олена Олександрівна. – Тернопіль, 2011. – 165 с.
4. Морська Л. І. Моделювання мовленнєвих симуляцій для формування вмінь іншомовного професійно орієнтованого спілкування [Електронний ресурс] / Л. І. Морська, Л. В. Черній. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchu/№163/№163p131-136.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/№163/№163p131-136.pdf)
5. Сахневич І. Умови ефективної організації самостійної роботи із вивчення іноземної мови майбутніми технічними перекладачами в позааудиторний час / І. Сахневич // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 48–55.
6. Симуляції в електронному навчанні (імітації) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.smart-edu.com/index.php/](http://www.smart-edu.com/index.php/)
7. Шупта О. В. Інформаційний підхід до підготовки студентів-перекладачів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / О. В. Шупта // 36. наук. праць / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. – Вип. 5. – С. 721–726.
8. Sawyer David B. Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment / David B. Sawyer. – 2005. – Volume 62. – 307 p.
9. Warschauer M. Network-based language teaching: Concepts and practice / Warschauer M., Kern R. (Eds.). – Cambridge : Cambridge University Press Applied Linguistics Series, 2000. – 169 p.

УДК 373.5.064.2:159.922.76-056.49

### ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ ГРУПИ РИЗИКУ

І.В.Мельник

**Анотація.** У статті проаналізовані особливості ризикової поведінки дітей у зв'язку зі станом їхнього фізичного та психічного здоров'я, окреслені основні шляхи формування здоров'язбережувальної компетентності у підлітків групи ризику.

**Ключові слова:** підлітки, поведінкові відхилення, група ризику, стан здоров'я, механізми ризику.

**Аннотация.** В статье проанализированы особенности рискованного поведения детей в зависимости от состояния их физического и психического здоровья, названы основные пути формирования здоровьесберегающей компетенции у подростков группы риска.

**Ключевые слова:** подростки, поведенческие отклонения, группа риска, состояние здоровья, механизмы риска.

**Summary.** This paper analyzes the features of risk behavior of children in connection with the state of their physical and mental health, outlining the main ways of creating health saving competence among adolescents at-risk.

**Keywords:** adolescents, behavioral deviations, risk group, health status, mechanisms of risk.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Різноманітні трансформаційні процеси в українському суспільстві призвели до появи широкого спектру соціальних перетворень, спричинивши зубожіння (як в матеріальному, так і в духовному плані), безробіття, зміни суспільних норм та переоцінку цінностей. Усі ці факти значною мірою впливають на стан нашого здоров'я, аособливо, на здоров'я підростаючого покоління (дітей, молоді). Таким чином відбувається вплив і порушення усіх видів здоров'я, небажаних змін зазнає психічне здоров'я, яке зумовлює рівновагу і нормальний перебіг психічних процесів; фізичне, що визначає повноцінне й правильне функціонування організму, та духовне – як прагнення до ідеалу, що є головним джерелом сили й енергії людини. На сьогодні, через складну ситуацію в державі, здебільшого жодна із життєвоважливих потреб молоді не задовольняється належним чином, що призводить до перебування в постійному стресовому стані, погіршення їхнього самопочуття і втраті дорогоцінного здоров'я та до ризиковості у вчинках. Усе вище зазначене, а також відсутність у молодіжному середовищі знань та навичок для захисту себе від негативних впливів – це причини того, що серед молоді значної поширеності набули ризиковані (ризикові) звички та форми поведінки, які частіше за все призводять до втрати і заподіяння шкоди власному здоров'ю. В останні десятиріччя спостерігається помітна тенденція до погіршення стану здоров'я дітей та молодих людей, не зважаючи на нововведену моду «на здоров'я», тобто заклики і паритетні слова про здоровий спосіб життя є, а самої структури і механізмів та правил їх здобуття чи дотримання немає. Найбільш вагомими чинниками процесу погіршення здоров'я дітей можна вважати екологічну ситуацію в країні та світі, неякісне харчування, зниження рівня життя сімей, дороге та некваліфіковане медичне обслуговування, неосвіченість населення з питань здоров'я, збережувальних технологій, прискорення темпу життя й зростання психологічного та емоційного навантаження на дітей, стреси, обмеженість в «справжньому живому людському» спілкуванні, починаючи з дошкільного віку.

**Постановка проблеми.** З контексту вищевикладеного, ми вбачаємо актуальність постановки завдання забезпечення здоров'язбережувального освітнього процесу та життєдіяльності дітей у навчальних закладах та сім'ях, формування у школярів та молоді здоров'язбережувальної компетентності для запобігання проявів невиправданої ризикової поведінки та для полегшення процесів соціалізації. Реалізації поставленого завдання, на нашу думку, сприяє впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес усіх навчальних закладів, починаючи від дошкільних, закінчуючи вищою школою, а ще просвітницька діяльність серед молодих сімей та молоді в центрах планування сім'ї та консультативних і реабілітаційних центрах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останнім часом предметом дослідження науковців стала проблема формування у підростаючого покоління здоров'язбережувальної компетентності та попередження ризикової поведінки для подальшого входження в соціум на правах повноцінної суспільної одиниці. Над розробкою питань, пов'язаних із проблемою збереження здоров'я, працюють: Н.Белікова, Д.Воронін, О.Дворнікова, О.Дорошенко, Н.Панчук, О.Аксьонова, Т.Бабко, Т.Бойченко, А.Карабашева, Т.Андрющенко, Н.Денисенко, О.Іванашко, Т.Книш, Н.Левінець, Л.Лохвицька, В.Нестеренко, С.Юрочкіна. Вивченням проблеми використання здоров'язбережувальних технологій у системі освіти займаються Т.Бойченко, Н.Денисенко, А.Мітєєва, В.Єфімова, М.Смірнов, М.Степанова, Л.Тіхомірова, І.Чупаха. Щодо ризику, то проблеми безпечної та ризикової поведінки в ситуаціях, що є небезпечними для життя, прийняття правильного рішення знайшли своє відображення в дослідженнях Л.Василенко, Т.Воронцова, В.Гірної, Л.Горяної, І.Топорова, Л.Сидорчук, М.Сулла, О.Шиленко, Васильєвої Р.Ю. та інших. Проблеми вивчення найбільш значущих чинників виникнення ризику стосовно діяльності людини висвітлено в роботах Г.Айзенка, О.Вдовиченко, Ю.Козловецького, Т.Корнілової, К.Кумбіса та інших. Однак питання ризикової поведінки підлітків, взаємозв'язку схильності до ризику та способів реагування і логічності прийняття рішень в небезпечних ситуаціях потребує додаткового дослідження, що і метою нашої наукової роботи.

**Мета статті** – проаналізувати особливості ризикової поведінки та окреслити основні напрями роботи із формування здоров'язбережувальної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що процес переходу від дитинства до дорослості відбувається гостро й часто досить драматично, і в ньому найвиразніше переплітаються суперечливі тенденції особистісного розвитку. Головним досягненням підлітка є набуття якісно нового рівня особистісного зростання, коли структурується його свідоме ставлення до себе як до дорослої людини. Останнім часом констатується збільшення кількості проявів ризикової поведінки серед неповнолітніх і молоді, хоч у багатьох випадках порушення норм неповнолітніми не становлять суспільної небезпеки, але ці дії можуть бути небезпечними і, в разі відсутності своєчасного реагування вихователів і суспільства, можуть призвести до деформації особистості та нанесення шкоди здоров'ю і подальшому життю підлітків. Тому вивчення самої суті, з'ясування і дослідження причин ризикової поведінки та



людей груп ризику і розробка програм з психокорекції та попередження ризикової поведінки набувають все більшої актуальності як в Україні, так і в усьому світі.

Одним із основних показників рівня розвитку держави і суспільства є стан і статус – соціальний, культурний, політичний – молоді в країні. Сьогодні ця категорія населення потребує постійного захисту, допомоги і підтримки з боку держави і суспільства. Йдеться не лише про забезпечення матеріального добробуту, пріоритет має бути відведено вихованню громадянських, культурних, морально-етичних цінностей молоді, реалізації її багатого творчого потенціалу, профілактиці ауто-деструктивної поведінки й різного роду негативних явищ у молодіжному середовищі.

Найбільш важливим напрямом діяльності педагогічних працівників у різних типах навчальних закладів є різнобічний і гармонійний розвиток дітей, створення умов для збереження, зміцнення й відновлення їхнього здоров'я, забезпечення дотримання правил безпеки життєдіяльності, формування у підростаючого покоління здоров'язбережувальної компетентності та профілактика появи будь-яких відхилень у поведінці [2].

В ході нашого дослідження було з'ясовано, що не завжди ризикова поведінка має розглядатися як негативне явище, інколи ризикові дії є виправданими, це часто залежить від ситуації і схильності людини до ризику. Досліджуючи праці науковців, присвячені впровадженню здоров'язбережувальних технологій у навчальний процес, ми неодноразово відзначали взаємозв'язок стану здоров'я і манери (стилю) поведінки дітей. Ми з'ясували, що на загальне самопочуття та, зокрема, на репродуктивне здоров'я негативно впливає не лише поганий стан екології, стреси, генетичні хвороби, а й ризикова поведінка.

За даними соціологічного дослідження, проведеного в рамках виконання програми «Репродуктивне та статеве здоров'я підлітків в Україні», 62% дітей у віці 12-14 років і понад 72% підлітків і молоді 15-20 років відповіли, що вживають алкоголь [1]. Майже кожен п'ятий підліток почав вживати алкоголь та вперше дізнався про смак тютюну у віці 10 років, кожен другий учень старших класів пробував «легкі наркотики». Ризиковою поведінкою серед дівчат-підлітків є ранні статеві стосунки, які можуть спричинити ранню вагітність, під час якої найчастіше виникають ускладнення (викидні, передчасні пологи, анемії, навіть венеричні хвороби), які пов'язані з недостатньою освіченістю дітей з питань репродуктивного здоров'я та з сповіданням «міфів» щодо такої поведінки. Рівень абортів серед неповнолітніх за період 2011- 2012 років знизився: у дівчат до 14 років у 1,2 рази, серед 15-17-літніх – у 2 рази, однак лишається все ще високим – 7,0 і більше на 1000 дівчат відповідного віку в ряді областей України (І.Б.Шевчук, 2006; К.П. Антонюк, 2012).

Згідно з сучасними загальноприйнятими уявленнями, здоров'я розглядається як явище системного характеру, яке взаємодіє з постійно мінливим середовищем і включає в себе чотири невід'ємні, тісно взаємопов'язані складові, що визначають його стан – фізична, психічна (розумова), соціальна (суспільна) і духовна (Г.О.Бачинський, 1995; Е.Г.Буліч, І.В.Муравов, 1997; В.П.Петленко, 1998; Г.Л.Апанасенко, 2001).

Ризикова поведінка підлітків визнана проблемою безпеки життєдіяльності людини в усьому світі. ООН визначило цю проблему однією з пріоритетних у наукових дослідженнях. Тема «Ризик, наука, навчання на шкільному рівні» Радою Європи запропонована в якості головної для розробки різноманітних превентивних програм та напрямків просвітницької роботи в країнах Європи.

Основний акцент здійснюваних досліджень зроблено на створенні й використанні методик визначення особистісного чинника ризику. В іншому ракурсі наукового аналізу – тип поведінки індивіда в залежності від рівня сформованості та прояву ризику в конкретних ситуаціях [1].

Відповідно до результатів досліджень, ризик може оцінюватись як спрямованість на мету, досягнення якої інколи пов'язане з фізичною небезпекою. Ризик, в такому разі, варто розглядати як здійснення альтернативного вибору в ситуації невизначеності. Ризик у розумінні усвідомленої можливості небезпеки; ймовірності очікування небезпеки в зоні перебування людини може бути пов'язаний із сміливим ініціативним учинком. Сподіванням щастя, успіху, позитивного результату; можливість збитків також може бути розглянуто як варіант визначення можливого ризику [3, с.180]. Проаналізувавши літературу, ми з'ясували, що багато дослідників проблем порушення, зміни поведінки у підлітків практично не розмежовують такі поняття, як «девіантна поведінка» та «ризикова поведінка», хоча поняття «девіантна поведінка» - набагато ширше і включає в себе більш вужче поняття «ризикової поведінки».

Ризикова або ж девіантна поведінка (від лат. Devianto – відхилення) визначає певні способи поведінки, мислення, діяльності людини, які не відповідають встановленим в даному суспільстві нормам і цінностям (злочинність, проституція, аморальна поведінка, пиятика, алкоголізм, наркоманія, самогубство тощо) [3, с.24].

Словами ризикова поведінка називають і конкретні дії конкретної людини («Іванов зчинив

крадіжку», «Петров споживає наркотики», «Альбіна веде розгульний спосіб життя», «Андрій надто захоплюється екстремальними видами спорту», «Квасов нічого не боїться, він витрачає бездумно гроші, не думаючи про майбутнє»), і відносно масове стійке соціальне явище: злочинність, наркоманію чи наркотизм, пиятику, проституцію і т.п. Проблема ризикової поведінки є однією з актуальних проблем психології вищої школи. Зростання масштабів злочинності, труднощі в корекції девіантної поведінки, наявність безлічі теоретичних концепцій обумовлюють особливий інтерес до вивчення цього явища. У нашій країні вже накопичений чималий досвід стосовно корекції та профілактики ризикової поведінки. Зупинимося коротко на тих принципах, що на них будується профілактична діяльність освітян і психологів.

1. *Принцип поваги до індивідуальності дитини* (якщо пригнічувати індивідуальність, то особистість не розкриється, її схильності і здібності не розвинуться).

2. *Принцип колективної діяльності* (особистість повинна вміти узгоджуватися з іншими, індивідуальність у правильно організованій колективній діяльності розвивається).

3. *Принцип розумної вимогливості* (дозволено все, що не суперечить закону, правилам шкільного розпорядку, не шкодить здоров'ю, не принижує гідність інших).

4. *Принцип вікового підходу* (кожен віковий період позитивно відгукується на свої форми й методи виховної дії).

5. *Принцип діалогу* (зрівнювання позицій педагога і школяра, дорослого і дитини допомагає досягти довірливих стосунків. Дитина інстинктивно знаходить іноді більш оригінальні й оптимальні шляхи розв'язання багатьох проблем, завдань, проєктів).

6. *Принцип педагогічної підтримки* (дитина не повинна відчувати себе нелюбимою, навіть якщо вона погано вчиться. Підліток повинен бачити в педагогові чи дорослому того, хто захистить від незнання, від стресу у зв'язку з цим незнанням).

7. *Принцип стимулювання самовиховання* (кожен підліток, юнак, молода людина повинні знати себе, навчитися критично розглядати свої вчинки, виховувати в собі відчуття відповідальності. Завдання педагогів та психологів – створити такі умови, де дитина набуде досвіду планування й рефлексії своєї діяльності).

8. *Принцип зв'язку з реальним життям* (виховні заходи, колективні творчі справи, що проводяться в школі, повинні поєднуватися з реальними справами селища, району, області, країни. Юнаки та дівчата мають почуватися громадянами України, плекати в собі національне самоусвідомлення).

9. *Принцип узгодження* (всі дії педагогів та психологів варто взаємно узгоджувати, підпорядковувати одній загальній меті).

Концепція виховної системи щодо психолого-педагогічної підтримки підлітків та молодих людей зі схильністю до ризикової поведінки реалізується у контекстах:

- *Розвивальному*, націленому на зміну мотивації до корисної діяльності, розвиток творчої особистості, здатної до самовираження, самореалізації;
- *Інтеграційному*, що забезпечує взаємодію всіх суспільних інститутів;
- *Управлінському*, орієнтованому на оптимізацію функціонування й розвитку школи, різних типів навчальних закладів, створення умов для позитивних змін, взаємодію всіх учасників виховної системи;
- *Захисному*, що сприяє створенню ситуації співчуття, співпереживання, взаєморозуміння;
- *Компенсувальному*, що припускає створення в місцевій громаді чи в навчальному закладі умов для самовираження, демонстрації творчих здібностей молодих людей;
- *Комунікативному*, що передбачає встановлення емоційних контактів;
- *Корекційному*, спрямованому на корекцію поведінки й спілкування підлітка, юнака з ризиковою поведінкою.

**Висновки.** Вивчивши теоретичні відомості про ризикову поведінку, варто зазначити, що прояв основних особливостей ризику можна найбільш адекватно розглянути на рівні структури психіки. Ми вважаємо, що на кожному структурному рівні психіки виявляються механізми ризику. Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів аналізованої проблеми, зокрема, подальшої розробки потребує питання профілактики ризикової поведінки у вищій школі.

### Література

1. Діти «групи ризику»: психологічні, соціальні та правові аспекти. - К.: КМДА, Служба у справах неповнолітніх, 2001 – 108 с.
2. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе / И. В. Чупаха, Е. З. Пужаева, И. Ю. Соколова. – М.: Народное образование; Ставрополь: Ставропольский сервис школа, 2003. – 400 с.
3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: навч. посібник / С. Карпенчук – К.: Вишашкола, 1997. – 460 с.
4. Шульга Т.И. Методика работы с детьми «группы риска» / Т. Шульга, В. Слот, Х. Спаниард. - М., 2001. – 320 с.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ СФЕРИ ГОТОВНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В.В.Молоченко

**Анотація.** У статті запропонований аналіз змісту педагогічних умов формування готовності до партнерської взаємодії студентів-аграріїв: забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії зі студентами; актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії у навчальному процесі; впровадження в педагогічний процес кооперативної форми навчальної діяльності.

**Ключові слова:** педагогічні умови, партнерська взаємодія, діалог, навчальна взаємодія, суб'єктний досвід, кооперативна форма навчальної діяльності.

**Аннотация.** В статье предложен анализ содержания педагогических условий формирования готовности к партнерскому взаимодействию студентов-аграриев: обеспечение диалогического характера учебного взаимодействия со студентами; актуализация субъектного опыта партнерского взаимодействия в учебном процессе; внедрения в педагогический процесс кооперативной формы учебной деятельности.

**Ключевые слова:** педагогические условия, партнерское взаимодействие, диалог, учебное взаимодействие, субъектный опыт, кооперативная форма учебной деятельности.

**Summary.** This article presents an analysis of content pedagogical conditions of preparation the partnership of students-agrarian: providing dialogical nature of learning interactions with students; update subjective experience of partnership in the learning process; introduction in educational process of cooperative form of learning activities.

**Key words:** pedagogical conditions, partnership, dialogue, learning interactions, subjective experience, cooperative form of learning activities.

**Постановка проблеми.** Сучасні соціально-культурні та технологічні тенденції, якими характеризується виробнича сфера українського суспільства, визначально впливають на формування нових вимог до налагодження трудових стосунків, що відповідають економічним інтересам держави, ціннісним орієнтаціям трудових колективів, потребам кожної особистості. Відносини в трудовому колективі разом з набуттям досвіду предметно-практичної діяльності є головними факторами розвитку майбутнього фахівця. Професійна підготовка студентів-аграріїв спрямована на формування професійно значущих особистісних якостей, які покликані позитивно впливати на можливість налагодження співпраці у трудовому колективі, вирішення виробничих проблем засобами партнерської взаємодії.

Вітчизняні дослідники П.Шеремет та Г.Каніщенко дійшли висновку, що Україна належить до країн, де традиційно переважають колективістичні тенденції, а метою суспільства є досягнення консенсусу. Вміння партнерської взаємодії, необхідні майбутнім фахівцям, є засобом здобуття порозуміння на різних рівнях, у тому числі й у сфері професійної діяльності.

Партнерська взаємодія ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній основі, за умов якої обидві сторони співпрацюють на рівних як незалежні особистості, як рівноправні учасники процесу професійного спілкування. Таким чином, встановлюється міжособистісний контакт, у результаті якого виникає діалог, а отже, створюється оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного з учасників професійної діяльності.

Узагальнення результатів аналізу психологічної і педагогічної літератури, констатувального етапу дослідження, сучасної практики професійної підготовки фахівців-аграріїв дає підстави сформулювати комплекс педагогічних умов формування готовності до партнерської взаємодії студентів вищих аграрних навчальних закладів: забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії зі студентами, актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії у навчальному процесі, впровадження в педагогічний процес кооперативної форми навчальної діяльності.

**Аналіз попередніх публікацій, досліджень.** У науковій літературі існують різні підходи до визначення поняття “умова”. У філософії “умова” трактується як категорія, що вказує на ставлення предмета до довколишніх явищ, без яких предмет не може існувати та розвиватись [1, с.717]. Учені-філософи розглядають умову як те, від чого залежить предмет, комплекс предметів, характер їхньої взаємодії, з наявності якої виникає можливість існування, функціонування та розвиток даного предмета [1].

У сучасній дидактиці умови трактуються як сукупність факторів, компонентів навчального процесу, що забезпечують успішність навчання [2]. Отже, педагогічні умови можна розглядати як

сукупність свідомо створених об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, що спрямовані на розв'язання завдань, поставлених у навчально-виховному процесі.

Сучасний розвиток суспільства, специфіка діяльності в умовах партнерської взаємодії визначаються інтенсифікацією, орієнтацією на досягнення результату, вимагає нової системи освіти, яка б формулювала у фахівців здатність оперативно та ефективно вибудовувати ділові стосунки в умовах партнерської взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** *Обґрунтування першої педагогічної умови формування готовності до партнерської взаємодії* – забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії зі студентами – обумовлює необхідність з'ясування особливостей діалогу як форми міжособистісного зв'язку. Діалог як форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованої на набуття майбутніми фахівцями аграрної сфери вмінь партнерської взаємодії, складається з різних смислових позицій, які розвивають партнери зі спілкування (зовнішній діалог) або один суб'єкт спілкування (внутрішній діалог). Отже, умовою реалізації діалогу як навчальної взаємодії є своєрідність виконання дій під час діалогічної взаємодії: одночасність дій – впливу одного партнера на іншого і дій – відображення як відповідного ходу; взаємна інтелектуально-вольова активність; обмінний характер дій.

У процесі навчальної взаємодії можливість зовнішнього діалогу також обумовлена наявністю об'єктивних суджень студентів про об'єкт обговорення в єдності з оцінним особистісним ставленням до нього. Тобто зовнішній діалог виникає, коли два й більше суб'єктів обмінюються інформацією оцінного характеру з приводу певного об'єкта, значущого для них обох, і на основі цієї інформації вступають у навчальну взаємодію.

Під час діалогічної взаємодії здійснюється взаємопізнання, взаємовплив, розгортається творчий процес, який надає можливість викладачу краще зрозуміти індивідуальність студента, активізувати його пізнавальні здібності, розвинути емоційно-ціннісне сприйняття дійсності, а студенту – розкрити власну індивідуальність у межах того рефлексивного простору, який утворюється в процесі діалогу [3]. Для виникнення продуктивного діалогу необхідні не тільки спільна мова, але й відмінність у рівнях поінформованості партнерів щодо предмета спілкування, власне бачення предмета спілкування кожним з партнерів, що відрізняється від уявлень інших учасників діалогу.

Дослідження діалогічної взаємодії як процесу дозволяє виокремити його основні структурні компоненти: діалогічні стосунки, особистісні позиції учасників, активна спільна діяльність, інформаційні зв'язки на ціннісно-смисловому рівні. Вирішальний вплив соціально-педагогічних відносин в освітньо-виховній ситуації загалом дає підставу представити діалогічні стосунки як головну складову даного типу взаємодії.

Взаємини між викладачем і студентом в ідеалі мисляться як діалогічні в широкому сенсі цього слова. Це рівноправні відносини зі збереженням свободи й незалежності обох сторін. Рівність викладача і студента полягає “в людському праві пізнання навколишнього світу і себе в межах, установлених зсередини, в праві на індивідуальний внутрішній світ і життєвий досвід, ціною якого з'являється на світ, висвітлюється людський образ, тобто і здійснюється власне освіта” [4, 5]. У процесі становлення діалогічних стосунків розкривається своєрідність суб'єктивного світу кожного з діади “викладач-студент”, яка детермінована різницею у віці, ерудиції, життєвому та професійному досвіді, вихованості, виконуваних соціальних ролях. Водночас встановлюється смислова рівність, що базується на діалогічному підході й слугує відправним пунктом для спільного просування суб'єктів навчального процесу до мети. Діалогічні стосунки, для яких визначальним є принцип діалогічної взаємодії, характеризуються зусиллями учасників діалогу, спрямованими на зближення їхніх позицій, зміцнення міжособистісних контактів, забезпечення позитивного фону спілкування.

Позиція як складова діалогічної взаємодії є дуже значущою, оскільки, з одного боку, впливає на характер побудови діалогу, а з іншого – створюється ним. Позиція в діалозі – це не просто спрямованість свідомості, що окреслена деякою сумою звичних для особистості поглядів, це надбання людини, її «посвідчення»; не приватна думка з часткового питання, а самовизначення щодо головних цінностей життя; не абстрактно-теоретичний принцип, а спосіб відповідальної включеності в життя. У діалогічному навчанні, дотримуючись відкритої позиції, викладач несе студентам не тільки систему знань, але й передає їм свої знання, вміння й навички, необхідні для соціалізації. Відповідно і студенти, займаючи певну позицію в навчальній взаємодії, набувають умінь висловлення власних поглядів, їх захисту, пошуку “команди” однодумців, яка забезпечить більшу вірогідність оптимального рішення навчального завдання.

Таким чином, діалогічні міжсуб'єктні стосунки ведуть до зміни соціальних ролей, “коли один не стільки вчить, скільки створює умови для самореалізації та саморозвитку особистості іншого” [6]

Діалогічні відносини будуються на взаєморозумінні та взаємоповазі суб'єктів освітнього процесу,

які можуть бути досягнуті при дотриманні таких умов, як спрямованість уваги на партнера зі спілкування, контакт очей, персональне звернення, уважне слухання, врахування у вербальному контексті потреби в самоповазі, зацікавленість особистістю і колом її інтересів та проблем, намагання зрозуміти життєві перспективи партнера, відчуття задоволення від спілкування.

Діалогічний підхід до побудови навчальної взаємодії не виключає необхідності постійного цілеспрямованого коригування відносин, оскільки педагог не застрахований від виникнення «нештатних», непередбачуваних ситуацій конфліктного характеру. Забороняти їх, ігнорувати безглуздо, оскільки це реальність педагогічної дійсності, від якої не можуть убезпечити ані послідовна гуманізація в галузі освіти, ані вивчення системи прийомів коригування взаємин. Іншою реальністю може стати перетворення педагогічних конфліктів у творчі можливості. Викладання крізь призму власного сприйняття, особистого досвіду, дозволяє викладачеві змодельовати ставлення студентів до цього матеріалу. Перевага такої позиції в тому, що за певних умов вона викликає у студентів не опір, а бажання розкритися. Такий спосіб реалізації діалогічного підходу вимагає педагогічної інтуїції, такту, психологічного настрою, врахування на кожному занятті передісторії попередньої навчальної взаємодії викладача і студентів.

Суттєвим показником готовності до партнерської взаємодії студентів-аграріїв є їхнє вміння накопичувати суб'єктний досвід взаємодії з метою його реалізації у подальшій професійній діяльності. Актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії у навчальному процесі – друга умова формування готовності до партнерської взаємодії студентів-аграріїв.

Суб'єктний досвід характеризується сучасними вченими у межах понять “досвід людини”, “індивідуальний досвід”, “особистісний досвід”, “вітагенний досвід”, “суб'єктність”, “суб'єктна активність”, “компетенції” [7, с. 96].

Вчені В.Євдокімова, О.Савченко, А.Сатарова розуміють під суб'єктним досвідом особливе поєднання особистісних сенсів, настанов, знань, умінь та навичок, що набуті людиною як у процесі навчання, так і всього життя, і можуть бути задіяні в певних ситуаціях. Суб'єктний досвід робить суб'єктів взаємодії різними й виступає свідченням унікальності та неповторності особистості [7].

Велику увагу вивченню феномену особистісного досвіду приділяє О.Осницький. Учений визначає досвід як умову, що забезпечує реалізацію суб'єктної активності. Його багатокомпонентна структура, на думку дослідника, забезпечує активну, усвідомлену, цілеспрямовану, умілу й координовану із зусиллями інших людей позицію людини під час взаємодії [8, с.7-10]. Це визначення містить такі ознаки, як “усвідомленість”, “комунікативна позиційність” та дозволяє дійти висновку, що автор, по суті, розглядає суб'єктний досвід як основу самореалізації особистості під час здійснення колективних зусиль з розв'язанням завдання, пов'язаного зі спільною діяльністю.

І.Якиманська визначає досвід людини як досвід життєдіяльності, що набувається в умовах родинного життя, соціокультурного оточення, у професії, через сприйняття й розуміння світу людей та речей [7]. На думку вченої, суб'єктний досвід характеризується можливістю людини прозвітувати самій собі й оточенню про свої можливості, знання правил організації власних дій, про систему взаємин, у якій відображаються значущі для неї цінності, про ієрархію переваг, що стосуються різних аспектів життєдіяльності. Особливостями суб'єктного досвіду є усвідомленість та особистісний характер включеної до нього інформації. Спираючись на дослідження І.Якиманської, яка визначає три типи суб'єктного досвіду, розкриємо їх змістове наповнення у контексті формування у майбутніх аграріїв готовності до партнерської взаємодії.

Пізнавальний тип суб'єктного досвіду відображає рівень осягання суб'єктом закономірностей довколишньої дійсності. Його характеристиками виступають: а) світоглядна компетенція, основою якої є образи, моделі, поняття “концептуальної системи” довколишнього світу, яку суб'єкт вибудовує в процесі своєї життєдіяльності; б) адекватно сприйнята навчальна ситуація, ознаками якої є готовність до нової діяльності; в) мотивація, спрямована на отримання нової інформації; г) особистісна орієнтація, сфокусована на навчальній діяльності; д) уміння планувати дії, їх послідовність, конструктивність; е) високий рівень самоконтролю, самостійності.

Комунікативний тип суб'єктного досвіду розглядається як компетентність у спілкуванні, що відображає рівень досягнення суб'єктом взаєморозуміння у системі ціннісних орієнтацій професійної спільноти загалом та окремо, в конкретній ситуації спілкування. Навчальна ситуація сприймається як ситуація спілкування, в основі якої – мотивація до набуття вмінь професійного спілкування та партнерської взаємодії. Рефлексія як засіб самоконтролю забезпечує постійний аналіз особливостей просування до мети професійного самовдосконалення через зіставлення себе з іншими.

Творчий тип суб'єктного досвіду характеризується особливою спрямованістю суб'єкта на самоактуалізацію, що відображається в прагненні висловити власне ставлення до проблемних питань

професійного становлення. Професійно орієнтована навчальна ситуація передбачає творчий пошук нових засобів самовираження; можливостей реалізації творчої взаємодії, умовами якої виступають врахування здібностей та інтересів кожного члена групи, конструктивізм колективного планування спільної діяльності, підтримка ініціативних підходів до колегіального розв'язання навчальної проблеми.

Навчальний процес як індивідуально значуща діяльність студента, в якій реалізується його суб'єктний досвід, дозволяє виявити особливості суб'єктного досвіду майбутніх фахівців (особистісні смисли, цінності), збагатити його науковим змістом, за необхідності перетворити, створити умови для розвитку індивідуальності кожного студента. Під час навчання студент як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності самостійно набуває знання, необхідні для майбутньої професії, спираючись на власний досвід і розуміння. Інформацію кожен студент сприймає, інтерпретує залежно від рівня підготовки, досвіду, водночас оволодіваючи новими способами мислення замість прийняття готової думки, що сприяє виробленню особистісних знань, поглядів та концепцій; більш ефективно відбувається під час групової взаємодії. Навчальна діяльність стає процесом набуття суб'єктного досвіду, якщо студенти аналізують і розв'язують проблеми, актуальні для їхньої подальшої професійної діяльності, під час групової взаємодії. Навчання, організоване як процес взаємодії студентів і викладачів на засадах поваги й довіри, збагачення суб'єктного досвіду партнерської взаємодії, завдяки спільній діяльності з опануванням сутності соціальних явищ, пов'язаних з майбутньою роботою, впливає на пошук їх особистісного власного розуміння. Можливість співпраці у контекстах, заданих викладачем, що спонукає студентів до усвідомлення відповідальності як щодо виконання власної програми професійної освіти, так і успішності групових зусиль із розв'язання завдань партнерської взаємодії.

Важливе завдання викладача в навчальному процесі – моделювати такі ситуації, які б спонукали студентів до необхідності узгоджувати власні дії з інтересами та поведінкою інших, отримання досвіду пізнавальної та соціальної активності, партнерської взаємодії, толерантного ставлення до кожного.

Упровадження в педагогічний процес кооперативної форми навчальної діяльності є третьою умовою формування готовності до партнерської взаємодії студентів-аграріїв.

У психолого-педагогічній літературі [9, 10] немає єдиного підходу до визначення поняття кооперативна форма навчальної діяльності. Дослідник І.Первін розглядає її як групову навчальну діяльність, яка має такі особливості: усвідомлення мети діяльності як єдиної та значимої, що вимагає об'єднання зусиль кожного учасника спільної діяльності; розподіл функцій та обов'язків учасників діяльності; відчуття відповідальності та залежності під час виконання спільного завдання; здійснення контролю, корекції та оцінки діяльності не лише викладачем, а й учасниками групової роботи [10].

Спираючись на наукові джерела [9, 10], можемо стверджувати, що кооперативна форма навчальної діяльності – це форма організації навчання в малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою при опосередкованому керівництві викладача. Кооперативну форму навчальної діяльності можна вважати специфічним видом системи організованої активності індивідів, що взаємодіють з метою виробництва (відтворення) об'єктів освіти, культури майбутньої професійної діяльності.

Основними її характеристиками є: об'єднання студентів у малі групи, що діють як єдиний суб'єкт пізнавальної діяльності; єдність навчально-пізнавальної мети і безпосередній характер взаємодії студентів; розподіл функцій і завдань; кооперативний характер пізнавальної діяльності студентів; сформованість міжособистісних стосунків.

При виконанні студентами – майбутніми аграріями завдань у складі навчальної групи створюються умови для формування та розвитку комунікативних якостей, здібностей до самореалізації, набуття вмінь налагодження міжособистісної взаємодії. Кооперативна форма навчальної діяльності надає можливості кожному для своєчасного подолання труднощів, формування адекватної самооцінки, сприяє підвищенню мотивації навчання, активізації навчально-пізнавальної діяльності, формуванню науково-дослідницьких умінь студентів. Кооперативна форма навчальної діяльності може бути організована з метою індивідуалізації та диференціації навчання (А.Бударний, І.Огородников), підвищення розумової активності, розвитку міжособистісних відносин, виявлення здібностей і навчальних можливостей (М.Виноградова, В.КОтов, І.Чередов). Все це у кінцевому рахунку активізує перспективну форму організації взаємодії у групі, що перетворює групову навчальну діяльність на процес роботи з формування вмінь партнерської взаємодії.

Як вид навчальної діяльності студентів кооперативна діяльність є багатофункціональною. Кооперативна навчальна діяльність сприяє активізації процесів мислення, формуванню позитивної мотивації до спільної навчальної діяльності, активізації й результативності навчання студентів; створює умови для виховання гуманних стосунків між членами групи, їхньої відповідальності за результати

своїєї праці; розвиває вміння доводити та відстоювати власні погляди, а також уміння дослухатися до думки товаришів; впливає на формування культури ведення діалогу. Як вважають О.Пометун та В.Оконь [10], це відбувається в групах, де викладач звертає увагу на формування доброзичливих стосунків, спонукає студентів до оволодіння формами взаємодопомоги.

Під час кооперативної навчальної діяльності активізується діяльність усіх без винятку її виконавців. Психологи пояснюють це тим, що одна з найважливіших характеристик діяльності людини в групі, – це звернення до своєї групи як до джерела орієнтації у навколишній дійсності [10].

Кооперативна навчальна діяльність виконує також організаційну функцію. Полягає вона в тому, що майбутні фахівці набувають умінь розподіляти обов'язки за умов виконання відповідального доручення, вчать спілкуватись один з одним, враховуючи особистісні особливості, що впливає на успішність реалізації спільних проєктів, розв'язання конфліктів, які можуть виникати у навчальній діяльності.

Важливу роль у формуванні вмінь партнерської взаємодії відіграють особливості організації групової роботи: розподіл функцій і обов'язків між учасниками діяльності, необхідність обміну думками для успішного виконання спільного завдання, взаємна вимогливість і допомога, взаємоконтроль і самооцінка.

Специфікою кооперативної форми навчальної діяльності є керівництво викладачем роботою кожного студента опосередковано, через завдання, які він пропонує групі і які, зі свого боку, регулюють діяльність студентів. Стосунки між викладачем і студентами набувають характеру співпраці, оскільки педагог безпосередньо втручається у роботу груп тільки в тому разі, якщо в студентів виникають запитання й вони самі звертаються по допомогу до викладача. Їхня спільна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює студентів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги й співпраці.

**Висновки.** Отже, педагогічні умови формування готовності до партнерської взаємодії – забезпечення діалогічного характеру освітніх стосунків зі студентами; актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії у навчальному процесі; впровадження в педагогічний процес кооперативної форми навчальної діяльності – дозволяють створити позитивний фон емоційно-ціннісного спілкування; активізувати мотивацію студентів до роботи з набуття таких фахово цінних якостей, як відповідальність за виконання завдань спільної діяльності, навичками узгоджувати власні дії з діями колег, вміння самоконтролю; забезпечують можливість формування у навчально-виховному процесі готовності до партнерської взаємодії у майбутній професійній діяльності.

### **Література**

- а. Философский энциклопедический словарь. - М. : Изд-во "Советская энциклопедия", 1989. - 815 с.
- б. Пидкасистий П. Педагогика/ Под ред. П.Пидкасистого. – М. : Изд-во "Академия", 1996. – 602 с.
- с. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование / Сериков В.В. // Педагогика - №5. - 1994. - С. 16-21.
- д. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. - Волгоград: Перемена, 2000. - 148с.
5. Миралиев А. М. Социально-профессиональные основы подготовки учащихся к выбору профессии: Автореф. дис....канд. пед. наук. / Миралиев А. М. – Алматы, 1995 -24 с.
6. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. Пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений – М. : Издательский центр "Академия", 2000. - 240 с.
7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с
8. *Осницкий А.К.* Проблемы исследования субъектной активности / *Осницкий А.К.* // Вопр. психол. - 1996. - N 1. - С. 5–19.
9. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под. ред. И.Б.Первина. - М.: Педагогика, 1985.
10. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / Методичний посібник / Пометун О., Пироженко Л. - Київ «А.П.Н.», 2002. – с.13-15; с. 22-25.

УДК [373.5.091.33:001.895]:811.111

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Л.І.Надкернична, І.М.Мазур

**Анотація.** У статті описані особливості використання такої інноваційної педагогічної технології, як дидактична евристика на уроках англійської мови в основній школі, наведено приклади евристичних завдань для розвитку комунікативної компетентності учнів.

**Ключові слова:** інноватика, педагогічна технологія, дидактична евристика, евристичні завдання, освітній продукт.

**Аннотация.** В статье описаны особенности использования такой инновационной педагогической технологии, как дидактическая эвристика на уроках английского языка в основной школе, приведены примеры эвристических заданий для развития коммуникативной компетентности учеников.

**Ключевые слова:** инноватика, педагогическая технология, дидактическая эвристика, эвристические задания, образовательный продукт.

**Annotations.** The article describes the peculiarities of the use of such innovative educational technology as didactic heuristics at English lessons in primary school and examples of heuristic tasks for the development of communicative competence of students.

**Key terms:** innovation, educational technology, didactic heuristics, heuristic tasks, educational product.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Сучасний етап розвитку освітньої теорії та здобутки вчителів-практиків підтверджують необхідність побудови конкретних алгоритмів застосування педагогічної інноватики у навчальному процесі. Відсутність чіткого порядку дій призводить, за словами А.Хуторського, до хаотичного і безсистемного використання методу чи методичного прийому – відтак останні стають чимось на кшталт дидактичної забавки для вчителя, не маючи виразного якісного ефекту. Це, своєю чергою, позначається на мотивації навчальної діяльності учнів – вона поступово знижується, оскільки дитина не бачить впорядкованості у тому, що вчитель її пропонує, а потому відмовляється вірити у практичну доцільність отримуваних знань. Тому актуальним є сьогодні питання раціонального застосування інноваційних педагогічних технологій у масовій школі – до цього треба готувати і вчителів, і самих учнів – інакше ми не отримаємо належного результату.

Вітчизняні дослідники наполягають на тому, що інноваційні технології навчання повинні бути динамічними, забезпечувати режим найбільшого сприяння для реалізації індивідуальних інтересів та можливостей учнів [4, с.12-24].

Зокрема, В.Безпалько, оцінюючи впровадження інноваційних технологій у навчальний процес, зауважує, що «це означає рішучий перехід в українській педагогічній науці від широко розповсюдженої підміни наукового дослідження наукоподібною демагогією...до пошуку дійсно фундаментального та прикладного педагогічного знання, яке здатне стати безпосередньою виробничою силою в удосконаленні практики» [1, с. 4].

Нові освітні стандарти, сформульовані у термінах ключових компетентностей, на відміну від старих, орієнтованих на знання, уміння й навички, висувають певні суспільні й виробничі очікування – затребуваним як на ринку праці, так і в житті взагалі стає людина, спроможна адаптуватися і бути продуктивною у будь-якій ситуації і в будь-якому середовищі. Виразними на часі виявляються такі компетентності, як здоров'язбереження, володіння ІТ – технологіями та знання іноземних мов. Наявність останнього вкрай важлива для побудови успішної кар'єри, максимально повної життєвої самореалізації – адже без володіння, як мінімум, англійською не варто розраховувати на просування у професійному плані. З огляду на сказане, надзвичайно важливим виявляється підвищення ефективності вивчення англійської мови у школі, саме там закладається необхідний базовий рівень знань кожного майбутнього професіонала. Впровадження у практику шкільного вивчення англійської мови інноваційних педагогічних технологій і створення чіткого алгоритму їх застосування може допомогти у розв'язанні означеної проблеми.

**Огляд попередніх досліджень і публікацій.** Більшість сучасних дослідників педагогічної інноватики сходяться на думці про те, що ефективність її впровадження в шкільну практику залежить як від належної підготовки вчителя, так і від попередньо проведеної підготовчої роботи з



учнями[...]. Втім деякі питання залишаються недостатньо висвітленими у наукових розвідках, особливо це стосується уроків англійської мови в початковій школі та перших років навчання в основній – традиційно вважається, що молодші школярі ще не спроможні вивчати іноземну мову на більш високому рівні складності або через максимальне заглиблення у мовне середовище, яке передбачається створити в контексті технологій «навчання у співпраці», «проектного методу», «Школи діалогу культур» та багатьох інших [1, с. 34-37]. Зауважимо, що деякі вчителі-практики вважають інноваційними технологіями елементи методів інтерактивного навчання, яке так подобається учням молодших класів – використання елементів казок, дидактичних ігор, інтелектуальних змагань, інсценізацій, справді, дуже ефективно і корисно, але предметом нашого наукового аналізу є інноваційна педагогічна технологія, сутність і призначення якої відповідає усім визначенням у науковій літературі критеріям педагогічної інноватики: концептуальність, гарантоване досягнення цілей навчання на рівні стандарту за оптимальних ресурсних затрат; алгоритмізованість, проєктованість, цілісність, керованість, поєднання навчальних, виховних та розвивальних і творчих завдань; створення можливостей для самореалізації вчителя і учня, задоволеність учасників освітнього процесу його перебігом і результатом [1].

**Метою нашої статті** є аналіз особливостей впровадження інноваційних освітніх технологій у шкільну практику вивчення англійської мови (на матеріалі дидактичної евристики) у 5-6 класі загальноосвітньої школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дидактична евристика як технологія навчання відносно молода, як метод навчання – має тисячолітню історію, її основи було закладено ще Сократом, який пропонував своїм учням вчитися будувати власні знання самотужки, орієнтуючи їх у потрібному напрямі розмислів під час діалогу.

В евристичному навчанні учень повинен з самого початку навчитися конструювати знання у досліджуваній галузі діяльності. Для цього йому пропонується реальний об'єкт (природне явище, історична подія, матеріал для конструювання і т.п.), але не готові знання про цей об'єкт. Отримане учнем знання (освітній продукт) – гіпотеза, твір, закономірність потім за допомогою вчителя з культурно-історичними аналогами – відомими досягненнями у відповідній галузі. В результаті учень переосмислює, добудовує, збагачує свій результат. Відбувається особистісний освітній розвиток учня, при чому він залучається до різних культурно-історичних процесів в якості їх повноправного учасника.

Сучасні розробники дидактичної евристики –М.Матецький, В.Соколов, А.Хуторської – переконані, що саме за цією технологією велике майбутнє: сучасний школяр, якого мало чим здивуєш, вважає, що він знає дуже багато, але життєвого досвіду у нього все ж таки замало, тому виховувати дитину, навчати її ефективним способам комунікації зі світом і суспільством, розвивати її світогляд і цінності можливо лише в ході конструювання нових знань самим школярем [2-4].

Таким чином, дидактична евристика є водночас способом індивідуалізації навчання і засобом розвитку творчих здібностей учнів. У дидактичній евристиці існує два способи організації навчання: традиційний і когнітивний, тобто такий, коли учитель підлаштовує темп навчальної діяльності під інтереси та прагнення учнів, їхні стилі пізнавальної діяльності. Відповідно, освітні результати, які в нашому випадку є власними освітніми продуктами школярів, в кожній дитини будуть різними.

Перший етап – пізнання реального освітнього об'єкта. Форми діяльності – сприймання, осмислення через спостереження. Результат діяльності – суб'єктивний освітній продукт, який містить певний відсоток помилок.

Другий етап –порівняння суб'єктивного освітнього продукту з відомим зразком – культурно-історичним аналогом. Форми діяльності – зіставлення, порівняння, аналіз. Результат діяльності – мотивація до виправлення й коригування власного суб'єктивного освітнього продукту.

Третій етап –створення узагальненого (вторинного) освітнього продукту. Форми діяльності – аналіз, синтез, оцінювання. Результат діяльності – творча самореалізація учня в процесі навчання.

Найбільш часто застосовуваними методами у дидактичній евристиці є: метод «вживання», метод «сміслового бачення», «метод образного бачення», метод «символічного бачення», метод «вгадування», метод постановки евристичних запитань, метод (частіше – прийом) «гіперболізації», метод аглютинації (поєднання непок'єднуваного), «мозковий штурм», метод синектики (генерування і використання аналогій для розуміння проблеми), метод «морфологічного ящика» (аналіз принципів та зв'язків, отримуваних із різних комбінацій елементів), метод «інверсії» (застосування протилежних альтернатив розв'язування проблем) [3].

Проілюструємо можливість структурування етапів уроку англійської мови з використанням методів дидактичної евристики конкретними прикладами.

Урок у 6 класі. Тема «Sightseeing in London», підтема великої теми «Great Britain and Ukraine».

Урок з побудовою проблемної ситуації у формі дидактичної гри.

На початку уроку учитель повідомляє учням, що всі вони – працівники туристичної агенції «Вінницький мандрівник»: «Нам бракує клієнтів узагалі, але ми маємо чудову бізнес-пропозицію від нашого британського партнера. Наше завдання – спонукати вінничан скористатися послугами нашої агенції і вирушити в подорож до Лондона».

Учні пропонуються створити рекламні проспекти по одному з визначних місць британської столиці.

Реальний об'єкт для спостереження: визначні місця Лондона, їхня історія, міфи та легенди, що з ними пов'язані.

London Sight seeing

London is the capital city of the United Kingdom and of England and is the most popular city in the European Union.

The city is a major tour destination, counting on landmarks such as The Houses of Parliament, Tower Bridge and Buckingham Palace among others many attractions, along with famous institutions such as The British Museum and the National Gallery.

Greater London covers an area of 611 square miles. Its primary geographical feature is The Thames, a river which crosses the city from the south west to the east.

The largest parks in the central area of London are the Royal Parks of Hyde Park, its neighbor Kensington Gardens at the western end of Central London and Regent's Park on the northern edge. Regent's Park contains London Zoo, the world's oldest scientific zoo, and is located near the tourist attraction of Madame Tussauds Wax Museum.

Closer to central London are the smaller Royal Parks of Green Park and St. James's Park. Hyde Park in particular is popular for sports and sometimes hosts open-air concerts. A number of large parks lie outside the city centre, including the main Royal Parks of Greenwich Park to the south-east and Bushy Park and Richmond Park to the south-west, as well as Victoria Park, East London to the east. Primrose Hill to the north of Regent's Park is a popular spot to view the city skyline.

In 2012, London became the first city to host the Summer Olympic Games three times.

Культурно-історичні аналоги: справжні рекламні проспекти різних видів.

Етапи уроку.

Введення в сюжет уроку. Вчитель дає інструкції, відповідає на питання.

Формулювання проблеми. Обговорення можливих способів її розв'язання. Вчитель фіксує найбільш вдалі ідеї на дошці, ставить навідні питання.

Формулювання учнями цілей своєї діяльності на уроці.

Виконання завдань – індивідуально та / або в малих групах (по 3-4 учні).

Демонстрація власних учнівських освітніх продуктів – презентація рекламних буклетів.

Осмислення і самооцінка способів досягнення цих цілей.

Порівняння і аналіз власних освітніх продуктів – учнівських рекламних проспектів із текстами справжніх рекламних буклетів.

Складання алгоритму учнівської діяльності на уроці: алгоритм-рекомендація по створенню «ідеального» рекламного проспекту турагенції.

Наприклад:

1. Consider what special services can your company provide to clients and which of them cannot be presented by the other companies - your competitors?

2. Emphasize individual approach to each client.

3. Describe the free services provided by your agency.

4. Describe the paid services you provide to clients.

5. Intrigue your client's with the story about the landmarks of certain geographical area.

6. Point out what real benefit will have your customers for their life and health.

Додому даємо наступне завдання: на основі проведеної на уроці аналітичної роботи скласти вдома новий рекламний проспект про інше визначне місце Лондона.

Форми контролю й оцінки результатів уроку: оцінювання презентації власного освітнього продукту; оцінювання самого продукту (а також безпосередньо говоріння, письмо, читання); оцінювання відповідності поставленої мети кінцевому продукту. Оцінювання відбувається не тільки вчителем, а й самими учнями класу: наприклад, які з презентацій ви вважаєте найкращими – оцінка виставляється за кількістю виборів.

Успіх реалізації нової технології значною мірою залежить від створених на початку психолого-педагогічних умов: забезпечення мотиваційної готовності учнів; орієнтації видів і форм організації

навчальної діяльності на інтереси і потреби учнів; створення можливостей для взаємодії між дітьми на уроці і в позаурочний час; творчий характер навчальної діяльності; орієнтація на розвиток критичного та творчого мислення учнів, їхню здатність до розв'язання проблем, прийняття рішень, а не лише виклад фактів і дефініцій; орієнтація ретельно відібраних видів навчальної діяльності на реальні ситуації та зв'язок з поточними подіями [4, с. 42].

Основними видами діяльності, що реалізуються в процесі навчання англійської мови є аудіювання, говоріння, письмо та читання. На практиці ці види мовленнєвої діяльності не здійснюються один без одного: неможливо побудувати навчальний курс, у якому б використовувався лише б один із зазначених видів діяльності. Тому в ході уроку з використанням дидактико-евристичних технологій пізнавальні стратегії застосовуються у комплексі із методами розвитку творчого мислення та методами розвитку навичок спілкування. Наприклад, учням часто пропонуються завдання евристичного типу, тобто такі, які можуть мати безліч правильних відповідей. Наприклад:

*Спробуй створити власну версію походження артиклів «a» та «the» в англійській мові;*

*Напиши, чим займається англійська королева упродовж її звичайного дня? А на дозвіллі?*

*Уявіть, що виразом з Колумбом припливли до Америки? Кого ви там зустріли? Побудуйте свій діалог із цими людьми.*

Для цього потрібно забезпечити навчальний процес видами діяльності, які сприяють максимальному комунікативному використанню мови. Такими видами діяльності ми вважаємо:

- Встановлення і підтримання демократичних стосунків і обговорення тем, які становлять загальний інтерес через діалогізацію уроку, обмін інформацією, ідеями, досвідом;
- Участь учнів та вчителя у прийнятті рішень, узгодженні спільних дій, планів;
- Здобування інформації шляхом її орієнтованого вчителем пошуку в усному чи письмовому тексті і подальше критичне і творче її використання;
- Пошук відповідей на евристичні питання, тобто такі, які не мають заздалегідь готових відповідей;
- Інформування в усній чи письмовій формі: доповідь, підготовка письмового повідомлення, інструкції;
- Прослуховування, прочитання чи перегляд оповідання, вистави, фільму, пісні, вірша, картини і висловлення особистого ставлення до сприйнятої інформації;
- Творче використання мовних засобів для створення письмового чи усного оповідання, вірша, інструкції, газетної публікації, рецензії тощо.

Підсумовуючи сказане вище, доходимо таких **висновків**. Дидактична евристика є однією з інноваційних освітніх технологій. За своїм функціональним призначенням вона є способом і засобом індивідуалізації та диференціації навчання в усіх ланках загальноосвітньої школи, ця технологія сприяє розвитку творчого мислення школярів, створює оптимальні дидактичні умови для самореалізації кожної дитини на уроці.

Як показав власний досвід викладання, використання дидактичної евристики на уроках англійської мови, зокрема в основній школі, сприяє розвитку і збагаченню комунікативної компетентності учнів, якісно впливає на всі види мовленнєвої діяльності. Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми, зокрема, потребують подальшої розробки питання використання інноваційних технологій вивчення англійської мови у профільних негуманітарних класах, а також у молодшій школі.

### Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.Беспалько. – М., 1989. – 192 с.
2. Матецкий Н. В. Компьютерные задания как средство организации эвристической учебной деятельности учащихся в дистанционном обучении / Николай Викторович Матецкий — Автореф. дисс. ... канд. пед. Наук 13.00.02. — М., 2001. — 21 с.
3. Соколов В. Н. Педагогическая эвристика: Введение в теорию и методику эвристической деятельности: Уч. пособие для студентов высших учебных заведений / В. Соколов — М.: Аспект Пресс, 1995. — 186 с.
4. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.Хуторской. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.

## ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Б.І.Нестерович

**Анотація.** У статті презентовано теоретичне обґрунтування ролі й місця художньо-педагогічної комунікації в процесі реалізації компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін; розкрито професійно-виховний потенціал ансамблевої гри.

**Ключові слова:** художньо-педагогічна комунікація, компетентнісний підхід, комунікативна компетентність, майбутній учитель музики, ансамблева гра.

**Аннотация.** В статье презентовано теоретическое обоснование роли и места художественно-педагогической коммуникации в процессе реализации компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих учителей художественных дисциплин; раскрыт профессионально-воспитательный потенциал ансамблевой игры.

**Ключевые слова:** художественно-педагогическая коммуникация, компетентностный подход, коммуникативная компетентность, будущий учитель музыки, ансамблевая игра.

**Summary.** The article presents theoretical justification of role and place of the artistic and pedagogical communication in the implementation of competence-based approach to professional training of future artistic disciplines teachers. The vocational training capacity of ensemble playing in the system of communicative competence of future music teachers is exposed.

**Key words:** art-teacher communication, competence approach, communicative competence, future music teacher, ensemble playing.

Соціальна детермінованість проблеми формування професійно компетентного вчителя, оцінка його фахової спроможності як важливої передумови оновлення рівня професійно-художньої освіти, важливість виокремлення професійно й соціально значущих особистісних характеристик педагога сучасної школи зумовлюють зростання інтересу дослідників до вивчення шляхів покращення фахової підготовки вчителя в контексті компетентнісного підходу. Вчитель мистецьких дисциплін є тією особою, на професійну діяльність якої покладена найперша відповідальність за морально-ціннісну та художньо-естетичну підготовку школярів. Але вчитель лише тоді зможе успішно виконувати ці завдання, коли рівень його фахової компетентності буде адекватний викликам сьогодення. Моральна ентропія суспільства, ціннісний шок, засилля ерзац-культури в інформаційному просторі значно утруднюють естетико-виховну роботу зі школярами, утім компетентний учитель мистецьких дисциплін знайде адекватні методи і форми впливу на духовний світ учнів.

**Аналіз останніх педагогічних досліджень** свідчить про те, що проблема професійної компетентності педагогічних кадрів вивчається активно і різноаспектно. Методологічний аспект даної проблеми досліджено в працях Н.Бібік, С.Гончаренка, І.Зимньої, І.Зязюна, Т.Іванової, Н.Кузьміної, А.Маркової, О.Мороза, Н.Ничкало, С.Сисосєвої, А.Федя, А.Хуторського та ін. Аналіз сутності компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн здійснили Н.Абашкіна, О.Локшина, О.Овчарук, О.Пометун, Л.Пухова та ін. Потрібно згадати й низку досліджень, присвячених особливостям формування компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін (О.Єременко, А.Козир, М.Михаськова, В.Орлов, О.Отіч, Г.Падалка, О.Рудницька, Т.Танько, О.Хижна, О.Щолокова та ін.). Утім, аспект комунікативної компетентності вчителя музики вивчений поки недостатньо, тому потребує теоретичного та експериментального дослідження.

З огляду на це, **метою статті** є теоретичне обґрунтування ролі й місця художньо-педагогічної комунікації в процесі реалізації компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Ми виходимо з того, що компетентність є оцінною категорією, яка характеризує педагога як суб'єкта професійної діяльності, його здатність успішно реалізовувати дидактичні й розвивально-виховні функції, його вміння оптимально конструювати освітнє середовище задля найповнішого й найрезультативнішого розв'язання освітніх завдань.

Аналізуючи сутність компетентнісного підходу в освіті, не можна не погодитись з науковцями у тому, що компетентність аж ніяк не тотожна сумі знань. Це, скоріше, знання в дії, тобто знання, трансформовані в способи діяльності [1, с.50]. Найчастіше поняття «компетентність» характеризує особистість із позицій її фахової підготовки, а в проекції на педагогічну сферу передбачає єдність

теоретичної та практичної готовності вчителя до реалізації професійних завдань.

Процесуально-особистісний підхід до компетентності, розроблений А.Марковою [3], дозволяє тлумачити компетентність як співвідношення у реальній праці професійних знань та вмінь, професійної позиції і психологічних якостей особистості.

Згідно ідей дослідників, можна виділити ключові компоненти професійної компетентності вчителя: це інформаційна компетентність (володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації); комунікативна компетентність (уміння вступати в комунікацію і бути зрозумілим); автономізаційна компетентність (здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти); соціальна компетентність (уміння жити та співпрацювати в соціумі); моральна компетентність (готовність, спроможність та потреба жити за традиційними моральними нормами); психологічна компетентність (здатність використовувати психологічні знання, уміння, навички задля оптимізації взаємодії в освітній діяльності); предметна компетентність (готовність ефективно застосовувати знання у сфері конкретного навчального предмета); особистісна компетентність (доброзичливість, людяність, чуйність, урівноваженість, толерантність, розвинена рефлексія, здатність до емпатії та ідентифікації тощо). Зважаючи на такий синтез, сучасна наука не випадково вивчає фазову компетентність учителя як сукупність складових: предметно-технологічної, психолого-педагогічної та загальнокультурної [2; 6].

Компетентнісний підхід у сфері музично-педагогічної діяльності полягає в тому, що мета музичної освіти переміщується із засвоєння комплексу музичних знань, умінь та навичок у площину формування досвіду самостійного розв'язання типових для педагогічної діяльності дидактичних, організаційних, комунікативних та інших завдань. Критерієм якості підготовки майбутнього фахівця в галузі музичної педагогіки стає успішність його дій під час педагогічної практики на рівні оптимальної реалізації особистісно-виховного потенціалу.

Функціональний аналіз діяльності вчителя музики дозволяє окреслити структуру його компетентностей, що складаються з виховного, методичного, просвітницького та виконавського компонентів. Своєрідним «інтегралом» слугує вправна комунікація в системі «вчитель–мистецтво–діти». Між даними компонентами існують кореляційні зв'язки: чим активніше формуються методичний, просвітницький та виконавський компоненти, чим майстерніше при цьому інструментована педагогічна комунікація, тим успішніше реалізується в практичній діяльності виховний компонент компетентностей учителя музики.

Таким чином, особливого значення в системі фахової підготовки вчителя музики набуває комунікативна компетентність, яку тлумачимо як сукупність знань, умінь і навичок, які виявляються в комунікативній взаємодії вчителя із всіма учасниками художньо-педагогічного діалогу, забезпечують ефективність процесу художньо-педагогічного спілкування на основі глибинного розуміння вчителем виховного потенціалу мистецтва та психофізіологічних особливостей організації музичної діяльності учнів різних вікових груп.

Рівень розвитку комунікативної компетентності вчителя музики визначають не тільки спеціальні музичні знання, уміння і навички, але й загальні комунікативні якості – емпатія, товариськість, атракція, рефлексія, перцепція та ін. Своєю чергою, рівень розвитку комунікативних якостей майбутнього учителя залежить від накопиченого соціального досвіду, від умов особистісно-професійного становлення, від якості спілкування з творами мистецтва. Педагогічне спілкування, як справедливо підкреслюють дослідники, не є «монологічним актом», а являє собою колективну систему соціально-психологічної взаємодії (В.Кан-Калік). Спілкування ж вчителя музики з вихованцями відбувається в специфічній атмосфері колективної художньої комунікації, у якій вагому роль відіграють і знакова природа мистецтва, і готовність учнів до певних видів музичної діяльності, і загальна талановитість та педагогічна майстерність учителя.

Величезне значення для професійного становлення вчителя музики набуває колективне музикування, яке якнайкраще розвиває здатність студента до педагогічної комунікації – найважливішого чинника педагогічної майстерності (Н.Гузій, О.Дубасенюк, І.Зязюн, Н.Кічук, С.Сисоєва, Н.Тарасевич, В.Федоришин та ін.). Саме в колективній музичній творчості майбутній педагог набуває необхідних педагогічних рис, необхідних для успішної виховної роботи з дітьми (уміння слухати партнера та співпереживати разом з ним, готовність підтримати його в будь-яку хвилину творчого контакту, навички підпорядкування власних творчих інтересів спільним тощо). Всі ці якості якнайкраще характеризують позицію педагога-гуманіста, який повинен працювати з дітьми на партнерській основі в контексті суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Серйозною школою художньо-педагогічної комунікації може стати ансамблева гра, яка має високий професійно-виховний потенціал і відрізняється від сольної насамперед тим, що і загальний

план, і всі деталі інтерпретації є плодом творчої діяльності не одного, а декількох виконавців і реалізуються їхніми спільними зусиллями [5]. Процес визрівання художнього задуму і процес його втілення в конкретних звукових образах у ансамбліста й соліста різні. Якщо соліст відтворює звучання п'єси загалом, то ансамбліст – лише звучання своєї партії. Навіть гарне знання партії не робить виконавця партнером. Він стає ним лише в процесі спільної роботи з іншим учасником (чи учасниками) ансамблю. При спільному музичному виконанні студенти не можуть думати лише про власну виконавську виразність. Кожному ансамблісту однаково необхідні вміння захопити партнера своїм задумом, передати йому своє бачення музичних образів – і лише тоді результат колективної творчості набуде художнього значення.

З метою з'ясування ставлення майбутніх учителів музики до ансамблевої гри та розуміння ними її творчо-виховного потенціалу нами було проведено спеціальне дослідження, яке охопило близько 100 студентів музичних спеціальностей ВДПУ ім. М.Коцюбинського. У ході дослідження з'ясувалось, що лише половина (49%) опитаних достатньо глибоко усвідомлює професійно-виховний потенціал ансамблевої гри. На думку цих студентів, найбільший ефект досягається тоді, коли майбутні педагоги навчаються способам комунікації під час спільного виконання музичного твору на засадах взаєморозуміння й злагоди у створенні єдиного плану художньої інтерпретації. Решта опитаних переконана, що ансамблева гра слугує розвитку технічних можливостей музичного виконавства.

У ході експериментальних занять з ансамблевої гри ми планомірно готували студентів до художньо-педагогічної комунікації, яка відкривала нові можливості для професійного становлення. Ми констатували, що, оволодіваючи художньо-педагогічною майстерністю в умовах індивідуальних занять, студенти звикають до них як до єдиної можливої форми роботи над музичним твором. У той же час більший професійно-виховний ефект досягається тоді, коли майбутні вчителі включаються в художньо-педагогічну комунікацію під час спільного виконання музичного твору. Тому процес ансамблевого виконання студентами музики був підпорядкований таким вимогам:

- під час спільного музичного виконання не думати лише про власну виконавську виразність;
- кожному ансамблісту потрібно захопити партнера своїм задумом, передати йому своє бачення музичних образів;
- формувати у кожного учасника ансамблю належне фокусування слуху (вміння підпорядковувати своє виконання спільній художній меті).

У процесі експериментальної роботи ми проводили безпосередні аналогії між ансамблевою грою та формуванням виховних позицій майбутніх педагогів. Якщо технічно грамотне ансамблеве виконання передбачало синхронне звучання всіх партій (єдність темпу і ритму партнерів), урівноваженість у силі звучання всіх партій (єдність динаміки), узгодженість штрихів усіх партій (єдність прийомів фразування), то педагогічну культуру ансамблевої взаємодії майбутніх учителів зумовлювали сила емпатійних процесів, здатність до передбачення (антиципації), уміння ідентифікації з партнером по творчості.

Отже, ансамблеві заняття стали важливим засобом набуття не лише виконавської, але й загальнопедагогічної культури. Гра в ансамблі якнайкраще розвиває партнерські навички: дисциплінує ритміку (вчить рахувати паузи, “порожні” такти, вчасно вступати); допомагає подолати типові недоліки (невміння тримати один темп, нав'язування в'ялого чи занадто чеканного ритму тощо). Ансамблева гра навчає вести діалог – вчасно подавати репліки і вчасно поступатись власними виконавськими амбіціями. Партнери в музичному ансамблі плідно спілкуються в різних художніх ситуаціях (фразування, побудова загального динамічного плану та ін.). Усі ці переваги над сольним виконанням роблять навички ансамблевої гри абсолютно незамінними у професійній підготовці вчителя музики.

Гра в ансамблі вимагає від кожного учасника серйозного перегляду звичних уявлень про силу і тембр звучання. Динаміка ансамблю завжди ширша і багатша від динаміки сольного виконання. Поєднання різнохарактерних штрихів в ансамблевій музиці створює особливу багатшарову фактуру звучання. Так само у виховному процесі майбутній учитель мусить прагнути «поліфонії» педагогічних засобів впливу на свідомість та поведінку вихованців. Сила та емоційне забарвлення такого впливу гнучко корелюється особливостями партнерської взаємодії з особистісним світом конкретної дитини. Учитель, який не вміє побудувати індивідуальну виховну траєкторію, як правило, не здатний до педагогічної комунікації загалом.

З метою розвитку комунікативної компетентності майбутньому вчителю музики бажано запропонувати спеціальну програму самовиховання, яка спирається на покрокове самовдосконалення комунікативних якостей, зокрема:

**1-й крок:** розвиток здатності до рефлексії, до усвідомлення власної позиції в художньо-педагогічному діалозі через самоспостереження за власними комунікативними діями та формами самовираження учнів.

**2-й крок:** оволодіння вмінням відчувати інтелектуальні, емоційно-вольові та моральні стани суб'єктів художньо-педагогічного діалогу, які виникають під впливом музичних творів і застосованих учителем педагогічних технологій.

**3-й крок:** формування умінь встановлювати педагогічний контакт з учнями у процесі колективної музичної діяльності завдяки моделюванню ситуацій художньо-педагогічного спілкування і виконанню спеціальних вправ. Такий тренаж навчить майбутнього вчителя попередньо розробляти стратегію і тактику художньо-педагогічного спілкування (цілепокладання, передбачення виховних результатів, вибір мистецько-педагогічних засобів, прогнозування емоційно-художньої реакції учнів і своїх поведінково-педагогічних програм). Крім того, в такій роботі з'являються додаткові можливості: удосконалити уміння вербального і невербального спілкування (говорити і слухати, включати виразність міміки, пантоміміки тощо); розвинути здатність до художньо-педагогічної перцепції (сприймати та розуміти внутрішній стан учнів як наслідок сприймання музики); сформуувати готовність спрямовувати процес спілкування на розв'язання художньо-творчих завдань.

У процесі фахового самовиховання студенту варто дотримуватись певних технологічних вимог (деякі можна сформулювати за методикою В.Орлова [4, с.210]):

- оптимально врахувати особливості професійного оточення і моделлю власне художньо-педагогічне зростання в адекватно налаштованому колективі ("твори себе серед прихильників і однодумців");
- з'ясувати свої індивідуальні здібності, виміряти їх вагу у колективних художніх справах з перспективою переведення у площину професійно-виховних якостей ("пізнай себе і віддай це дітям");
- намагатися алгоритмізувати процес опанування музично-естетичного змісту художніх творів з подальшим конструюванням виховних програм ("роби за зразком; роби, як всі; потім роби сам і краще").

У **висновку** зазначимо, що компетентність вчителя музики великою мірою залежить від культурологічності фахової підготовки. Лише той учитель спроможний стати справжнім виховником, який здатний до культуротворчої педагогічної діяльності, яка ґрунтується на високій комунікативній культурі. Художньо-педагогічна комунікація допоможе вчителю стати транслятором ціннісних установок на взаємодію з навколишнім світом, відкриє шляхи передачі дітям не лише музичних знань, але й способів особистісного інтегрування у широкий світовий соціокультурний контекст.

### Література

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М.Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг.ред.О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – С.47-52.
2. Зимняя И. Ключевые компетентности / И.Зимняя // Высшее образование. – 2003. – №5. – С.32-36.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Педагогика, 1996. – 256 с.
4. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія / В.Ф.Орлов. – К.: Наук. думка, 2003. – 262 с.
5. Федоришин В.І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.І.Федоришин – К., 2006. – 18 с.
6. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58-64.

УДК 37.013.21:378

## ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ-СИТУАЦІЇ З ПРОБЛЕМ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА

**І.В.Новіцька**

**Анотація.** В статті розглянуто проблему підготовки висококваліфікованих педагогів до професійної діяльності, які здатні творчо мислити та знаходити рішення будь-яких складних завдань, проведено аналіз останніх досліджень з даної проблематики.

**Ключові слова:** педагогічна задача, педагогічна ситуація, педагогічна задача-ситуація, естетичне виховання, професійна підготовка педагога.

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема подготовки высококвалифицированных педагогов к профессиональной деятельности, которые способны креативно мыслить и находить решения любых сложных заданий, проведен анализ последних исследований по данной проблеме.

**Ключевые слова:** педагогическая задача, педагогическая ситуация, педагогическая задача-ситуация, эстетическое воспитание, профессиональная подготовка педагога.

**Summary.** The article considers the issue of highly qualified teachers' preparation to the professional work, who are able to think creatively and find solutions to any complicated tasks. The analysis is made of the latest researches on this issue.

**Key words:** pedagogical tasks, pedagogical situation, pedagogical case task, aesthetic upbringing, teacher's professional preparation.

**Постановка проблеми.** В умовах розбудови нашої держави постає нагальне завдання перебудови системи вищої освіти як головного фактора формування підростаючого покоління. У національній доктрині розвитку освіти України вказано, що важливою умовою модернізації освіти є підготовка педагогічних та науково-педагогічних працівників [5]. Також у даному документі знаходимо, що держава повинна забезпечувати: естетичне виховання; підготовку висококваліфікованих кадрів, котрі були б здатні до творчої діяльності та професійного розвитку; забезпечення умов для більш ефективної професійної діяльності педагогічних працівників [5]. У вищевказаному документі також зазначається, що основною метою вищої педагогічної освіти є формування фахівця, який буде спроможним розвивати особистість учня, зорієнтованим на професійний та особистісний саморозвиток [5].

Саме тому перед системою вищої освіти досить гостро постає проблема підготовки висококваліфікованих педагогів, які здатні творчо, креативно мислити та знаходити розв'язання будь-яких складних завдань.

**Аналіз останніх досліджень.** В останні роки значну увагу науковців привертають проблеми підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, питаннями підготовки майбутніх педагогів до професійної роботи займалися такі вчені, як О.Антонова, Л.Брескіна, Т.Вакалюк, О.Дубасенюк, Є.Захаріна, М.Золочевська, Н.Кириленко, О.Кучай, О.Онишко, Т.Отрошко, О.Пехота, Т.Семенюк, Т.Тихонова, Г.Шліхта; питання формування особистості вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки розглядали О.Абдулліна, В.Білозерцев, О.Мороз, В.Сагарда, Р.Скульський та ін.; шляхи формування професійної педагогічної майстерності та творчої особистості вчителя знаходять своє відображення у роботах І.Зязюна, В.Кісільової, Н.Кічук, С.Сисоєвої та ін.; естетичному вихованню присвячені роботи М.Головкової, О.Горідько, С.Куценка, В.Ягупова та ін., проблеми розв'язування педагогічних задач та ситуацій та етапам їх розв'язання приділяли увагу О.Біляковська, Н.Дяченко, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткіна, М.Попов, Л.Спірін, М.Степанський, Н.Степанченко, І.Унгурян, М.Фіцула та ін.

**Мета статті** – висвітлити значимість педагогічних задач-ситуацій з проблем естетичного виховання у професійній підготовці педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** Проблему формування професійно важливих якостей на сьогоднішній день розглядає все більше дослідників, адже постає нагальна потреба створення такої моделі навчання, за допомогою якої можна було б забезпечити практичну підготовку майбутнього вчителя. У роботі Н.Ничкало вказано, що одним із головних завдань професійної підготовки є "підготовка кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності... виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості" [6, с. 11].

За результатами аналізу наукових праць, що присвячені творчості, можна дійти висновку, що однією з визначальних якостей особистості є її професійні творчі уміння. Адже творча діяльність вчителя неможлива без творчих умінь, творчого мислення, уяви, ініціативності, умінь втілювати свої задуми, а також без умінь пошуку зовсім нових методів діяльності.

Творчість у професійній педагогічній діяльності на думку більшості учених, що займалися цим питанням, має полягати у розвитку здібностей до інноваційної діяльності, а також до пошуку зовсім нових, оригінальних та своєрідних способів роботи. При цьому на формування особистості педагога безпосередньо впливає система освіти, зокрема й вищої, адже у процесі здобуття вищої освіти відбувається становлення майбутніх учителів як професіоналів та особистості з власною думкою та позицією.

Професійна підготовка педагога – це процес формування професійних компетентностей (знань, умінь, навичок, досвіду роботи та особистісних якостей), що дають можливість виявити свою творчу активність.

У російському виданні "Педагогической энциклопедии" професійна підготовка розуміється як сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують успішність роботи в певній професії [7, с. 550].

На думку таких учених, як О.Мороз, В.Сластьонін та Н.Філіпенко, однією з вимог, що висувуються



до професійної підготовки майбутнього вчителя, має бути його особистий всебічний розвиток, а також розвиток його творчих здібностей, та насамперед уміння розв'язувати складні життєві ситуації. Мистецтво проводити аналіз різноманітних педагогічних ситуацій, знаходити шляхи їх розв'язання, відшукувати засоби виховання школярів повинні стати невід'ємною частиною педагогічного професіоналізму вчителя [0]. На думку С.Рубінштейна, мислення людини починається з деякої проблеми, із суперечностей або запитання, внаслідок чого залучається особистість у мислительний процес [8, с. 22].

З огляду на сказане, можна підсумувати, що розвиток мислення педагога розпочинається лише тоді, коли перед ним постає потреба відповісти на якесь запитання, тобто розв'язати педагогічну ситуацію або задачу.

Майбутній педагог у ВНЗ виступає як суб'єкт розвитку та діяльності. Для реалізації такого підходу потрібний передусім творчий стиль викладача. Науковці при творчому стилі навчання виділяють декілька особливостей поведінки викладача: 1) уміння визначити навчальні та пізнавальні проблеми таким чином, щоб викликати цікавість до роздумів та аналізу вже відомих фактів, явищ чи подій; 2) пошук зовсім нових знань, а також нестандартних методів розв'язання проблем; 3) підтримка майбутнього педагога у процесі прийняття самостійних висновків або узагальнень.

Розв'язування педагогічних задач є обов'язковим елементом фахової підготовки майбутнього вчителя. Адже у процесі пошуку виходу із непростих педагогічних ситуацій та задач студенти можуть відчути брак необхідних знань та вмінь, що в результаті стає ще й додатковим стимулом в опрацюванні програмного матеріалу.

Отже, звернемось спочатку до поняття "педагогічна ситуація" та "педагогічна задача" і розглянемо, як вони між собою пов'язані.

І.Унгурян вважає, що педагогічна ситуація – це "фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнем вихованості або освіченості особистості (колективу чи групи)" [0, с. 26]. На його думку, педагогічна ситуація за умови цілеспрямованої педагогічної діяльності перетворюється на педагогічну задачу [9, с. 27].

Стосовно терміна "педагогічна задача", в наукових дослідженнях зустрічаються різні погляди щодо визначення даного поняття. Наприклад, О.Леонтьєв розуміє педагогічну задачу як мету, що поставлена за певних умов, і яка має бути досягнута за допомогою перетворення даних умов відповідно до певної процедури [3, с. 123]. На думку іншого вченого, М.Фрумкіна, педагогічна задача розуміється як "результат усвідомлення суб'єктом мети, умов і проблеми діяльності" [10, с. 84].

Ми у своєму дослідженні будемо розуміти під педагогічною задачею результат усвідомлення викладачем у деякій педагогічній ситуації необхідності розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання [9, с. 27].

Педагогічні задачі, на думку І.Унгуряна, поділяються на задачі-ситуації, задачі-завдання, інформаційно-проблемні тексти [9, с. 27]. У задачах-ситуаціях описано типові випадки, факти, явища, які мали місце в практиці, а також задачі-описи педагогічного досвіду [9, с. 27].

Розв'язуванню педагогічних задач-ситуацій у професійній діяльності педагога відведено одне з провідних місць. Задачі-ситуації можуть бути з різних видів виховання, зокрема й естетичного виховання.

Стосовно самого терміну "естетичне виховання", то існує безліч різних підходів до тлумачення цього поняття. Ми у своєму дослідженні під естетичним вихованням у професійній діяльності будемо розуміти формування у школярів здатностей сприймання і перетворення дійсності за всіма відомими законами краси в будь-яких сферах діяльності. При чому естетичне виховання має бути обов'язково спрямованим на формування в школярів здатностей розуміти красу та жити за її правилами.

На думку А.Кузьмінського, до основних завдань естетичного виховання належать: виховання почуття прекрасного; формування умінь та навичок створювати красу у повсякденному житті, відрізнити прекрасне та потворне, жити за законами краси [2, с. 156].

Щодо педагогічних задач-ситуацій з проблем естетичного виховання, то до такого виду проблемних ситуацій зверталось дуже мало вчених. Ми будемо розуміти під педагогічними задачами-ситуаціями з проблем естетичного виховання такі задачі-ситуації, які передбачають своїм результатом виховання почуття прекрасного, а також формують умінь та навички жити за законами краси.

У процесі розв'язання задач-ситуацій з різної проблематики формується чітка логіка дослідження питання, яка обов'язково має включати такі елементи: 1) орієнтація в ситуації, що склалася, аналіз даних (структурних компонентів завдання) з опорою на психолого-педагогічну теорію; 2) усвідомлення рівня її проблемності, з'ясування проблеми, виявлення суперечності, формулювання проблеми педагогічної задачі; 3) висування гіпотези щодо способів вирішення завдання, надання їй гуманістичної

спрямованості; 4) ухвалення рішення, вироблення альтернатив (оптимального способу розв'язання завдання); 5) реалізація втілення прийнятого рішення, організація виховних взаємодій між суб'єктами педагогічного процесу; 6) оцінка і аналіз отриманого результату; 7) визначення напрямків подальшої навчальної та виховної роботи.

У процесі розв'язання задач-ситуацій з проблем естетичного виховання формується у студентів не лише чітка логіка дослідження конкретної проблеми, а й уявлення про естетичне виховання, закони краси, формуються певні навички, наприклад, за законами краси.

У процесі розв'язування педагогічних задач-ситуацій з проблем естетичного виховання створюються такі умови, за яких студенти не лише одержують можливість проводити аналіз явища та педагогічних процесів, усвідомлювати та встановлювати зв'язки між педагогічною дією та реакцією на неї учнів, але й мають можливість навчити учнів жити за законами краси, відчувати прекрасне та уміти розрізняти, що є прекрасним, а що – ні.

При оцінюванні результатів у майбутніх вчителів розвивається здатність до самооцінки та самоаналізу, формуються уміння жити за законами краси та можливість навчити цього учнів. Усе вище перераховане сприяє розвитку творчого мислення у студентів, розвитку відчуття прекрасного та умінь передачі цього почуття своїм підопічним, що передбачає формування гнучкості, продуктивності, оригінальності та точності мислення. Оригінальність мислення забезпечує певну своєрідність, а також нестандартність підходу до поставленої проблеми, уміння проаналізувати ситуацію, виділити декілька варіантів розв'язати конфлікти чи подолання проблеми, можливість вибору оптимального вирішення ситуації. Все це може лише свідчити про якісно високий рівень готовності майбутнього педагога до творчої професійної діяльності.

Педагогічна задача-ситуація з проблем естетичного виховання у процесі фахової підготовки майбутнього педагога може бути використана як засіб активізації розвивальної, пізнавальної та розумової діяльності студентів, у результаті чого удосконалюються такі розумові операції, як аналіз та синтез, узагальнення. Система спеціально підібраних педагогічних задач-ситуацій з проблем естетичного виховання надає допомогу у стимулюванні творчості, особистісного та професійно-педагогічного самовизначення майбутнього вчителя.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Окреслені проблеми та отримані результати дають підстави стверджувати, що педагогічні задачі-ситуації відіграють значну роль у професійній підготовці майбутніх педагогів, а також це питання надалі буде актуальним та вимагатиме подальших досліджень.

### Література

1. Вакалюк Т. А. Підготовка майбутніх учителів інформатики до розвитку логічного мислення старшокласників : теоретико-методологічний аспект : Монографія. / Тетяна Анатоліївна Вакалюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2013. – 236 с.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка у запитаннях і відповідях: Навч. посіб. / Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. – К., 2006. – 311 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1975. – 304 с.
4. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя : зміст та організація : навчальний посібник / Мороз О. Г., Сластьонін В. О., Філіпенко Н. І. – К., 1997. – 168 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. – Назва з екрана.
6. Ничкало Н. Г. Професійно-технічній освіті – державну піщримку та науково-педагогічне забезпечення / Нелля Григорівна Ничкало // Нові технології навчання: Наук. – метод. збірник. Вип. 15 – К.: ІСДО, 1995 – С. 11.
7. Педагогическая энциклопедия : [в 4 т.] / [гл. ред. И. А. Каиров]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1964. – Т. 1. : А–Е. – 831 с.
8. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М., Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.
9. Унгурия І. К. Шляхи розв'язування педагогічних ситуацій / І. К. Унгурия // Педагогічна майстерня. – №12 (24) грудень 2012 р. – С. 26-29.
10. Фрумкин М. Л. Учебно-познавательные задачи в профессионально- педагогической подготовке учителя / Л. М. Фрумкин // Советская педагогіка. – 1981. – №11. – С.83-87.

## ІНШОМОВНИЙ ФАХОВИЙ ТЕКСТ ЯК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Г.Я.Павлишин, І.А.Прокоп

**Анотація.** У статті розглянуто англomовний фаховий текст як комунікативну одиницю для формування професійно орієнтованого мовлення студентів медичних вищих навчальних закладів; запропоновано зразки мовленнєвих вправ, які необхідні для здійснення фахової комунікативної діяльності студентів-медиків на заняттях ESP.

**Ключові слова:** англomовний професійно орієнтований текст, фахова інформація, спеціальна іншомовна література, система вправ.

**Аннотация.** В статье рассматривается англоязычный профессиональный текст как коммуникативная единица формирования профессионально ориентированной речи студентов медицинских вузов; предложены образцы речевых упражнений, которые необходимы для осуществления профессиональной коммуникативной деятельности студентов-медиков на занятиях ESP.

**Ключевые слова:** англоязычный профессионально ориентированный текст, профессиональная информация, специальная иноязычная литература, система упражнений.

**Summary.** The article deals with the English professional text as a communicative unit to form the medical students' professional speech; the examples of speech exercises for the implementation of professional speech activities of medical students in Professional English classes are suggested.

**Key words:** Foreign language professional text, professional information, special foreign language literature, system of exercises.

**Постановка проблеми.** Розвиток засобів масової комунікації, зростання ролі науки в сучасному суспільстві, активна участь у міжнародних конференціях й симпозіумах, наукових семінарах підвищують мотивацію студентів до опанування усною та письмовою іноземною мовою і посилюють її значущість для подальшого професійного росту фахівців.

Ділове спілкування стає одним із основних аспектів фахової діяльності медика і багато в чому визначає його успіх у професійній взаємодії. Добре сформовані комунікативні навички дають змогу зрозуміло і чітко висловлювати думки, аргументувати, підтверджувати чи спростовувати отриману інформацію, аналізувати, встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати власні дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування у різних ділових ситуаціях, будувати і підтримувати діалог. Іншомовна компетентність фахівця передбачає включення в комунікативний компонент умінь проведення ділових зустрічей, ведення ділового листування, спілкування телефоном відповідно до норм і культури мовлення.

Навчання іноземної мови на немовних факультетах вищих навчальних закладів необхідно розглядати як засіб передачі студентам соціально і професійно значущої інформації, відпрацювання навичок використання іншомовних джерел у своїй професійній діяльності, підготовки майбутнього фахівця до безперервної освіти. Це завдання можна вирішити в умовах професійно зорієнтованого вивчення іноземної мови. Сучасний фахово спрямований підхід до навчання іноземних мов передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування у конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей фахового мислення, при організації мотиваційно-спонукальної і орієнтовно-дослідницької діяльності [1; 3].

Відомо, що вивчення професійно орієнтованої іноземної мови здійснюється на аутентичних фахових текстах, які є мовною та інформаційною основою. Читання є одним із невід'ємних засобів навчання іноземної мови, важливим етапом у розвитку продуктивної комунікативної діяльності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання щодо навчання мовленню на матеріалі тексту в методичній літературі має неоднозначне тлумачення. Більшість дослідників позитивно розглядають можливість використання тексту як основи комунікативної діяльності [4; 5; 6; 7]. «Мовлення на основі тексту – це передумова для якісного здійснення ситуативного (непідготовленого) мовлення» [6, с. 21]; «текст за фахом – це, передусім, засіб становлення та розвитку професійної, точніше, мовнопрофесійної майстерності» [5, с. 17]; «текст виступає як основна комунікативна одиниця, якою користується людина в мовленнєвій діяльності» [9, с. 47].

Питання роботи з аутентичними текстами в розрізі формування комунікативної компетенції

студента розглядали Г. М. Верещагін, Г. Є. Виборова, О. М. Корчажкіна, В. Г. Костомаров, В. П. Наталін, В. Ю. Парашук, Ю. Є. Прохоров, Ю. І. Пассов, С. Г. Термінасов та ін.

Текст може і повинен виступати засобом навчання, окреслюючи проблематику для подальшого його обговорення, що безпосередньо сприяє розвитку комунікативної компетентності студентів і значно оптимізує процес засвоєння іноземної мови, роблячи його містким та ефективним за умови, якщо він будується на основі продуманої, систематичної та цілеспрямованої роботи.

**Формулювання мети статті.** Основними цілями нашого дослідження є аналіз системи завдань та вправ для розвитку навичок роботи з професійно орієнтованими текстами, які дають змогу формувати у студентів-медиків вміння спілкуватися на професійні теми.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи іншомовний текст як основу для формування навичок усного мовлення, як мотив (стимул) до комунікації, слід зазначити, що він повинен відповідати таким вимогам: враховувати специфіку майбутньої спеціальності та професійні інтереси студентів (фахова орієнтація іноземної мови стимулює інтерес до вивчення мови); відповідати тематиці; сприяти у вирішенні конкретних комунікативних завдань; брати до уваги соціокультурні реалії, що відображають характерні особливості мовної поведінки (етичні норми спілкування); містити елементи новизни; викликати зацікавленість [2; 6; 7].

Дуже часто при роботі з текстом викладачі надають перевагу його читанню, перекладу, тренувальним мовним вправам, побудові запитань (найчастіше викладачем), механічному заучуванню і переказу тексту, що повністю нівелює творчу активність студента. При цьому слід зазначити, що відтворення завченого напам'ять не можна назвати «активним» мовленням. Механічне заучування є малоефективним, оскільки не відбувається перенесення набутих навичок в іншу ситуацію і, якщо виникає необхідність щось сказати іноземною мовою, студент не може успішно вирішити поставлене перед ним завдання: не знаходить потрібних слів, допускає помилки у поєднанні слів та граматичному оформленні висловлювання і дуже часто відмовляється від участі у бесіді.

Беручи до уваги описане вище, завдання викладача полягає в тому, щоб організувати навчання читанню не як етап механічної роботи, а як процес мовної взаємодії студента / викладача, студента / студента. Для результативної роботи над текстом необхідний відповідний комплекс вправ, спрямованих як на формування мовних навичок та умінь (зокрема, диференціації, реконструювання, трансформації і конструювання мовних одиниць у вирішенні певного навчального завдання), так і на розвиток здібностей творчого переосмислення тексту.

Навчання іншомовній текстовій діяльності студентів-медиків є результативнішим, якщо воно здійснюється на основі лінгводидактичної моделі, що включає передтекстовий, текстовий та післятекстовий етапи роботи з фаховим джерелом.

На першому етапі роботи з іншомовним текстом зі спеціальності викладач формує зацікавленість студентів до вивчення вказаної теми, допомагає спрогнозувати зміст, усуває мовні труднощі, які можуть надалі виникнути при опрацюванні тексту. Діалог викладача та студентів спрямований на передбачення змістового наповнення наукового тексту, наприклад: *What is the title of the text? What problems is the text supposed to deal with? Guess the main issues discussed in the text.*

Зокрема, на передтекстовому етапі роботи з текстом «Digestive Tract», студенти, спираючись на засвоєний активний лексичний матеріал до опрацьованої на попередніх заняттях теми «Systems of the Human Body», зможуть дати відповіді на поставлені викладачем запитання: *What is the role of the digestive system for the human beings? What are the main organs of digestion? Do you know any accessory organs involved in digestion? What helps to digest food?* тощо.

Для вивчення структури тексту «Digestive Tract» викладач пропонує проглянути його і дати відповіді на запитання: *How many parts is the text divided into? How are these parts connected with each other? How are these parts introduced?*

Для усунення труднощів у розумінні змісту тексту можна запропонувати систему завдань, які формують мовну здогадку, навички словотворення, наприклад:

- визначте, від яких слів утворені складні слова *bloodstream, sublingual, submandibular, gastrointestinal, nasopharynx, oropharynx, carbohydrate*;

- здогадайтеся, від яких дієслів утворені іменники *digestion, mastication, chewing, absorption, preparation, secretion*;

- визначте значення слів *bit, break down, deliver, dilate, flexure, intake, moisten, parietal, retain* та інших за контекстом.

Важливим є виконання вправ, спрямованих на презентацію нової лексики до теми: *Translate and memorize the following words and phrases; Complete the sentences using one of the following medical terms; Find substitutes for the following word combinations. Then use them in the sentences of your own.*

Власне текстовий етап роботи з іншомовним фаховим текстом повинен обов'язково передбачати завдання на:

- вивчення лексичного наповнення тексту, наприклад:

*Look through the text and find the key medical terms used. Trace them through the text. What are they repeated for?*

*Guess the meaning of unknown words.*

*Using dictionary entries, give the definitions of unknown words.*

*Arrange the following words in pairs of synonyms/antonyms;*

- виявлення причинно-наслідкових зв'язків:

*Join the beginning and the end of the sentences using the adverbs consequently, therefore, hence, so.*

*Complete the sentences using introductory phrases of scientific English.*

На цьому етапі роботи з іншомовним науковим текстом зі спеціальності студенти виконують завдання, спрямовані на отримання змістовної інформації відповідно до комунікативних завдань, наприклад:

*Give the main idea of the text.*

*Find the key sentences in the text.*

*Chose the sentences, which describe...*

*Find (write, name) main (key) facts that tell about...*

*Find facts that confirm/deny/characterize...*

*Point out conclusive sentences.*

*What do the following refer to in the text?*

*Find in the text English equivalents of the following words and phrases and translate the sentences containing them.*

*Substitute the words and phrases in bold type by close in their meaning from the text.*

Мета третього (завершального) етапу – використати змістовне наповнення фахового тексту як мовну/мовленнєву опору для розвитку комунікативних умінь та навичок студентів. Для організації цього етапу роботи необхідні завдання, зосереджені на розумінні тексту та його інтерпретації:

*Work with a partner to label each statement true (T) or false (F). If the statement is false, correct it so that it is true.*

*Work in pairs. Ask and answer comprehension check questions on the contents of the text.*

*Explain given in the text figures/pictures/drawings.*

*Agree/disagree with the following statements ...*

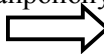
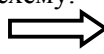
*Enlarge the following statements.*

*Render in English.*

Однією із можливих форм контролю ефективності читання з помітками є складання маркувальної таблиці, яка містить три стовпчики: знаю, дізнався/дізналася, хочу дізнатися детальніше. Працюючи з текстом «Digestive Tract», студентам можна запропонувати скласти таку таблицю:

| I know, that                                                                                                                                                                                 | I have learnt, that                                                                                                                                                                                                                 | I want to know about                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| The stomach is a dilated portion of the alimentary canal. It lies in the upper abdomen under the diaphragm. In anatomy, the stomach is an organ in the alimentary canal used to digest food. | The stomach's primary function is not the absorption of nutrients from digested food. The main job of the stomach is to break down large food molecules into smaller ones, so that they can be absorbed into the blood more easily. | a) anatomical regions of the stomach;<br>b) a variety of functions it serves;<br>c) gastric enzymes. |

Використовуючи засвоєну інформацію про органи травної системи та власну уяву, студенти від імені персонажа «їжа» можуть скласти коротку історію про її «подорож» травним каналом. Для розповіді варто запропонувати таку схему:

Oral cavity  Pharynx  Oesophagus  Pyloric Sphincter 

Stomach

Приклад розповіді:

*I am a piece of cake. Incisors take a bite of me. I am in the mouth. Saliva is getting me wet and the tongue is pushing me around the mouth. I'm getting soft ...*

Розвитку навичок критичного мислення значно сприяє інтерактивне обговорення у невеличких групах із трьох осіб таких проблем:

- The digestive system is our favourite system of the body;
- Food and the Digestive System;
- Eating Healthy for Digestive Problems;
- Tips for a Healthier Digestive System;
- My own eating habits and making suggestions for change.

**Висновки.** Запропонована система завдань і вправ забезпечує активну роботу студентів-медиків з аутентичним фаховим текстом на практичному занятті, сприяє розвитку їхніх комунікативних умінь і навичок, що дасть змогу брати активну участь у різних видах спілкування. Описані у статті зразки завдань не вичерпують усього розмаїття форм і методів роботи студентів при опрацюванні фахових текстів іноземною мовою, що створює перспективу для подальших наукових розвідок.

### Література

1. Балахонов А. С. Информативный текст в коммуникативном обучении профессионально-ориентированному чтению / А. С. Балахонов // Коммуникативное обучение иностранным языкам : межвуз. сб. науч. тр. – Пермь-Москва, 1998. – С. 175-181.
2. Драб І. М. Комплекс вправ для навчання іншомовного професійного мовлення студентів-економістів / І. М. Драб // Іноземні мови. – 2003. – № 2. – С. 17-23.
3. Кабанова Н. Ю. Обучение будущих инженеров иноязычной диалогической деятельности во взаимосвязи с профессионально-ориентированным информативным чтением : дисс. ... канд. пед. наук / Н. Ю. Кабанова – Пермь, 2006. – 199 с.
4. Кравчук Г. В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. В. Кравчук. – К., 2010. – 358 с.
5. Кусько К. Ф. Лінгвістика тексту за фахом // Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі. Колективна монографія / К. Ф. Кусько. – Львів: «Світ», 1996. – 73 с.
6. Неділько А. Г. До питання застосування автентичних матеріалів для навчання іноземної мови / А. Г. Неділько // Іноземні мови – 1998. – № 4. – С. 11-12.
7. Нуждина М. А. К вопросу управления процессом порождения речевого произведения на основе текста / М. А. Нуждина // ИЯШ. – 2002. – № 2. – С. 21-25.
8. Прокоп І. А. Англійська мова за професійним спрямуванням : Медицина : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. IV рівня акредитації / І. А. Прокоп, В. Я. Рахлецька, Г. Я. Павлишин ; Терноп. держ. мед. ун-т ім. І. Я. Горбачевського. – Т. : ТДМУ : Укрмедкнига, 2010. – 576 с. : іл.
9. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом ВУЗе / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 2005. – 207 с.

УДК:378.014

## РОЗРОБКА ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ТРЕНЕРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ

Є.О.Павлюк

**Анотація.** У статті визначені особливості підготовки майбутніх тренерів-викладачів на основі використання електронного навчального комплексу професійних дисциплін; показано фундаментальну роль інтерактивного авторського курсу в становленні майбутніх тренерів як компетентних спеціалістів.

**Ключові слова:** тренер-викладач, підготовка, інноваційний комплекс.

**Аннотация.** В статье определены особенности подготовки будущих тренеров-преподавателей на основе использования электронного учебного комплекса профессиональных дисциплин; показано фундаментальную роль интерактивного авторского курса в становлении будущих тренеров как компетентных специалистов.

**Ключевые слова:** тренер-преподаватель, подготовка, инновационный комплекс.

**Annotation.** In this article the features of training future coaches through the use of electronic training center of professional disciplines; shows the fundamental role of interactive author's course in the formation of future trainers as competent professionals.

**Keywords:** trainer-teacher, training, innovative complex.

**Актуальність.** Освіта нації є основним соціальним капіталом держави, тому підготовка майбутніх фахівців із вищою освітою зосереджується на підвищенні особистісних можливостей студентів, розвитку в них новаторського мислення, самостійності, професійної мобільності.

Випереджувальний характер у змісті вищої спортивно-педагогічної освіти має фахова підготовка,

яка в нинішніх умовах зазнає суттєвих трансформацій.

На кожному етапі проектування навчальної діяльності викладач розвиває у студентів уміння аналізувати, синтезувати, оцінювати, порівнювати, співставляти тощо. Крім цього, студенти вчаться бачити проблеми, які виникають у реальному житті, що є зрозумілими та цікавими для майбутніх фахівців, формулювати їх за допомогою спеціальної ієрархічної системи запитань, обирати (висувати) гіпотезу майбутнього дослідження, визначати його методологію, інтерпретувати одержані результати за допомогою сучасних технологій навчання.

Для розробки інноваційного навчально-методичного комплексу професійної підготовки до тренерсько-викладацької діяльності був проведений аналіз літературних джерел з проблем дослідження інноваційних механізмів розвитку сучасної освіти. Встановлено, що процес інноваційних змін у педагогіці розпочався в 40-50-х роках минулого століття, але й сьогодні проблема управління інноваційно-технологічними процесами, що використовуються для підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, набуває актуальності (В.Величко, Д.Карпевич, А.Скрипиць, Ю.Сухарніков, Ю.Лобода, Л.Романишина, О.Романишина, Д.Степченко). Зокрема, в науковій педагогічній літературі висвітлюються результати досліджень тенденцій і прогнозів освіти в XXI ст. в інноваційному поступі суспільства (Я.Нейматов) для сприйняття і поширення нововведень у вищому навчальному закладі (С.Поляков). Спостерігається накопичення інноваційних ідей у постійних пошукових та експериментальних освітніх середовищах (І.Коновальчук), моделювання педагогічного процесу (Т.Вашик, А.Дахин). Інтеграція найбільш перспективних інноваційних проектів до педагогічної системи, що реально функціонує, здійснюється з метою модернізації професійної освіти (Е.Зеєр, О.Плахотнік, С.Сисоєва, Г.Федотова).

Відбувається перехід системи освіти до якісно нового стану, оскільки інновації в педагогічній царині вважаються процесом творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних технологій.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідники обґрунтовують концепції та розкривають проблеми інноваційної діяльності в педагогічній теорії і практиці (В.Юдін). Науковці акцентують увагу на високих, інтенсивних, перспективних сучасних педагогічних технологіях (В.Андрущенко, В.Зайчук, Г.Селевко, І.Смолук) та проблемах педагогічної інноватики (І.Богданова, Г.Бордовський, М.Кларін, В.Лазарев, С.Мамрич, С.Ніколаєнко, С.Поляков, Р.Суровцева, О.Третьяков), де інтерактивне навчання розглядається як інноваційний процес підготовки майбутніх фахівців (М.Вієвська, М.Воровка, К.Гіря, Т.Дуткевич, І.Ігошина) у тому числі й майбутніх тренерів-викладачів.

У педагогічних дослідженнях визначаються шляхи удосконалення навчального процесу через його моделювання та проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі (Т.Вашик, А.Дахин, В.Докучаєва, С.Змеєв, І.Коновальчук, В.Ясвін та ін.).

Особливу увагу привертають ті праці, що мають практично-результативне наповнення щодо алгоритму упровадження педагогічних технологій у професійній освіті (Г.Федотова); відображають результати досліджень особливостей інноваційної поведінки майбутніх фахівців за умов інтенсивних освітніх трансформацій (М.Артюшина, М.Лазарев); публікації, де аналізується інноваційний потенціал вищої школи (Н.Багаутдінова); визначаються особливості педагогічного управління освітнім процесом вищих навчальних закладів на основі впровадження інноваційних технологій (П.Вишневський) тощо.

Про поглиблення інтересу науковців до модернізації навчально-виховного процесу у ВНЗ через використання педагогічних інновацій у вищій школі свідчить поява докторських і кандидатських дисертаційних досліджень у цій галузі (Л.Бондарєва, П.Вишневський, Н.Дворнікова, Л.Дзюба, В.Завірюха, І.Куліш, І.Полещук, І.Смолук, П.Щербань та ін.).

Ефективна професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, за твердженням Л.Сущенко, передбачає: теоретично обґрунтовану зміну форм і методів навчання у вищих навчальних закладах, які мають бути спрямовані на розвиток професійної компетентності особистості майбутнього фахівця; забезпечення в процесі фізкультурної освіти можливостей ознайомлення з різними напрямками діяльності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, особливостями функціонування вищих фізкультурних закладів в умовах соціально-економічних трансформацій суспільства; психолого-педагогічне забезпечення свідомого професійного самовизначення майбутнього фахівця названої галузі, можливості для його професійної самоактуалізації та самореалізації.

С.Кульневич зауважує, що необхідними компонентами особистісно-орієнтованої реконструкції навчального процесу в професійній фізкультурній освіті повинні стати: свідомість, особистісний досвід, особистісний зміст, самоорганізація, особистісна творчість, культура взаєморозуміння, діалогове спілкування, цінності партнерства, педагогічної підтримки, творчого співробітництва.

В.Серіков акцентує увагу на тому, що зміна парадигми освіти не означає відмови від «знаннєвої

освіти». Ми підтримуємо думку вченого, який переконаний, що цей перехід припускає обов'язкове включення супутнього і розвивального компонента – «особистісної освіти», оскільки, незважаючи на підбір навчальних дисциплін, усе залежить від світорозуміння та світогляду педагога.

Отже, педагогічна діяльність викладача вищої школи переживає період активних трансформацій. Оскільки професійне становлення майбутніх тренерів-викладачів у період навчання у ВНЗ аналізується вперше, виникає необхідність осмислення шляхів підготовки цих фахівців відійшовши від усталених традицій і стереотипів.

**Виклад основного матеріалу.** Для визначення оптимальних педагогічних умов фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів на основі інноваційних підходів проведемо термінологічний аналіз поняття «інновація».

Інновації (нововведення) в освіті об'єднують «цілі, зміст, методи, прийоми, способи й форми взаємодії педагогів і суб'єктів учіння, методики їхньої поведінки в певних стандартних ситуаціях» [2, с. 268]. Термін «інновація» має комплексне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [3, с. 338]. Тому педагогічну інноватику розглядають як сферу науки, що вивчає навчально-виховні процеси, які ґрунтуються на створенні нової практики освіти.

Формування педагогічних інноваційних процесів відбувається на основі комплексної реалізації загальнонаукових підходів, на основі яких синтезуються нові розробки в галузі наукової організації фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів, що зумовлено потребами практики професійної діяльності даних фахівців.

Загальновідомо, що освіта є однією з найбільш об'ємних педагогічних категорій, яка має цілісну, поліфункціональну й полісміслову структуру. Однак на сучасному етапі розвитку освіти відбувається суттєва корекція спрямованості навчального процесу від репродуктивного засвоєння певної суми знань, властивої традиційній технології навчання, до підготовки «людини інноваційного типу, яку може сформувати лише інноваційна за своєю сутністю освіта» [4, с. 231]. Актуалізується перехід від авторитарної педагогіки до педагогіки толерантності, де формування самодостатньої особистості здійснюється з урахуванням її природних здібностей і психологічних особливостей.

Наукові джерела вказують на те, що об'єктом і предметом психолого-педагогічних досліджень багатьох авторів є технології інтерактивного навчання, оскільки «інтерактивні підходи сьогодні є найбільш ефективними, бо ставлять того, хто шукає знань, в активну позицію їх самостійного освоєння... і шукача істини» [5, с. 225].

Усі зазначені напрями активізації навчально-пізнавальної діяльності людей, які здобувають нові знання, лежать в основі інноваційних підходів до процесу навчання – в основі інтерактивної взаємодії. Тому інтерактивне навчання завжди можна вважати інноваційним, оскільки ця технологія постійно матиме такі ознаки інноваційного процесу, як оновлення або вдосконалення теорії та практики освітньої діяльності педагога й результативність його творчого пошуку нестандартного рішення педагогічних проблем; виступатиме як фактор розвитку освіти та синонім творчості; як «ідеї, процеси, засоби й результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної діяльності, як форми організації праці та управління й нові види технологій» [6, с. 410].

Інноваційно-технологічні процеси у ВНЗ передбачають застосування окремих інтерактивних методик і технологій у підготовці фахівців. Однак ці процеси досі не розглядалися як інтегративна система, як послідовна систематична повторюваність використання засобів інтерактивних технологій у підготовці майбутніх тренерів-викладачів від початку навчання і до отримання диплома. Тому виникає необхідність вивчення й урахування теоретико-методологічних і процедурно-методичних основ інтерактивного навчання, що є системою загальних методичних принципів впровадження інтеракцій у ВНЗ. Невирішеними частинами загальної проблеми залишалися теоретичні й методичні основи впровадження засобів інноваційних технологій у навчальний процес фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів.

Інтегративний характер інтерактивного навчання, яке вбирає в себе елементи багатьох інновацій, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної, самостійної, комунікативної діяльності на основі посиленої міжособистісної взаємодії, характеризує його як інноваційний процес і визначає основний напрямок педагогічних трансформацій: «зміни технології від «вбивання знань» до організації самоосвіти майбутнього фахівця» [7, с. 93]. Адже приєднання до Болонської декларації зумовило необхідність розширення й активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців для «формування особистості, здатної до саморозвитку в процесі професійного навчання» [8, с. 94]. Дослідники акцентують увагу на тому, що інтерактивне навчання як інноваційно-технологічний процес ґрунтується саме на педагогіці співробітництва, педагогіці діалогу [9].

Обґрунтуємо структуру професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів. Науково-методичні



критерії процесу професійної підготовки фахівців галузі «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини» визначають підставу для оцінки структури підготовки як системи організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту цієї підготовки відповідно до державних стандартів освіти.

Безпосередніми цілями наукового обґрунтування є *опис, пояснення та передбачення* процесів і явищ предмету вивчення, отже розробка змісту інноваційного навчально-методичного комплексу професійної підготовки майбутнього тренера-викладача здійснювалася шляхом характеристики виробничих функцій майбутнього фахівця або компетенцій, пояснення методичних особливостей навчання та специфіці професійної діяльності, визначення перспектив розвитку результату професійної діяльності.

Класифікація базової вищої освіти в галузі «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини» передбачає підготовку тренера-викладача з напрямку «Спорт», проте фахівці, які отримали базову вищу освіту за напрямом підготовки «фізичне виховання» і «здоров'я людини» також можуть обіймати посаду тренера-викладача, але науково-методичне забезпечення фахових дисциплін ще не відповідає вимогам, тому виникає потреба у розробці оптимального *змісту* теоретико-методичних основ професійної підготовки як важливого елементу системи і як критерію якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів у вищих закладах освіти, через те, що саме вони цю якість повинні забезпечити.

Потреба суспільства в підвищенні якості професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів визначає необхідність розробки адекватного змісту освіти та методичних шляхів його опанування. З метою забезпечення організації та здійснення якісної підготовки майбутніх фахівців визначені нормативні документи, які регламентують процесуальну та змістовну сторони процесу підготовки. Це є освітньо-професійні програми підготовки, структурно-логічна схема підготовки, навчальні програми дисциплін та інші нормативні акти.

Професійна підготовка майбутніх тренерів-викладачів у ВНЗ має процесуальну та змістову сторони. Процесуальну базу регламентують: структурно-логічна схема підготовки, освітньо-професійна програма підготовки та інші нормативні акти. Змістову основу регламентують навчальні програми дисциплін, які узгоджені з освітньо-професійною програмою підготовки. На підставі навчальної програми формується зміст теоретико-методичних основ як критерій якості підготовки фахівців, тому що саме він визначає зміст майбутніх знань студентів.

Таким чином, систему професійної підготовки фахівців, у тому числі й у галузі фізичної культури, спорту і здоров'я людини, в Україні регламентує «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» згідно з наказом Міністерства освіти України № 161 від 2 червня 1993 р. Змістовою основою системи є навчальні програми з фахових дисциплін.

Відповідно до цього Положення, регламентаційні параметри процесуальної основи професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів визначаються структурно-логічною схемою підготовки та іншими нормативними актами.

Зміст запропонованих нами теоретико-методичних основ тренерсько-викладацької діяльності як науково обґрунтована підсистема методично оформленого навчального матеріалу є складовою змісту освіти й відображається в електронній системі навчання MOODLE Хмельницького національного університету, також у навчальних посібниках, методичних матеріалах.

Навчальні програми з фахових дисциплін, таких як «Теорія і методика фізичного виховання», «Теорія і методика дитячого та юнацького спорту», «Зміст і види професійної діяльності фахівця з фізичної культури і спорту», «Спортивно-педагогічне удосконалення», «Теорія і методика обраного виду спорту», «Олімпійський та професійний спорт», «Організація і методика спортивно-масової роботи» формуються на підставі вимог до освітнього (кваліфікаційного) рівня, а зміст дисципліни як важлива частина змістової основи підготовки фахівців – згідно з навчальною програмою.

На цій підставі інформаційна система теоретико-методичних основ підготовки майбутніх тренерів-викладачів має наступну структуру розділів:

загальна характеристика виду майбутньої професійної діяльності;

- розвиток професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів;

- теорія й методика навчання використання педагогічних технологій у майбутній професійній діяльності;

- перспективи розвитку результату професійної діяльності.

Підрозділи теоретико-методичних основ наповнюють змістом розділи й мають наступну структуру:

- специфіка професійної діяльності;

- характеристика професійної діяльності;

- основи підготовки в спортивних школах;
- зміст навчально-тренувальних занять;
- аналіз проблем розвитку спорту;
- матеріально-технічне забезпечення професійної діяльності;
- моделювання професійної діяльності;
- методи визначення результатів професійної діяльності;
- методика проведення занять;
- науково-методичне забезпечення діяльності;
- спортивний інвентар, сучасні технічні засоби;
- специфіка виконання професійної діяльності;
- методика навчання;
- теорія тренування у виді спорту;
- визначення перспектив розвитку спорту.

Педагогічний експеримент був проведений при вивченні дисциплін «Теорія і методика фізичного виховання», «Теорія і методика дитячого та юнацького спорту», «Зміст і види професійної діяльності фахівця з фізичної культури і спорту», «Спортивно-педагогічне удосконалення», «Теорія і методика обраного виду спорту», «Олімпійський та професійний спорт», «Організація і методика спортивно-масової роботи», що входять до навчальних планів підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів галузі освіти «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини».

Експериментом було охоплено студентів Хмельницького національного університету, Запорізького Національного університету, факультетів фізичного виховання Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка, Тернопільського Національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Грунтуючись на результатах проведеного нами констатувального етапу експерименту (метод експертних оцінок) та змісті навчальних програм галузі освіти «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини», ми вважаємо, що професійна компетентність тренера-викладача містить у своїй структурі такі компоненти:

- організація і проведення занять із врахуванням фізичного й психічного стану людини;
- передбачення близьких і далеких результатів навчальної, тренувальної і оздоровчої діяльності;
- здійснення індивідуального підходу до організації учнів у різних формах фізичного виховання, залучення до занять різними видами спорту;
- уміння формувати навчальну, тренувальну й рекреаційну програми, виділяти в них ключові ідеї, оновлювати зміст;
- пропаганда оздоровчих видів фізичних вправ;
- вибір засобів активізації діяльності учнів у процесі фізичного виховання та тренування;
- застосування принципів управління оздоровчою, навчальною і спортивно-масовою роботою;
- організація фізичного виховання у спеціалізованих закладах для дітей і підлітків;
- робота з учнями, які мають різні здібності, розробка для них індивідуальних програм.

Формування зазначених компетентностей є провідним завданням у період професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки.

На основі результатів констатувального етапу експерименту для забезпечення ефективного розвитку визначених компетентностей майбутнього тренера-викладача до високого професійного рівня нами розроблений і впроваджений у навчальний процес Хмельницького національного університету додатковий інноваційний інтерактивний курс – «Професійна підготовка до тренерсько-викладацької діяльності».

Інноваційний інтерактивний курс є програмним фундаментом підготовки майбутніх тренерів-викладачів, який у процесі підготовки формується, оновлюється і зберігається у вигляді електронного дидактичного матеріалу. З метою швидкого доступу до необхідних матеріалів, нами за допомогою програми MOODLE створено базу даних «Теоретико-методичне забезпечення професійної підготовки до тренерсько-викладацької діяльності», «Загальна характеристика професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів», «Особливості змісту виробничих функцій, типові завдання діяльності майбутніх тренерів-викладачів», «Розвиток професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки», «Аналіз перспектив розвитку спорту, як майбутньої професійної діяльності», «Професійні компетенції тренерів-викладачів», яка містить науково-методичні дані (рис 1).

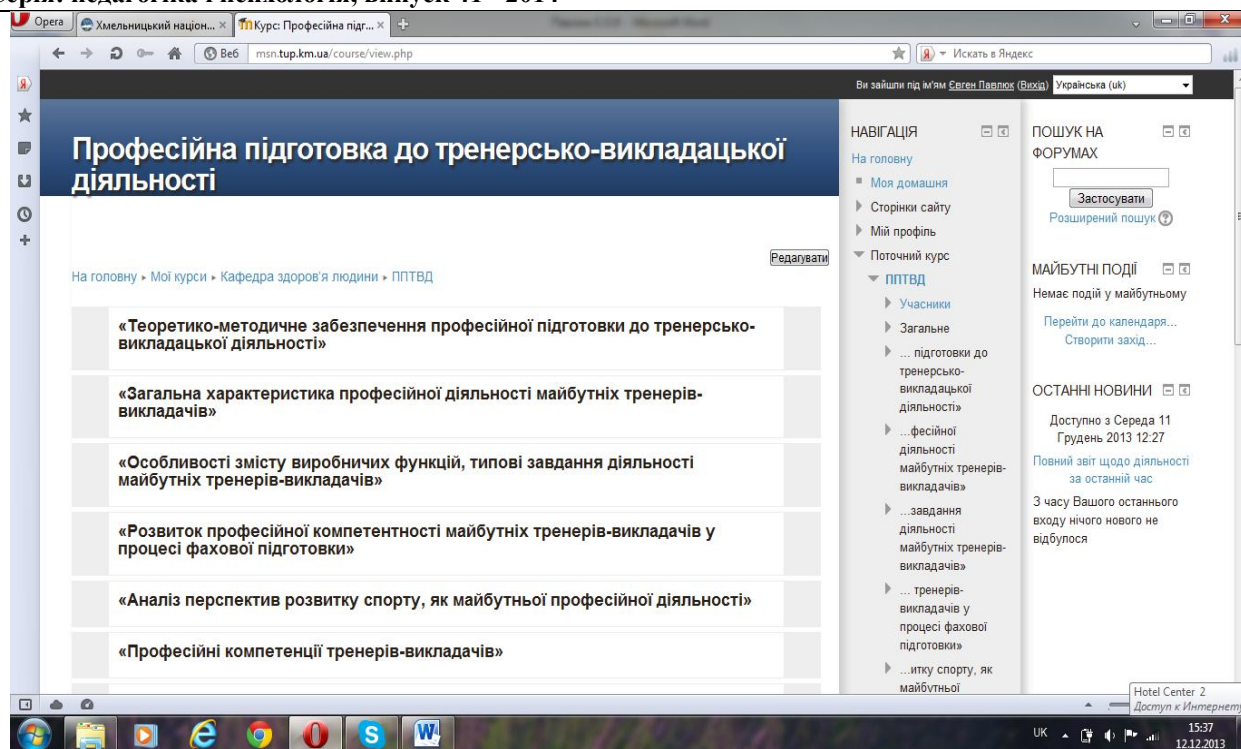


Рис. 1. Інтерактивна форма професійної підготовки до тренерсько-викладацької діяльності на платформі MOODLE

У системі даних «Професійна підготовка до тренерсько-викладацької діяльності» за допомогою сервісів «пошук», «редагування» й «усунення дублювання» створено блок даних фахових дисциплін, що складає змістову основу професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів, яку раніше не було чітко визначено.

**Висновки.**Грунтуючись на результатах проведеного констатувального етапу експерименту та змісті навчальних програм галузі освіти «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини», визначено компоненти професійної компетентності тренера-викладача

Для забезпечення ефективного розвитку визначених компетентностей майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності розроблений інноваційний інтерактивний курс – «Професійна підготовка до тренерсько-викладацької діяльності».

**Перспективами подальших досліджень** є обґрунтування системи професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки.

### Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
5. Плахотнік О. В. Модернізація університетської освіти засобами інноваційних технологій / О. В. Плахотнік // Збірник наук. праць КНУ ім. Т. Г. Шевченка. – Вип. 4. – 2006. – С. 199-205.
6. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: документи і матеріали: (травень-грудень 2004 р.). Ч. 2. / М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук та ін.; під ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2004. – 202 с.
7. Проблеми адаптації вищої освіти в Україні до європейських стандартів і принципів Болонського процесу: матеріали Міжнар. наук. конф.: (Ужгород-Сніна, 23-26 берез. 2004 р.) / упоряд. Х. М. Олексик. – Ужгород: Госпрозрах. ред.-видавн. Відділ управл. у справах преси та інф., 2004. – 228 с.
8. Копіца О. І. Діалогічна взаємодія у вищій школі / О. І. Копіца // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Київ-Запоріжжя, 2004. – Вип. 33. – С. 49-53.
9. Корнющенко Д. И. Интегральная диалогика: попытка новой технологии гуманитарного образования (из опыта работы) / Д. И. Корнющенко. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2003. – 608 с.

УДК: 378.014

**МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА  
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ****О.С.Павлюк**

***Анотація.** У статті відображені питання, що стосуються розробки та обґрунтування моделі педагогічної технології самовдосконалення викладача фізичного виховання у процесі професійної діяльності; розкрито структуру, зміст та складові технології.*

***Ключові слова:** педагогічна технологія, модель, викладач фізичного виховання, професійна діяльність.*

***Аннотация.** В статье отображены вопросы, касающиеся разработки и обоснования модели педагогической технологии самосовершенствования преподавателя физического воспитания в процессе профессиональной деятельности; раскрыты структура, содержание и составляющие технологии.*

***Ключевые слова:** педагогическая технология, модель, преподаватель физического воспитания, профессиональная деятельность.*

***Summary.** The article covers issues related to the development and validation of the model of pedagogical technology self-perfection of physical education teachers during professional performance. The structure, content and components of pedagogical technology, is reveal.*

***Keywords:** pedagogical technology, model, physical training teacher, professional activities.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.** У сучасному суспільстві в умовах модернізації освіти та застосування новітніх інформаційних технологій у навчанні висуваються нові вимоги до викладачів вищих навчальних закладів. Це також стосується викладачів фізичного виховання. Підвищення рівня професійної компетентності, набуття нових знань та покращення якості викладання навчального предмета в умовах сьогодення можливе за рахунок систематичного самовдосконалення викладача.

Самовдосконалення викладачів фізичного виховання у процесі професійної діяльності вимагає переосмислення цілей і завдань, змісту та методів педагогічного процесу у зв'язку з новими проблемами й перспективами суспільного розвитку. Одержання вищими навчальними закладами автономності зумовлює потребу розроблення педагогічної технології самовдосконалення викладачів фізичного виховання у процесі професійної діяльності, а також засобів їх досягнення.

Однією з основних категорій теорії пізнання, на якій ґрунтуються теоретичні й експериментальні методи наукового дослідження, є моделювання динамічного процесу, що вивчається.

Науково-дослідною роботою, базовою для підготовки та подання наукової публікації є «Психолого-педагогічна система становлення особистості фахівця» (2009 – 2014 рр.), шифр роботи Н2 – 2009, державний реєстраційний номер 09 U 0002. Затверджено вченою радою Хмельницького національного університету 29.09.09. Індекс УДК 37.015.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Професійне самовдосконалення педагогів перебуває в колі актуальних наукових інтересів сучасних дослідників. Проблеми професійного самовдосконалення майбутніх учителів розглядали О.Борденюк, І.Чемерілова, Т.Шестакова, І.Скляренко. Формування потреби фізичного самовдосконалення у студентів вищих технічних закладів досліджував С.Сичов. Зокрема, А.Кошопал вивчав педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів до фізичного самовдосконалення. Професійне самовдосконалення педагога як суб'єкта виховної діяльності в процесі атестації досліджувала Н.Харчина. Педагогічні умови формування готовності спеціаліста у сфері фізичної культури та спорту до професійного самовдосконалення розглядав Альхауалда Абдулхакім.

В умовах модернізації вищої освіти України широкого розповсюдження набуло використання педагогічних технологій у навчальному процесі. Проблема становлення та розвитку педагогічних технологій привертає увагу багатьох науковців. Сутність та структуру педагогічної технології аналізували В.Безпалько, В.Биков, Т.Дмитренко, М.Кларін, А.Нісімчук, О.Падалка, Г.Селевко, В.Сластьонін, О.Шпак. Характеристика педагогічних технологій як системи засобів, методів організації та управління навчально-виховним процесом здійснюється такими вченими, як П.Грехнем, Л.Елтон, М.Мітчелл, Р.Томас, Д.Фінн. Проблема розробки та впровадження педагогічних технологій у навчальний процес вищих закладів освіти досліджували В.Безпалько, Т.Ільїна, Н.Логінова, В.Матвійчук, О.Мисечко, І.Прокопенко, О.Пометун, Л.Романишина та ін. Водночас варто констатувати той факт, що переважна частина педагогічних технологій спрямована на покращення підготовки майбутніх фахівців. В той же час у науковій літературі не достатньо розкриті питання педагогічних технологій, спрямованих на

покращення фахового рівня діючого викладача у сфері фізичного виховання. У педагогічних дослідженнях визначаються шляхи удосконалення навчального процесу через моделювання педагогічного процесу та проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі (Т.Вашик, А.Дахін, В.Докучаєва, С.Змєєв, І.Коновальчук, В.Ясвін та ін.).

**Мета статті** – визначення структури та змісту моделі педагогічної технології самовдосконалення викладача фізичного виховання у процесі професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В системі освіти педагогічна технологія набула повноцінного наукового статусу і може бути представлена трьома аспектами: науковим (технологія є науково розробленим вирішенням визначеної проблеми, що базується на досягненні педагогічної теорії та передової практики), процесуально-описовими (технологія представляється моделлю, описом мети, змісту, методів та засобів, алгоритмів дій, що застосовуються для досягнення запланованих результатів) та процесуально-дієвим (технологія постає як сам процес здійснення діяльності об'єктів та суб'єктів, їх цілепокладання, планування, організацію, реалізацію мети та аналіз результатів). Процес розробки конкретної педагогічної технології можна назвати процесом педагогічного моделювання. Його завдання – створити можливі варіанти майбутньої діяльності, спрямованої на формування особистості, і визначити її результати [1; 5].

У загальноприйнятому трактуванні модель – це схема для пояснення якогось явища або процесу в природі й суспільстві [10]. Більш широко моделлю (від лат. *modulus* – міра, зразок) можна назвати уявний чи умовний (зображення, опис, схема) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його “представник”, об'єкт чи систему, дослідження якої слугує засобом для одержання знань про інший оригінал чи прототип моделі [9].

В.Кремень визначає модель як систему елементів, що відтворює певні сторони, зв'язки, функції об'єкта з метою пояснення тих чи інших властивостей [4, с.190]. Етап моделювання досить важливий, тому що на ньому визначається мета дослідження, виділяються умови, за яких відбуваються дослідження, чинники, які визначають характер основного впливу на обрану мету дослідження.

Моделювання у навчанні – це відпрацьовування певних психолого-педагогічних операцій, насамперед у науково-теоретичній сфері, на системах, що слугують відображенням реальних процесів навколишнього середовища [11].

У літературі визначаються три види моделей педагогічних технологій [2, с.167-168]:

семантична – полягає у визначенні змісту навчання, форм організації навчального процесу, очікуваних результатів та системи їх оцінювання;

структурна – передбачає виявлення найважливіших характеристик, сукупність яких дозволяє визначити місце технологій серед інших, її переваги та недоліки;

параметрична – визначення параметрів, які б дозволяли оцінити ступінь адекватності сформульованої проблеми та технології її розв'язання в реальній проблемній ситуації [2].

Отже, моделювання педагогічної технології передбачає розкриття змісту основних її компонентів, що дає змогу її обґрунтування. З метою моделювання педагогічної технології самовдосконалення викладача фізичного виховання у процесі професійної діяльності були використані ідеї, наведені у працях науковців Л.Романишиної та Г.Селевка [6; 7].

У структурі педагогічної технології Г.Селевко виокремлює наступні елементи: концептуальна основа; змістова частина (цілі навчання: загальні та конкретні; зміст навчального матеріалу); процесуальну частину – технологічний процес (організація навчального процесу; методи й форми навчальної діяльності учнів; методи й форми навчальної діяльності вчителя; діяльність вчителя з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу) [7, с. 21].

В.Матвійчук у моделі педагогічної технології формування ціннісних орієнтацій у курсантів-прикордонників визначив наступні елементи: концептуальну частину (цільові настанови й орієнтації, основні ідеї та принципи, мета, цінності у сферах державності, демократії та моральності); особливості змісту навчально-виховного процесу (педагогічні умови); процесуальну частину (організація навчально-виховного процесу, форми, методи та заходи, керівництво навчальним процесом); програмно-методичне забезпечення (навчальні програми та тематичні плани, унаочнення та технічні засоби навчання та виховання, діагностичний інструментарій, критерії та рівні) [5].

Модель педагогічної технології формування професійно-правової компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, розроблена та обґрунтована І.Грязновим та Н.Логіною, складається з таких елементів: концептуальний блок (мета, принципи навчання, функції навчання, компетенції); процесуальний блок (організаційно-педагогічні умови, етапи навчального процесу); програмно-методичний блок (форми, методи, прийоми та заходи); блок оцінювання (рівні та компетентності); кінцевий результат [3].

Структура педагогічної технології самовдосконалення викладача фізичного виховання містить наступні елементи: концептуальний блок, змістовий блок, процесуальний блок та контрольно-коректувальний блок (рис. 1).

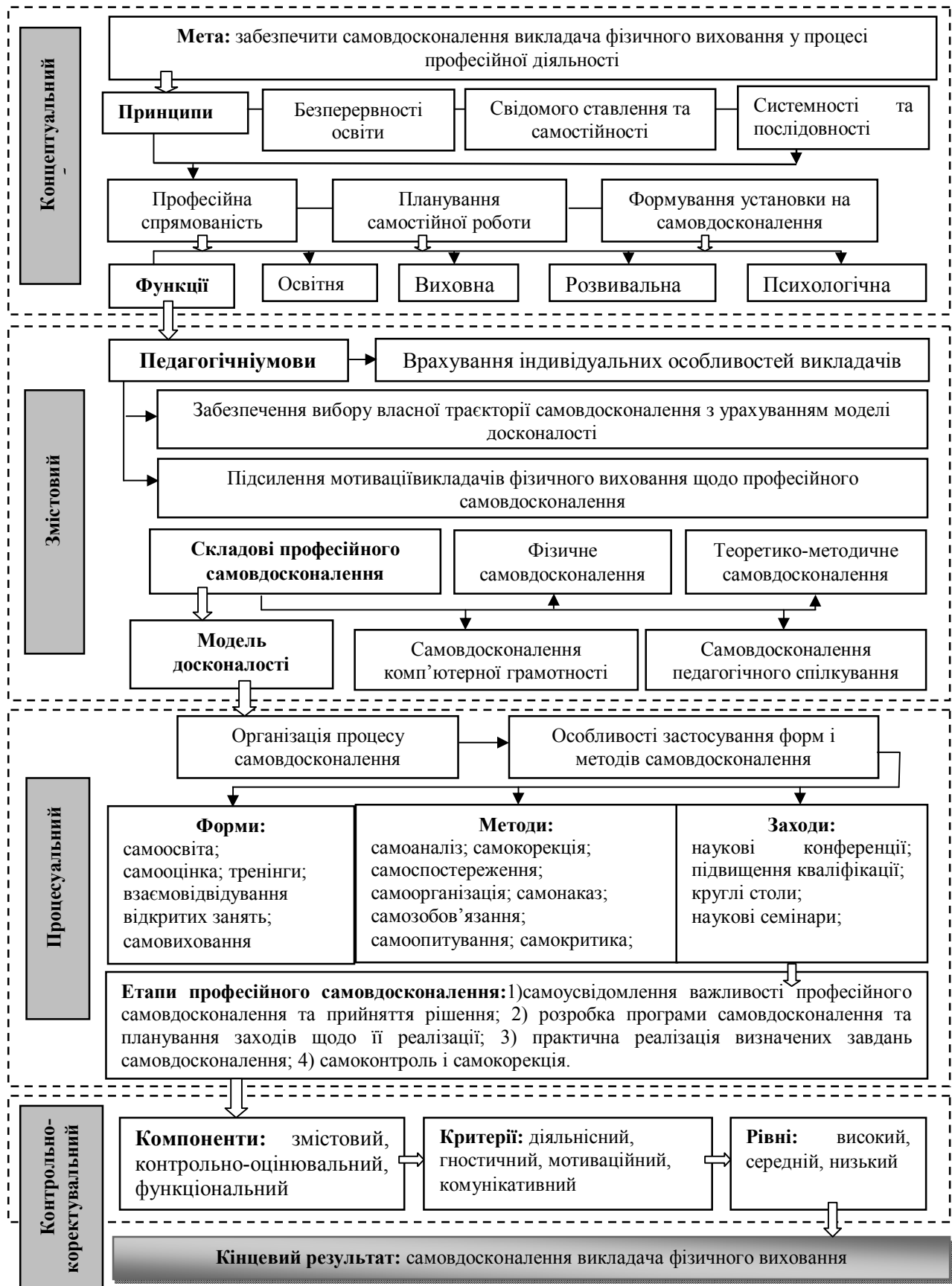


Рис. 1. Модель педагогічної технології самовдосконалення викладача фізичного виховання у процесі професійної діяльності

Концептуальний блок педагогічної технології включає мету, принципи та функції. Метою педагогічної технології є забезпечення самовдосконалення викладача фізичного виховання у процесі професійної діяльності. Реалізація технології самовдосконалення повинна здійснюватись на основі наступних принципів: безперервності освіти, свідомого ставлення та самостійності, системності та послідовності, професійної спрямованості, планування самостійної роботи, формування установки на самовдосконалення.

Безперервна освіта – це всебічний аспект, який включає офіційну й неофіційну освіту, проходить через все життя індивіда для досягнення найбільш повного розвитку в особистому, соціальному, професійному житті [8, с.30].

Принцип безперервності спрямовує викладача до безперервного набуття нових наукових знань, удосконалення вмінь навчатись, саморозвиватись, самовдосконалюватись та самоосвічуватись. Він дає змогу постійно поглиблювати фахову та загальноосвітню підготовку впродовж усього життя.

Принцип свідомості передбачає усвідомлене ставлення викладача фізичного виховання до власного самовдосконалення у процесі професійної діяльності.

Принцип системності та послідовності у самовдосконаленні викладача фізичного виховання у професійній діяльності повинен забезпечуватись у систематичній роботі над собою, яка не є випадкова, а передбачає послідовне виконання поставлених перед собою завдань.

Самовдосконалення викладача фізичного виховання має бути професійно спрямованим, відповідати вимогам професійної діяльності, інноваціям в освіті та вимогам суспільства. Щоб самовдосконалення не набувало стихійного явища, його потрібно планувати та чітко дотримуватись виконання запланованого.

Формування установки на самовдосконалення є обов'язковим, адже самовдосконалення не може бути повноцінним і продуктивним, якщо викладач позитивно не налаштований на нього.

Педагогічній технології самовдосконалення викладача фізичного виховання у процесі професійної діяльності властиві такі функції: освітня, виховна, розвивальна, психологічна.

Змістовий блок педагогічної технології містить в собі педагогічні умови самовдосконалення викладача фізичного виховання, складові професійного самовдосконалення та модель досконалості викладача фізичного виховання.

Педагогічні умови самовдосконалення викладача фізичного виховання у процесі професійної діяльності були визначені на основі аналізу літературних джерел та процесу самовдосконалення. До них були віднесені наступні: врахування індивідуальних особливостей викладачів; підсилення мотивації викладачів фізичного виховання щодо професійного самовдосконалення; забезпечення вибору власної траєкторії самовдосконалення з урахуванням моделі досконалості викладача фізичного виховання.

Професійне самовдосконалення викладача фізичного виховання містить: самовдосконалення комп'ютерної грамотності, самовдосконалення педагогічного спілкування, теоретико-методичне самовдосконалення, фізичне самовдосконалення.

Самовдосконалення комп'ютерної грамотності складається із умінь працювати з інформацією (Інтернет, використання електронних ресурсів); навичок роботи із комп'ютером (робота з офісними програмами, робота з операційною системою); умінь використовувати комп'ютерні технології (Moodle, електронний документообіг).

Самовдосконалення педагогічного спілкування викладача фізичного виховання включає в себе вербальний (словниковий запас, виразність мови, діалог, монолог, полілог) та невербальний (жестикація, міміка, пантоміміка) компоненти.

До теоретико-методичного самовдосконалення були віднесені знання (основ здорового способу життя, форм проведення занять, методики проведення занять, засобів фізичного виховання, методів контролю (самоконтролю), термінології, інноваційних підходів).

Показниками фізичного самовдосконалення є: фізичні якості (витривалість, гнучкість, швидкість, координація, сила); фізіологічні показники (серцево-судинна система, дихальна система); морфологічні показники (жировий компонент та м'язовий компонент); рухові уміння (обсяг рухів, техніка рухів).

Модель досконалості викладача фізичного виховання – це орієнтир, до якого потрібно прагнути у процесі самовдосконалення. Дана модель має ті ж складові, показники та елементи, притаманні професійному самовдосконаленню. Загалом під професійною досконалістю ми розуміємо сукупність складових, показників та елементів діяльності, рівень яких дозволить викладачу фізичного виховання успішно здійснювати свою роботу. Модель досконалості викладача фізичного виховання була визначена за допомогою експертної оцінки завідувачів кафедр фізичного виховання провідних вузів України із великим досвідом роботи.

Процесуальний блок технології самовдосконалення викладача фізичного виховання у професійній діяльності містить організацію процесу самовдосконалення та особливості застосування форм і методів самовдосконалення.

Організація процесу самовдосконалення викладача фізичного виховання складається із етапів професійного самовдосконалення.

Першим етапом є – самоусвідомлення важливості професійного самовдосконалення та прийняття рішення. На даному етапі викладач повинен визначити реальний стан власних складових, показників та елементів, віднесених до професійного самовдосконалення, та порівняти їх з моделлю досконалості викладача фізичного виховання. Виявивши елементи та показники менші в кількісному значенні своїх проявів, ніж у моделі досконалості, педагог повинен прийняти рішення про необхідність самовдосконалення у процесі професійної діяльності, а також визначити, що саме необхідно вдосконалювати. Також на даному етапі самовдосконалення важливо визначити мотивацію викладача фізичного виховання до самовдосконалення.

Другий етап самовдосконалення викладачів фізичного виховання передбачає розробку програми самовдосконалення та планування заходів щодо її реалізації. На даному етапі педагогам необхідно визначити завдання самовдосконалення у процесі професійної діяльності, підібрати форми, методи які б сприяли якісним трансформаціям складових, показників та елементів самовдосконалення, розробити програму та визначити терміни її реалізації.

На третьому етапі відбувається практична реалізація визначених завдань самовдосконалення.

Самоконтроль та самокорекція відбувається на четвертому етапі самовдосконалення. Самоконтроль потрібний для того, щоб відслідковувати, чи якісно відбувається самовдосконалення. Також необхідно порівнювати із моделлю досконалості та вносити корективи у процес самовдосконалення в разі необхідності.

Контрольно-коректувальний блок містить у собі компоненти (змістовий, контрольно-оцінювальний, функціональний), критерії (гностичний, діяльнісний, комунікативний, мотиваційний) та рівні самовдосконалення (низький, середній та високий).

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Запропонована модель відображає комплексну реалізацію всіх визначених у дослідженні передумов, педагогічних умов і компонентів педагогічної технології самовдосконалення викладача фізичного виховання у процесі професійної діяльності. Відтак актуалізується розгляд практичних шляхів реалізації розробленої педагогічної технології, одним з яких є підвищення педагогічної майстерності викладачів фізичного виховання.

### Література

1. Алексеенко Б. Н. Введение в основы научных исследований : учеб. Пособие / Алексеенко Б. Н. – Хмельницкий : ИВПУ, 1993. – 100 с.
2. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования. Монография. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
3. Грязнов І.О., Логінова Н.М. Моделювання педагогічної технології формування професійно-правової компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників та її експериментальна перевірка / І.О.Грязнов, Н.М.Логінова // Збірник наук. пр. Нац. акад. держ. прикорд. служби України. - 2010 - № 54– С. 35 – 39.
4. Кремень В. Освіта і наука в Україні – Інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
5. Матвійчук В. П. Педагогічна технологія формування ціннісних орієнтацій у майбутніх офіцерів-прикордонників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. П. Матвійчук. – Хмельницький, 2009. – 201 с.
6. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К. 1998. – 353 с.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. Пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Dave R. H. Lifelong Education and the School Curriculum. – Hamburg, UNESCO Institution. – 1993.
9. <http://psi.webzone.ru>.
10. <http://www.pcdigest.net>.
11. <http://www.slovnyk.net>.



## ОСОБЛИВОСТІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ В КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ

М.А.Пайкуш

**Анотація.** У статті обґрунтовано можливості синергетичного підходу до побудови відкритої інтегративної системи природничо-наукової підготовки; запропоновано використання у єдності синергетичного та інтегративного підходу до підготовки майбутніх лікарів.

**Ключові слова:** синергетичний підхід, інтегративна система, природничо-наукова підготовка, майбутній лікар.

**Аннотация.** В статье обоснованы возможности синергетического подхода к построению открытой интегративной системы естественнонаучной подготовки; предложено использование в единстве синергетического и интегративного подхода к подготовке будущих врачей

**Ключевые слова:** синергетический подход, интегративная система, естественнонаучная подготовка, будущий врач

**Summary.** In the article the possibility of a synergistic approach to building an integrative system of natural science training; the use of the unity of synergistic and integrative approach to natural-science preparation of future doctors.

**Key words:** a synergetic approach, integrative system, natural sciences training, future doctor.

**Постановка проблеми.** Реформування вищої медичної освіти України тісно пов'язане із загальнонауковими та педагогічними інноваціями щодо оптимізації навчального процесу, що вимагає оновлення структурних елементів педагогічної системи, зокрема природничо-наукової підготовки майбутнього лікаря. Зміна педагогічного процесу зумовлена «глобальними тенденціями, що відбуваються в сучасному світі загалом. Система освіти, вибудована відповідно ідеалу та нормам класичної науки, функціонує як замкнута, що позбавляє її можливості до саморозвитку. Така модель освіти вичерпала себе» [11, с.3]. Формування сучасної концепції освіти пов'язане з тими значними змінами, які відбулися за останні роки в уявленнях про природу, процеси пізнання та розвитку людини. Ситуація, що склалася у вітчизняній освіті та педагогічній науці, повністю описується термінами синергетики. Вона має біфуркаційні (критичні) точки руйнування старих структур і виникнення низки можливостей для переходу системи до нової якості. Її можливий розвиток може бути поданий дисипативними структурами як утвореннями вищої (ніж попередні, що руйнуються) складності; вона має властивості нелінійності (багатоваріантність та непередбачуваність переходу системи із одного стану в інший); нестійка й суттєво нерівноважна, флуктуативна, відкрита для розвитку тощо.

Новий напрям наукових досліджень – синергетика – має особливий статус. Вона міждисциплінарна: «синергетичні дослідні програми останнім часом виходять далеко за межі природничо-наукового знання, своєї первинної сфери застосування. Адже синергетика зорієнтована на те, щоб виявити закони еволюції та самоорганізації складних систем довільного походження, незалежно від конкретної природи елементів, які їх утворюють» [4, с.31]. У синергетиці розглядаються переважно відкриті системи. Суттєва особливість їх полягає у тому, що ними можна керувати, змінюючи зовнішні чинники. Якщо ці суттєві чинники вдається враховувати у відповідних рівняннях, тоді відкривається можливість передбачити подальшу еволюцію системи.

Теоретичні основи синергетики висвітлені у фундаментальних працях В.Арнольда, І.Пригожина, І.Стенгера, Г.Хакена, В.Аршинова, В.Буданова, Є.Князевої, С.Курдюмова, Г.Малинецького та ін. Об'єктами науково-педагогічних досліджень були проблеми інтеграції науки (В.Готт, Б.Кедров, І.Новик, А.Урсул, І.Зязюн); методологічні основи інтеграції в освіті (С.Гончаренко, І.Козловська, О.Сергєєв, Д.Чернілевський); інтеграція змісту навчання у професійній підготовці (В.Безрукова, А.Беляєва, М.Берулава, Р.Гуревич, Б.Камінський, М.Махмутов); проблеми розробки інтегрованих курсів (К.Гуз, В.Сидоренко, Я.Собко, Н.Талалуєва), а також структурування знань з природничих дисциплін у процесі підготовки студентів-медиків (А.Н.Бекренєв, А.Д.Гладун, В.Н.Міхелькевич) та ін.

Незважаючи на високий рівень важливості отриманих результатів, розв'язання проблеми пошуку концептуальних основ синергетики на сучасному етапі її розвитку перебуває на етапі свого становлення. Аналізуючи існуючі в науці погляди на перспективи використання синергетичного

підходу до дослідження педагогічних систем, було зроблено висновок про те, що значення цього підходу в методології педагогіки чітко досі не виражене.

**Мета статті** полягає у виявленні особливостей природничо-наукової підготовки майбутнього лікаря та обґрунтуванні можливостей застосування синергетичного підходу до формування інтегрованої відкритої системи змісту такої підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Основним питанням синергетики є виявлення загальних принципів, що керують виникненням структур і знаходженням характеристичних функцій, які описують процеси самоорганізації. Існує багато підтверджень тому, що “різноманітні явища саморганізації підпорядковуються тим самим принципам, і численні розрізнені приклади, давно відомі в літературі, потрапляють під узагальнюючі поняття синергетики” [12, с.16]. Незважаючи на існування багатьох різних дисциплін, виявилася разюча подібність основних понять, що належать до утворення просторових, часових та функціональних структур.

Виходячи із визнання принципової невизначеності навколишнього світу, синергетика подає себе як інтегральна теорія порядку і хаосу, яка вивчає механізми існування структур, які виникають і розпадаються. Вона пропонує «пояснення утворення подібних структур, обґрунтовуючи положення, згідно з яким вони є структурами еволюційними, прямує до комплексного знання, до подолання міждисциплінарних меж» [8, с.82]. Синергетика є універсальною методологічною парадигмою, сформульованою в тих галузях природничо-наукового знання, де вивчаються складні системи, явища самоорганізації та еволюції складних систем, опираючись на принципи відкритості, нелінійності, структурної гетерогенності.

Основні принципи синергетики допускають доволі прості пояснення складних явищ та процесів, однак застосування цих принципів до будь-якої реальної системи вимагає використання складних спеціальних математичних понять (нестабільність, параметри порядку, принцип підпорядкування тощо). Доцільно взяти за основу класифікацію синергетичних принципів, запропоновану Г.Хакеном [12]: нелінійність і нерівноважність системи, її відкритість, здатність до самоорганізації, біфуркаційність, а також концепт системної цілісності і здатності системи до створення емерджентних утворень.

На цій основі виділяють основні принципи синергетики: системність, нелінійність (біфуркаційність), нестабільність, гомеостатичність, ієрархічність, нестійкість, незамкнутість та ін. Бачення синергетикою «світу і людини як складних систем, що самоорганізуються, які знаходяться в ситуації системно-цілісної єдності, дозволяє відносно системи освіти інтерпретувати й реалізувати наступні принципи методології синергетики» [1]: нелінійний стиль мислення; неоднозначність теоретичних побудов, концептуальний і методологічний плюралізм, сходження абстрактно-логічного та образно-інтуїтивного, раціонального та ірраціонального способів мислення; постулювання хаосу як необхідного творчого моменту реальності, яка виникає та самоорганізовується (порядок і безлад уявляються невід’ємними один від одного) тощо.

На думку В.Буданова, методологія синергетики допоможе повернутися до фундаментальної освіти, яка дає цілісне бачення природи, людини і суспільства в контексті міждисциплінарного діалогу [2]. Спроби реалізувати принципи синергетики в освіті здійснюються за наступними напрямками [8, с.84]: організація освітнього процесу як процесу становлення й розвитку суб’єкта освітньої діяльності; зміна змісту освіти у відповідності з необхідністю формування основних понять синергетики через знайомство із світом складних нелінійних систем, визначення цих понять і перенесення їх у інші області знання; подолання меж між предметами навчального циклу; спрямування процесу навчання не на збільшення кількості інформації, а на побудову та вивчення універсальної моделі розвитку; зміна організації освітнього простору як області взаємодії суб’єктів освітньої діяльності.

На думку І.Козловської, дидактика в майбутньому максимально наблизиться до точної науки: як *теорія* навчання, вона має володіти всіма рисами теорії, зокрема базуватися на системі законів та підлягати в загальних рисах математичному опису. Дидактичну систему чи її компонент (S) у динаміці можна представити як послідовність змін станів (дидактичний процес), яка описується сукупністю

величин  $q_1, q_2, \dots, q_n$ , зміни яких відповідно характеризуються похідними цих величин  $q'_n$  та  $q''_n$ . Дидактичні системи у деяких випадках доцільно описувати за допомогою диференціальних рівнянь, причому, додаткові змінні, які відображають нелінійність навчального процесу, можна поетапно (шляхом збільшення кількості рівнянь лінійного порядку) звести до незалежної системи рівнянь першого порядку. Оскільки всі рівняння синергетики *нелінійні*, то доводиться розглядати систему рівнянь декількох змінних. Якщо компонент дидактичної системи  $S_1$ , який описується  $n$  параметрами, взаємодіє з іншим –  $S_2$ , який описується  $m$  параметрами, то зміна першого компонента визначається

рівнянням:  $\Delta S_1 = \beta n m$ , де стала  $\beta$  описує зв'язок між двома системами (компонентами)  $S_1$  і  $S_2$ . В освіті такими системами можуть бути різні ступені освіти, різні типи навчальних закладів чи компоненти однієї дидактичної системи [5, с.54].

Перспективи проектування природничо-наукової освіти, зокрема майбутніх лікарів, пов'язані з використанням методології синергетики, проте не лише через доповнення навчального матеріалу про складні системи, що самоорганізуються, та закономірності їх розвитку і використання термінології синергетики для аналізу розвитку штучних систем. Мають бути змінені самі принципи проектування змісту цієї дисципліни у відповідності з постнекласичним характером синергетичної парадигми, під яким розуміється включення суб'єкта пізнання до змісту отриманого ним знання.

У наш час прийнято вважати важливим шляхом удосконалення навчально-виховного процесу в медичному ВНЗ застосування інтеграції. Вона визнана як головний шлях реформи вищої медичної освіти на багатьох міжнародних конференціях [7, с.15]. Багато важливих відкриттів у сучасній біології було зроблено на підставі доброго знання і застосування законів хімії, фізики і математики. Ці предмети і повинні стати компонентами для розробки горизонтальної інтеграції. Нині накопичено чималий досвід інтегрування багатьох дисциплін і визначено етапи просування від локальної, часткової інтеграції до створення інтегрованого навчального плану. Тому важливо, щоб з перших кроків навчання студентам давали зрозуміти й відчути практичне значення кожного предмета, який вивчається, і так чи інакше "працює" на модель спеціаліста. Іноді інтерес до предмета, якщо не зрозумілий зміст його для клінічної практики, суттєво знижується. Водночас цей інтерес зростає, якщо студенту зрозуміло те, що він вивчає в області гістології, біохімії, фармакології – дисциплін, віддалених від лікування, але у ході викладання пройнятих духом клініки. Повідомлення всякого знання, вироблення навичок на будь-якій кафедрі повинні бути розглянуті з позиції майбутньої практичної діяльності.

Специфіка вивчення природничо-наукових дисциплін у медичному навчальному закладі полягає "в розвитку клінічного мислення у майбутніх спеціалістів-медиків, що започатковується у вивченні таких фундаментальних або природничо-наукових дисциплін, як нормальна анатомія і фізіологія, патологічна анатомія і фізіологія, мікробіологія, медична генетика, фармакологія, латинська мова. В основних цілях під час їх вивчення передбачено інтенсивний розвиток пізнавальних процесів: пам'яті, мислення, спостережливості, суджень [10, с.8]. Знання з природничо-наукових дисциплін використовуються при встановленні діагнозу в хворого відповідно до всього комплексу даних про пацієнта, забезпечують правильний вибір методів обстеження, лікування. Вони є основою вивчення клінічних дисциплін.

Дидактичні положення щодо структурування змісту природничих дисциплін на основі інтегративно-диференційованого підходу обґрунтовано Л.Дольніковою [3], зокрема: природовідповідність медицини вимагає глибоких знань і вмінь з природничих дисциплін; систематичність засвоєння численних фактів, понять та суджень у процесі вивчення природничих дисциплін здійснюється відповідно до логічного зв'язку між елементами змісту; інтеграція змісту природничих та медичних дисциплін є дидактичною основою для формування цілісної системи професійно значущих якостей майбутнього спеціаліста; диференціація за індивідуальними особливостями та рівнем базової природничо-наукової підготовки суттєво підвищує результативність педагогічної допомоги студентам; структурно-схематична фіксація найголовнішого в навчальному матеріалі сприяє ефективнішому засвоєнню студентами навчальної інформації та її уцілненню, розвитку професійного спілкування.

Виходячи з викладеного вище, ми пропонуємо використання у єдності синергетичного та інтегративного підходу до природничо-наукової підготовки майбутніх лікарів. Розглянемо це положення детальніше.

Насамперед, провідну роль відіграє ідея цілеспрямованості та мотивації вивчення природничих дисциплін у вищих медичних навчальних закладах. Її педагогічними передумовами є професійна спрямованість та мотивація навчання майбутніх лікарів. Професійна спрямованість навчання природничих дисциплін у підготовці лікарів реалізує єдність змісту, форм і методів навчання. Вона цілеспрямовано орієнтує майбутніх лікарів на постійне використання отриманих знань і вмінь для професійних цілей. Професійна спрямованість змісту природничої освіти лікарів повинна мати не епізодичний характер, а систематично привчати студентів використовувати фундаментально-наукові знання й уміння до розв'язування прикладних задач, що формує самостійне перенесення набутих знань, умінь і навичок в умови практичної діяльності. Такий підхід реалізує інтегративну функцію циклу природничих дисциплін і кореляцію цілей їх вивчення з цілями професійної підготовки лікарів.

Мотивація вивчення природничих дисциплін майбутніми лікарями передбачає наявність сукупності мотивів, які спонукають і спрямовують пізнавальну діяльність студентів у процесі навчання

на формування, удосконалення та розвиток професійних знань і вмінь.

У процесі професійної підготовки майбутніх лікарів важливо виокремити та співвіднести наявність пізнавальної мотивації при вивченні природничих дисциплін і забезпечити її перехід у професійну мотивацію, яка передбачає ефективне використання природничих знань і вмінь під час вивчення спеціальних дисциплін.

Природничо-наукова освіта майбутніх лікарів має бути ефективним інструментом професійної діяльності, забезпечуючи відповідність вимогам до сучасних фахівців, оскільки природничо-науковий цикл дисциплін не тільки охоплює значну частину медичної освіти, а й забезпечує студентів потрібними знаннями та навичками їх практичного застосування, а також розвиває вміння правильного, творчого використання набутих знань у майбутній професійній діяльності.

Наступним етапом є формування цілісної, відкритої, інтегративної системи природничо-наукової підготовки майбутніх лікарів. У синергетичній інтерпретації “поняття системи як категорії опису процесів довільної природи набуває принципової трансформації, являючи собою органічне ціле, що регулюється через самоорганізацію” [6, с.9]. З погляду методології, оперування категоріями порядку і хаосу, розвитку неодмінно торкається питання співвідношення синергетики та діалектичного методу.

Тому є логічним не протиставлення синергетичного методу діалектичному, а використання їх взаємозв'язку. У порівнянні із традиційним вживанням терміну «система», синергетичний понятійний апарат припускає ряд відмінностей у його змістовій інтерпретації. Фактор невизначеності є визначальним принципом у формуванні системи, відходячи від лінійності строго заданих, однозначно детермінованих шляхів розвитку. Система являє собою, з погляду синергетики, органічне взаємозв'язане ціле, яке регулюється механізмом самоорганізації. Порівняно із традиціями системного підходу, що використовується наукою, в якому система являє собою конгломерат взаємопов'язаних компонент, акцент синергетичної методології спрямований на самореферентність компонент системи, на їх динамічний взаємозв'язок із навколишнім середовищем. Ключова відмінність синергетичного підходу полягає у використанні поняття «самоорганізація», що розкриває сутність детермінант порядку і хаосу та їх взаємодії.

Поняття «цілі» в синергетичних системах може бути визначене як внутрішньодетермінований стан системи довільної природи та напрямок її зміни і розвитку. Під доцільністю правильно розуміти “процес самоорганізації як природне прагнення системи до зорієнтованого на порядок процесу ієрархізації. В міру еволюційного розвитку (ускладнення синергетичної системи), подібні «цільові» причини відіграють все більшу роль: дійсно, вчені констатують прогресивний характер еволюційного процесу” [8, с.86].

За І. Пригожиным, критерієм еволюції відкритих систем є економічність їх функціонування. У таких системах постійно й самовільно відбуваються процеси, спрямовані на мінімізацію затрат для підтримання їх структури і виконання їхніх функцій. У відкритій системі нові елементи різноманітності, які виникають спонтанно, загрожують системі зв'язків, що склалися, вимагають свого місця в цій системі, втручаються в неї, порушуючи її єдність. Це дозволить зберегти єдність елементів у їх відношенні один до одного, забезпечить умови для виникнення нових елементів, підвищення ступеня їх різноманітності.

Подолання розрізненості окремих навчальних дисциплін шляхом їх інтеграції з урахуванням аспектів самоорганізації є вагомим внеском у фундаменталізацію освіти в її сучасному розумінні. На зміну пошукам окремих знань у кожній із навчальних дисциплін приходить завдання формування цілісної системи знань фахівця, що формується впливом ідей базових наук.

**Висновки.** Синергетичний підхід дозволяє забезпечити інноваційний підхід до навчання, повноту і високу якість предметних знань, професійне становлення та адаптацію майбутнього спеціаліста через різні навчальні дисципліни із врахуванням їх міждисциплінарних зв'язків. Інтеграція професійних та природничих знань студентів, базуючись на загальнопедагогічних закономірностях, має обов'язково враховувати не тільки особливості конкретної галузі – медицини, а й тих дисциплін, без яких неможлива повноцінна медична професійна освіта. Інтеграція дисциплін природничого циклу і фахових знань майбутніх лікарів дає можливість реалізувати принцип професійної спрямованості навчання фахових дисциплін, що, зі свого боку, дозволяє ефективно долати ті негативні явища й суперечності, які виникають у багатопредметній системі навчання вищого закладу освіти.

До подальших напрямів дослідження відносимо теоретичне обґрунтування цілісної, відкритої, інтегративної системи природничо-наукової підготовки майбутніх лікарів.

### Література

1. Аршинов В. А. Синергетическое познание в контексте проблемы единства двух культур/ В. А. Аршинов //

Высшее образование в России. 1994. №4.

2. Буданов В. Г. Синергетические стратегии в образовании [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ns.iph.ras.ru/~mifs/stbudan.htm>
3. Дольнікова Л. В. Інтегративно-диференційований підхід до структурування змісту природничих дисциплін у медичних коледжах: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Л. В. Дольнікова. – Т., 2001. – 20 с.
4. Князева Є. Н. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования / Є. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Высшее образование России. – №4. – 1994. – С.31-36.
5. Козловська І. М. Можливості використання синергетичних ідей у теорії дидактичної інтеграції / І. М. Козловська // Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – 2000. – Ч.1. – С. 52-59.
6. Максимова М. В. Системообразующие концепты современной синергетики: автореф. дис... канд. философ. наук: спец. 09. 00. 01.- Ростов-на-Дону, 2010. – 22 с.
7. Психолого-педагогические рекомендации по разработке методических указаний для студентов-медиков / Под ред. Л. А. Быковой. – Л-д: ЛПМИ, 1986. – 64 с.
8. Санникова О. В. Синергетика в содержании и организации образования / О. В. Санникова, И. В. Меньшиков // Вестник Удмуртского университета: психология и педагогика. – 2006. – № 9. – с.81-94.
9. Система управління якістю медичної освіти в Україні: монографія / І. Є. Булах, О. П. Воловець, Ю. В. Вороненко та ін. – Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕСС, 2003. – 212 с.
10. Темерівська Т. Г. Формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Т. Г. Темерівська. – Т., 2004. – 20 с.
11. Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. А. Федорова. – Ставрополь. – 2004. – 20с.
12. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. – М.: Мир, 1985. – 423с.

УДК 378.016:37.013

## СТАН СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

О.Б.Петровиц

**Анотація.** У статті висвітлено результати констатувального етапу експериментального дослідження стану сформованості готовності майбутніх учителів до організації позакласної роботи з обдарованими учнями в системі літературної освіти.

**Ключові слова:** готовність до організації позакласної роботи, обдарованість, компоненти готовності, рівні сформованості готовності.

**Аннотация.** В статье отражены результаты констатирующего этапа экспериментального исследования состояния сформированности готовности будущих учителей к организации внеклассной работы с одаренными учащимися в системе литературного образования.

**Ключевые слова:** готовность к организации внеклассной работы, одаренность, компоненты готовности, уровни сформированности готовности.

**Summary.** The article deals with the results of one of the stage of the experimental research of formation the future teachers' readiness to organize the extracurricular activities with gifted students in the system of literary education.

**Key words:** readiness for organizing extracurricular activities, giftedness, components of readiness, levels of formed readiness.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі реформування системи освіти в Україні метою навчально-виховного процесу стає вільний розвиток різнобічної, творчої особистості, з урахуванням її індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей. Відтак, активізувалась увага до проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних ВНЗ, готового до виконання таких завдань.

Тісний зв'язок і нероздільність проведення від уроків до позакласної роботи з предмета забезпечує безперервність та гуманізацію навчання, розвиває творчі здібності школярів. Проте аналіз шкільної практики засвідчує, що часто випускники ВНЗ, у тому числі й учителі літератури, які починають самостійну педагогічну діяльність, не готові до організації позакласної роботи, не вміють

диференціювати її відповідно до освітнього й культурного рівня, читацьких та естетичних інтересів своїх учнів. Тому особливої актуальності набуває потреба формування готовності майбутнього вчителя до організації позакласної роботи з обдарованими учнями.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми готовності вчителя до професійної діяльності дозволяє визначити основні напрямки дослідження: визначення сутності професійної готовності вчителя і структури процесу її формування (О.Абдуліна, Б.Ананьєв, С.Бризгалова, Ю.Васильєва, И.Гончарова, А.Деркач, Л.Кондрашова, В.Крутецький, А.Міщенко, В.Сластьонін, П.Чамата, Ю.Янотовська та ін.); пошук основних шляхів забезпечення становлення вчителя в умовах навчання у вищій школі (І.Зязюн, Г.Нагорна та ін.); визначення психологічних і педагогічних умов формування творчої особистості вчителя (О.Акімова, Н.Кічук, О.Куцевол, В.Моляко та ін.), визначення змісту готовності в залежності від характеру діяльності та впливу різноманітних факторів (Н.Барабошина, С.Булахова, І.Гавриш, І.Дичківська, І.Зимня, В.Ільїн, Л.Кандибович, Г.Кручиніна, В.Серіков та ін.). Проблема готовності майбутніх учителів літератури до організації позакласної роботи з обдарованими учнями не була предметом спеціальних досліджень, хоча деякі її аспекти розглядалися у працях В.Андрусенко, В.Бажанюк, Л.Базиль, Н.Волошиної, О.Куцевол, С.Мірошник, М.Мудрак та ін.

**Мета статті** – виявити в результаті проведення констатувального етапу експерименту стан сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до організації позакласної роботи з обдарованими школярами.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Науковці (В.Васенко, А.Капська, А.Ліненко, Д.Мазоха, О.Пехота, Т.Тихонова, А.Старева) доводять, що готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності – це особистісне утворення, яке забезпечує внутрішні мотиви для успішного виконання цієї діяльності, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності, знання, уміння та навички їх практичного втілення, професійно значущі якості особистості [2].

Зміст готовності до педагогічної діяльності не може бути зведений до проявів моральних чи психологічних якостей і властивостей особистості або виведений лише зі свідомості чи поведінки. Тому суть цієї готовності містить у собі такі інтегральні характеристики особистості як інтелектуальні, емоційні й вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, уміння та навички, педагогічні здібності [1].

На нашу думку, готовність майбутнього вчителя-словесника до організації позакласної роботи з обдарованими учнями можна трактувати як складне особистісне, інтегроване, професійно значуще утворення, що є умовою успішної творчої педагогічної діяльності та передбачає наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до неї та розвинених професійно важливих й особистісних якостей особистості, здатність реалізувати свої сили й можливості у створенні комфортних умов для всебічного гармонійного розвитку обдарованої дитини та особистісної самореалізації. Відповідно готовність до організації позакласної роботи з обдарованими школярами складається з таких компонентів: мотиваційного, пізнавально-операційного, особистісно-креативного, оцінювально-рефлексивного. Вважаємо, що сукупність вищезазначених компонентів забезпечує оптимальну педагогічну діяльність майбутнього вчителя-філолога та в повній мірі відображає специфіку позакласної роботи з обдарованою молоддю.

З метою з'ясування реального стану готовності майбутніх учителів-словесників до організації позакласної роботи з обдарованими учнями, виявлення компонентів їхньої готовності, які недостатньо сформовані й потребують подальшого розвитку, були проведені анкетування, тестування, педагогічні спостереження та бесіди у форматі констатувального етапу експерименту. В експериментальному дослідженні взяли участь 127 студентів 3-4 курсів Інституту філології й журналістики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Стан готовності майбутніх учителів-словесників до організації позакласної роботи з обдарованими учнями визначався нами за розробленими компонентами, критеріями, показниками та рівнями сформованості цієї готовності [3, с. 36-40].

У цілому сформованість мотиваційного компонента готовності до організації позакласної роботи з обдарованими учнями входить до складу загальної мотиваційної готовності до здійснення професійної діяльності. Тому одне із запитань анкети передбачало з'ясування ступеня зацікавленості майбутньою професією і в результаті було виявлено 60,2% зацікавлених студентів та 11,4% – незацікавлених, а також 28,4% респондентів відповіли «не знаю». На наступне запитання «Ви плануєте після закінчення університету працювати за фахом?» 36,1% опитаних висловились «так», 18,8% – «ні», не знають 45,1% студентів. Такі результати відповідей на два запитання дивують своєю неузгодженістю. Адже попри високу зацікавленість серед студентів професією, яку здобувають, лише третина виявила стійкі наміри

працювати у школі по закінченні навчання в університеті. Причину цього вбачаємо в низькому рівні престижності учительської професії та в тому, що нині випускнику-словеснику не так легко працевлаштуватися в загальноосвітній заклад, особливо в міський або поруч з містом. Крім того, у сільських школах молоді майбутні учителі-філологи не надто бажають працювати, та й не у кожному селі є загальноосвітній заклад. Відтак, у студентів виникають сумніви й невпевненість у майбутньому.

Аналіз результатів опитування показав, що 39,4% студентів вважають позакласну роботу з обдарованими учнями дуже важливою та захоплюючою діяльністю, такою, яка їм дуже подобається й дає можливість творити та бути оригінальним, відповідно майбутні учителі-словесники хотіли б здобути навички в її організації та проведенні й удосконалювати їх в подальшому та намагатимуться докласти для цього максимум зусиль; 36,2% респондентів ставляться до неї, як цікавої діяльності, яка їм подобається, хочуть оволодіти методикою її організації під час вивчення методичних дисциплін, але не докладаючи особливих зусиль; 22% опитаних характеризують цю діяльність, як достатньо цікаву, але вони нейтрально ставляться до її організації, можуть як проводити її, так і відмовитись від неї, а також не надають цій проблемі вагомого значення, їх це зовсім не цікавить, але вони не відкидають можливості того, що колись виявлять інтерес до неї й оволодіють певними прийомами; 2,4% студентів вказали, що нічого не знають про такий напрям позакласної роботи та ніяк не можуть її оцінити. Звертаємо увагу, що жоден з опитаних не відзначив позакласну роботу з обдарованими учнями як зовсім нецікаву діяльність, були такі, що не бажають освоїти методику її проведення.

Для визначення рівня сформованості мотиваційного компонента кожному з відповідей студентів було переведено у звичайні бали, максимально 3. Загальна сума підраховувалася для кожного з опитаних окремо і становила число, яке в подальшому відносилось до певного рівня сформованості: 9-8 балів – творчо-інноваційний (45,2%), 7-6 – продуктивно-моделювальний (36,6%), 5-3 – репродуктивний (18,2%). Таким чином, було виявлено достатню мотивацію майбутніх учителів до організації позакласної роботи з обдарованими учнями.

Значний вплив на досягнення готовності майбутніх учителів-словесників до позакласної роботи з обдарованими школярами має рівень опанування знаннями, уміннями й навичками її організації. Відтак, з метою вивчення рівня сформованості **пізнавально-операційного компонента** нами було з'ясовано розуміння студентами сутності позакласної роботи з літературно обдарованими учнями. Переважна більшість респондентів абсолютно погодилась з такими твердженнями: «Позакласна робота – це різноманітні види літературної діяльності учнів освітньо-виховного характеру, які організовують і проводять у школі в позаурочний час» (78,1%); «Вона відкриває додаткові можливості для розвитку творчих здібностей учнів» (81,8%), «Позакласна робота дає можливість здобути учням більше практичних навичок у роботі з художніми творами» (52,6%), «Успішність організації позакласної роботи з літературно обдарованою молоддю передбачає створення креативного освітнього середовища» (61,9). Опитані «частково погодились» з тим, що «Позакласна робота тісно пов'язана з тією навчальною роботою, яка безпосередньо здійснюється на уроках» (64,3%), «Проведення позакласної роботи з літературно обдарованими школярами може спричинити їхнє перевантаження» (51,7%). Не підтримали студенти думку, що «Вона не відіграє суттєвої ролі в навчально-виховному процесі» (72,5%). Подальший аналіз анкетування студентів засвідчив, що лише 22,5% опитуваних здобули достатню теоретичних знань з організації різних форм та видів позакласної роботи з літературно обдарованими старшокласниками, 53,3% – частково та 24,2% – недостатню. На запитання «Чи оволоділи Ви вміннями організовувати позакласну роботу з літературно обдарованими школярами?» 11,7% студентів відповіли «так», 27,5% опитаних – «ні», 60,8% – «частково». Таким чином, хоч респонденти й розуміють цілком правильно сутність позакласної роботи з обдарованими учнями, все ж у них катастрофічно бракує теоретичних знань, практичних умінь і навичок її організації та проведення.

Аналіз відповідей на наступне питання щодо розуміння студентами поняття «літературна обдарованість» виявив, що значна частина (32,5%) респондентів взагалі проігнорували це запитання й нічого не вказали. Досить правильно трактують визначення лише 28,9% опитаних: «наявність творчих здібностей з літератури», «хист до літературної творчості», «уміння застосовувати творчий підхід до сприйняття літератури, її розуміння й вивчення, здатність бачити художню й естетичну цінність художніх творів», «схильність творчо працювати з літературою, створювати власні художні твори», «здатність мислити творчо, наявність розвинутого образного мислення», «комплекс якостей та здібностей особистості, які сприяють у її літературній діяльності». Дають односторонню характеристику цієї дефініції 20,2% респондентів, наприклад, «здатність до складання віршів, любов до читання», «вміння писати художні твори». Не розуміють суть поняття 18,4% студентів («знання літератури і її викладання», «розуміння предмета»). Таким чином, у результаті аналізу відповідей респондентів було

з'ясовано значні прогалини в розумінні термінологічного апарату з позакласної роботи з обдарованими учнями.

Слід зазначити, що в ході констатувального етапу експерименту було виявлено поверхові знання студентами форм позакласної роботи з української літератури. Переважна більшість опитаних називали одиничні можливі їх вияви – 77,9% й лише дехто намагався їх систематизувати в індивідуальні, групові, масові – 22,1%. Також респондентам було запропоновано схарактеризувати, якими мають бути ці форми, щоб створити умови для самостійного пошуку й реалізації творчого потенціалу шкільної молоді. Відповідно до попереднього відсоткового відношення спостерігалась або відсутність відповіді, або були висловлені думки, що форми позакласної роботи з української літератури повинні бути цікавими учням, актуальними й зрозумілими для них та відповідати індивідуально-віковим особливостям, а також мають сприяти розвитку кожної особистості, зокрема, цьому може допомогти застосування особистісно зорієнтованого підходу.

Потім респондентам було запропоновано пронумерувати в порядку вагомості, що з переліченого нижче найбільше сприяє формуванню їхньої готовності до організації позакласної роботи з обдарованими школярами. Результати проілюстровані на рис. 1.

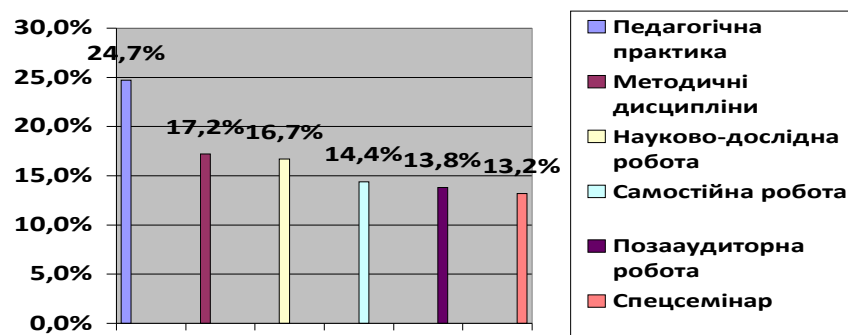


Рис. 1. Чинники впливу на формування готовності майбутніх учителів-словесників до організації позакласної роботи з обдарованими учнями.

Згідно з даними на рис. 1, найбільший вплив, на думку студентів, мають проходження педагогічної практики й вивчення методичних дисциплін. Таке рейтингове відношення засвідчило, що респондентам важливо не лише отримати конкретні знання з основ позакласної роботи з обдарованими школярами, а насамперед апробувати свої ідеї щодо її організації, удосконалити власні уміння й навички її творчого проведення.

Результати засвідчили, що навчальна дисципліна «Методика навчання української літератури» допомогла повноцінно підготуватися до проведення позакласної роботи, зокрема з обдарованими учнями, 36,8% респондентам, 47% опитаних вказали на її часткову допомогу в здобутті знань з методики організації позакласної роботи, на незначній мірі її впливу наголошують 7,7% студентів, 8,5% – ніяк не вплинула. Такі відповіді спричинені тим, що опитані ще неповністю завершили її вивчення, тобто анкетування відбувалося у процесі опанування цієї дисципліни.

Для визначення рівня сформованості пізнавально-операційного компонента кожну з відповідей студентів було оцінено максимально в 3 бали. Тож можемо стверджувати, що творчо-інноваційний рівень сформованості пізнавально-операційного компонента притаманний респондентам, котрі набрали 21-17 балів (35,2%), на продуктивно-моделювальному рівні знаходяться опитані з 16-12 балами (43,1%), а до репродуктивного рівня відносимо студентів з 11-7 балами (21,7%).

Таким чином, аналіз результатів засвідчив домінування продуктивно-моделювального рівня сформованості пізнавально-операційного компонента готовності й потребу в опануванні студентами відповідними знаннями, практичними уміннями й навичками творчого проектування та моделювання позакласної роботи з обдарованими учнями.

Для визначення рівня сформованості **особистісно-креативного компонента** одним із завдань було обрати продовження речення, коли кожен з опитуваних працює творчо (рис. 2). Наведені на рис. 2 дані свідчать про те, що найбільш творчо студентам вдається попрацювати в позааудиторній роботі, під час проходження педпрактики та під час самостійної роботи.



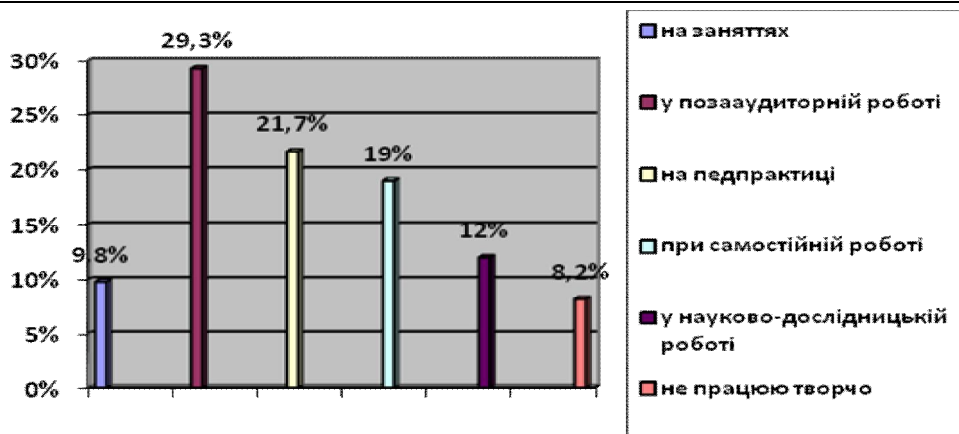


Рис. 2. Види творчої освітньої діяльності.

Також респондентам було запропоновано відповісти на питання «Що сприяє розвитку у Вас творчого ставлення до організації позакласної роботи з обдарованими школярами?». У результаті опитування ми отримали такі відповіді студентів: «необхідність створення особливої методики позакласної роботи з обдарованими учнями», «зацікавленість у власному всебічному розвитку й прагнення бути компетентним», «потреба в творчому підході до відбору завдань для обдарованих школярів з метою їх зацікавлення й розвитку їхньої обдарованості», «бажання досягти високих результатів у роботі з обдарованою молоддю», «ініціативність і активність школярів, їхній інтерес до пізнання нового», «опрацювання фахової літератури, вивчення передового досвіду учителів-новаторів», «творчий потенціал обдарованих учнів», «методичні дисципліни, самостійна робота, педагогічна практика». Ці варіанти відповідей отримані лише від третини опитаних (27,9%). Решта 72,1% респондентів проігнорували це запитання.

Ряд завдань для респондентів були спрямовані на визначення їхнього налаштування на творчу організацію позакласної роботи з літературно обдарованими старшокласниками та виявили його досить високий рівень, хоча ще не всі аспекти цієї діяльності ними опановані й неповністю розвинуті уміння й навички її творчо проектувати й моделювати.

З метою визначення рівня сформованості особистісно-креативного компонента за кожну з відповідей студенти отримали максимально по 3 бали, за винятком завдання про творчу працю, де одержали 1 бал за «не працюю творчо» та 2 бали за решту відповідей. У результаті підрахунків загальна сума балів дорівнювала певному рівню сформованості особистісно-креативного компонента: 8-7 б. – творчо-інноваційний (13,4%), 6-5 б. – продуктивно-моделювальний (48,3%), а 4-3 б. – репродуктивний (38,3%). Таким чином, аналіз результатів засвідчив домінування продуктивно-моделювального й репродуктивного рівнів сформованості.

Визначаючи рівень сформованості **оцінювально-рефлексивного компонента** готовності, студентам було запропоновано оцінити підготовку майбутніх учителів до позакласної роботи з обдарованою молоддю у своєму ВНЗ. У результаті 59,8% опитаних визнали її «достатньою», інші 35,2% – «недостатньою». Деякі респонденти відповіли «не готують зовсім» – 4,9%.

Наступним завданням для студентів було пригадати й описати позакласний захід, який їм найбільше запам'ятався, вразив оригінальністю та що з нього (форма проведення, методи, прийоми, види навчальної роботи тощо) вони б використали на практиці у своїй професійній діяльності як майбутні учителі-словесники, а також чого прагнули б уникнути. Найвлучнішими були такі відповіді опитаних: «Запам'яталася зустріч із сестрою Євгена Гуцала. Тоді ми, учні 8 класу, проводили творчі читання. Під час проведення використовували прийом «Авторське крісло», інтерв'ю» (студентка 4 курсу). «Це було написання листів до улюблених літературних героїв, їх адресування та отримання ймовірних відповідей. Ця форма роботи може зацікавити школярів і розвинути їхню творчу уяву» (студентка 4 курсу).

«Хотілося б уникнути примусу до позакласної роботи з боку вчителя, а зосередити увагу на прагненнях і бажаннях учнів до подібного виду діяльності» (студентка 4 курсу). «Прагнула б уникнути одноманітності, не цікавості подібних заходів. Намагалася б планувати роботу так, щоб не переобтяжувати учнів, активізувати їхні творчі здібності, розвивати критичне мислення, бажання дізнатися щось нове» (студентка 4 курсу).

Для визначення рівня сформованості оцінювально-рефлексивного компонента готовності до позакласної роботи з обдарованими учнями відповіді респондентів оцінювались за 3 бальною шкалою. У результаті аналізу кількісних даних ми одержали такі результати: набрали 6 балів 34,1% опитаних –

творчо-інноваційний рівень сформованості, 5-4 бали у 25,2% респондентів – продуктивно-модельовальний, 3-2 бали мають 40,7% студентів – репродуктивний.

Таким чином, діагностика рівня сформованості кожного з компонентів готовності майбутніх учителів-словесників до організації позакласної роботи з обдарованими учнями уможливила визначення загального рівня сформованості цієї готовності. Зокрема, творчо-інноваційного рівня досягли 32% респондентів, продуктивно-модельовального – 38,3%, а на репродуктивному рівні знаходиться 29,7% опитаних (детальніше див. у табл. 1).

Табл. 1

**Рівень сформованості готовності майбутніх учителів-словесників до організації позакласної роботи з обдарованими учнями**

| Компоненти \ Рівень      | Творчо-інноваційний | Продуктивно-модельовальний | Репродуктивний |
|--------------------------|---------------------|----------------------------|----------------|
| Мотиваційний             | 45,2%               | 36,6%                      | 18,2%          |
| Пізнавально-операційний  | 35,2%               | 43,1%                      | 21,7%          |
| Особистісно-креативний   | 13,4%               | 48,3%                      | 38,3%          |
| Оцінювально-рефлексивний | 34,1%               | 25,2%                      | 40,7%          |
| <b>Середнє значення</b>  | <b>32%</b>          | <b>38,3%</b>               | <b>29,7%</b>   |

Ймовірною причиною такого рівня сформованості готовності вважаємо недостатню кількість годин навчальних дисциплін «Методика навчання української літератури», «Основи наукових досліджень» (ОКР «бакалавр»), «Літературна освіта в профільній школі» (ОКР «спеціаліст»), «Педагогіка обдарованих дітей» (ОКР «спеціаліст», спеціалізація «Соціальна педагогіка») у навчальних планах для ґрунтового вивчення методики організації позакласної роботи з української літератури, особливостей літературної обдарованості, специфіки роботи з обдарованими учнями, опанування інноваційними методиками роботи, апробації власних творчих ідей і практичної реалізації здобутих знань з метою створення авторської системи позакласної роботи з обдарованими школярами тощо.

**Висновки.** Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив домінування продуктивно-модельовального рівня сформованості готовності майбутніх учителів-словесників до організації позакласної роботи з обдарованими учнями. В основному причини цього вбачаємо в тому, що в процесі навчання студенти оволодівають здебільшого знаннями, уміннями і навичками організації освітньої діяльності на уроці, відтак позакласній роботі приділяється менше уваги; переоцінці теоретичних знань і недооцінці впливу практичної їх реалізації на формування вмінь і навичок; застосуванні здебільшого одних і тих самих методів та форм проведення практичних і лабораторних занять; недостатній обізнаності студентів у позакласній роботі й літературній обдарованості; низькому рівні самостійності й здатності до рефлексії власної діяльності тощо.

Перспективами подальших наукових розвідок є розробка ефективної моделі формування готовності майбутніх учителів-філологів до організації позакласної роботи з обдарованими учнями.

### Література

1. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.І.Єрмакова, Г.М.Несен – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
2. Назаренко Г.І. Проблема готовності педагога до творчої інноваційної діяльності.: [збірник наукових праць] / Г.І. Назаренко // Вісник Глухівського ДПУ. Серія: Педагогічні науки. Випуск 10. – Глухів: ГДПУ, 2007. – 220 с.
3. Петрович О.Б. Критерії, показники й рівні готовності майбутніх учителів-словесників до організації позакласної роботи з обдарованими учнями / О.Б. Петрович // Zbiór raportów naukowych. “Współczesna nauka. Nowe perspektywy” (30.01.2014 – 31.01.2014). – Warszawa: Wydawca: Sp. Z o.o. «Diamond trading tour», 2014. – С. 35-41.

## СПОСОБИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ НА ФАРМАЦЕВТИЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ НАЦІОНАЛЬНОГО МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ О.О.БОГОМОЛЬЦЯ

Т.Д.Рева

**Анотація.** У статті виділено загальнометодологічну позицію, що визначають парадигмальну спрямованість сучасної хімічної освіти в структурі фармацевтичної освіти та перспективи її подальшого розвитку.

**Ключові слова:** методологія, фармацевтична освіта, хімічні дисципліни.

**Аннотация.** В статье выделены методологические позиции, которые определяют парадигмальную направленность современного химического образования в структуре фармацевтического обучения и перспективы ее дальнейшего развития.

**Ключевые слова:** методология, фармацевтическое образование, химические дисциплины.

**Summary.** In this paper the main objective is to highlight general methodological position that determines the direction of paradigm of modern education in the chemical structure of pharmaceutical education and prospects for its further development.

**Key words:** methodology, pharmaceutical education, chemical disciplines.

Соціально-економічні перетворення в суспільстві закономірно викликали інновації в професійній фармацевтичній освіті й відображення їх у державних документах (Закон України "Про вищу освіту", Указ Президента України від 17.02.2004 р. № 199 "Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України"), у державному освітньому стандарті вищої професійної освіти, у численних сучасних дослідженнях і публікаціях. У них закріплені основні тенденції та вимоги до розвитку професійної освіти, до підготовки фахівця у фармацевтичному вузі [8,10], певні цілі, принципи, структури й функції майбутніх перетворень у різних областях вищої освіти, у ряді випадків показані шляхи й механізми цих перетворень. Все це має велике значення для стабілізації та подальшого розвитку професійної фармацевтичної освіти, для реалізації перспективних ідей і педагогічних інновацій. Але, на нашу думку, ще не створено стійких стереотипів у діяльності професійних навчальних закладів. Це обумовлено не тільки освітніми, але й соціально-економічними умовами розвитку країни й регіонів, лікувальних установ та аптек, акціонерних товариств і фірм, що регламентують попит та пропозиції на послуги професійної фармацевтичної школи, від яких залежать перспективи її розвитку.

Для нашого дослідження основне значення має концепція хімічної освіти у фармацевтичному вищому навчальному закладі. У наш час така загальновизнана концепція відсутня, хоча ряд концептуальних положень мають місце та відображені в численних публікаціях у вигляді статей, тез доповідей. Для того, щоб розв'язати завдання, яке безпосередньо стосується предмета нашого дослідження, необхідно попередньо виділити його вихідну методологію, а потім розробити на її основі конкретну концепцію вивчення курсів хімічних дисциплін для фармацевтичного факультету. Безумовно, розробка даної концепції ґрунтується на ідеях гуманізації й гуманітаризації освіти, до цього часу досить глибоко й широко розроблені, особливо в педагогіці. У цьому плані в нашому дослідженні основне методологічне значення має теорія й практика концептуального обґрунтування модернізації курсів хімічних дисциплін з позицій нових парадигм, нових ідей і педагогічних інновацій, що мають місце в практиці вищої школи.

Важливою методологічною закономірністю сучасної педагогічної й методичної науки є синтез наукових знань і багаторівневий підхід до використання методології, до розробки нових систем освіти та умов їх реалізації, оскільки система освіти, у тому числі фармацевтична, є категорією соціального, філософсько-методологічного й педагогічного характеру. Все це говорить про застосування не тільки багаторівневої методології, але й важливості інтегративно-комплексного розгляду принципово важливих проблем загальнохімічної підготовки студентів у рамках фармацевтичної освіти як складної дидактико-методичної системи.

Актуальність методологічного аспекту дослідження обумовлена значним підвищенням перетворювальної ролі науки в сучасному суспільстві, інтенсивним процесом її розвитку, який стимулюється науковою методологією пізнання. Предметом наукових досліджень стають як більш приховані, глибинні процеси, так і їх важливі комплекси, серед яких найбільшу увагу привертає сама

людина, процеси формування її особистості та професіоналізму в сучасних умовах.

Перетворювальна роль педагогічної науки обумовлена методологічними засадами наукового передбачення, розвитком у її рамках фундаментальних досліджень [9, с. 6-7]. У методологічному плані для нас становить інтерес аспектний підхід Б.С.Гершунського, який виділяв 4 основні аспекти: освіта як цінність; освіта як система; освіта як процес; освіта як результат [7, с.29]. Для розробки стратегії й тактики загальноосвітньої діяльності та критеріїв їх доцільності він пропонує наступну дедуктивну й індуктивну схему, яка дозволяє нам дотриматись певної логіки у визначенні вихідної методології дослідження: менталітет → філософія → політика → стратегія → тактика; соціум → освіта → сфера освіти → розвиток освіти → керування освітою. Цікаво й корисно в методологічному плані представлена їм освіта як результат: грамотність → освіченість → професійна компетентність → культура → менталітет [7, с.57]. Опора на неї корисна для визначення рівня освіченості фахівця, у тому числі в сфері хіміко-фармацевтичної освіти.

Ще в 1905 році Д.І.Менделєєв писав: «У наукового вивчення предметів дві основні або кінцеві цілі: передбачення й користь» [12]. Найважливішим критерієм науково-методологічних знань є їхня здатність передбачити не тільки результати, але й ті позитивні та доцільні зміни, які вносить конкретне дослідження в зміст, структуру й процес вивчення курсу хімії у відповідність із його призначенням у фармацевтичній освіті, у формування професіоналізму й розвиток особистості тих, кого навчають. Для відповідності цьому критерію наукова методологія дослідження повинна бути інтегративною, комплексною та багаторівневою. Системний підхід ми вибрали як провідний методологічний орієнтир дослідження, оскільки хімічну освіту на фармацевтичному факультеті ми розглядаємо як складну освітню систему, що динамічно розбудовується. У визначенні шляхів і способів подальшої модернізації цієї системи істотного значення набувають вже апробовані на практиці й деякі нові принципи, підходи й методи прогнозування, моделювання та реалізації нової, більш удосконаленої освітньої системи.

Будь-яка методологія виконує регулятивні й нормативні функції. Але методологічне знання може виступати або в дескриптивній, або в прескриптивній формі, тобто у формі приписів, прямих вказівок до діяльності [4]. Великого значення розкриттю сутності методології в педагогічних дослідженнях надається в працях із теорії освіти (М.П.Барболін, А.П.Беляєва, В.А.Бордовский, В.І.Загвязинский, А.А.Макареня й ін. [2,3,5,14]). Важливо те, що в цих роботах визначення методології пропонується стосовно розв'язання педагогічних проблем, причому у двох аспектах: як системі знань, так і системі дослідницької діяльності.

Стосовно педагогічного дослідження, що має більш конкретний характер і безпосередньо пов'язане з педагогічною практикою, використовується багаторівнева методологія. Складність завдань вивчення й проектування змісту й процесу навчання студентів хімічним дисциплінам, керування якістю цього навчального процесу змушують орієнтуватися на складну різноаспектну методологію, на адаптацію її до завдань нашого дослідження. Враховуючи, що при його виконанні предметом даної роботи є, з одного боку, глибинні й ситуативні процеси, а з іншого – комплекси різних аспектів, багаторівнева методологія дослідження стає загальним орієнтиром, ідеологією, засобом і методом розв'язку її завдань.

Аналіз філософсько-методологічної і педагогічної літератури показує, що оптимальною є та, де чітко встановилася три- або чотири рівнева методологія конкретного дослідження. Ми виділяємо для вивчення нашої проблеми чотири основних рівні. Розташуємо їх за ієрархічним принципом:

1-й – вищий рівень – система філософських знань, у нашому випадку – це закони діалектики пізнання, філософські принципи, положення гносеології, які виступають у якості логіко-методологічних принципів (об'єктивності, детермінізму, розвитку, взаємодії й ін.) [1]. Обмежене значення для уточнення загальних положень теорії пізнання й застосування діалектичного методу, стосовно нашого дослідження, мали філософські роботи в галузі сучасного природознавства та хімії [6], а також освіти [7]. У нашій роботі в якості загальної методології побудови інноваційного процесу навчання студентів фармацевтичного факультету основам хімії та організації їхньої пізнавальної діяльності ми розглядаємо теорію відображення та особистісно-діяльний підхід. Теорія відображення є філософською теорією, що дозволяє із загальних позицій пояснити закономірності процесу пізнання хімії й формування в тих, хто навчається, хімічної картини природи як цілісного відбиття системи існуючих законів, що діють у довкіллі. Найважливіше завдання пізнання – розкрити сутність явищ, пізнавши яку можна їх пояснити, а значить використовувати з практичною метою. Це положення гносеології має принципове значення як для хіміка, так і для провізора, але особливо воно значиме для викладача природничо-наукового циклу, у тому числі хімії. Гносеологія озброює вченого-методиста найважливішими принципами: 1) визнання зовнішнього світу й відображення його в людській свідомості; 2) єдності діалектики, логіки й теорії пізнання; 3) єдності протилежних моментів – почуттєвого й раціонального, емпіричного й теоретичного, конкретного й абстрактного; 4) єдності

історичного й логічного; 5) використання основних законів діалектики як основних принципів дослідження [11]. Усі вони враховані нами як філософські основи методології в нашому дослідженні й використані в процесі формування фундаментальних знань на основі методу сходження від абстрактного до конкретного, методу теоретичного пояснення їхньої сутності й значимості. Об'єктом пізнання є матеріальний світ. Для хімічного пізнання – це сукупність усіх речовин, що оточують нас і їх перетворень, тобто їхня діалектика. Теорія пізнання науково пояснює організацію процесу вивчення хімії на всіх рівнях діяльності, включаючи творчість. Вона дозволяє зі строго наукових позицій методично грамотно розв'язати найбільш важливі питання відбору змісту, визначити логіку розкриття понять у процесі навчання та їх структурну організацію і, отже, дає необхідні методологічні засади для проектування нових методичних систем розвивального навчання студентів основам хімії.

**2-й рівень** – загальнонаукова методологія теорії систем, управління діяльністю, методика хімічної науки. У нашій роботі особливо значима методологія системного підходу та його системного й структурно-функціонального аналізу, а також інтегративний, діяльний підходи та теорія управління. Найбільш ретельно дослідженим і застосовуваним системний підхід виявився в методиці викладання хімії. Це пояснюється тим, що системно-структурний аналіз в науці хімії, починаючи з XVIII століття й до наших днів, активно розбудовується й застосовується в дослідженнях сполук та структур речовин, в аналізі хімічних і фізико-хімічних систем. У другій половині XX століття він міцніше й раніше, ніж в інших предметних методиках, увійшов у методику навчання хімії [13] і ін.

На думку А.І.Беляєвої [3], системотворчим фактором об'єднання різних рівнів у цілісний безперервний процес у професійних навчальних закладах є фахова культура як фундаментальна інтегративна освіта, що охоплює в єдності особистісні, діяльнісні та багатoproфільні характеристики спеціаліста, основи загальнонаукової, культурологічної й профільної освіти. На наш погляд, інтегративна методологія важлива тим, що на загальнопедагогічному рівні дозволяє з'єднати концептуальні положення, об'єкт і предмет нашого дослідження й знання про них у єдине ціле й створити потрібну методологічну конструкцію для розробки теоретичних засад побудови інтегративно-модульної системи загальнохімічної освіти в медичному вузі та проектування відповідної методичної системи навчання студентів-фармацевтів.

В удосконаленні підготовки студентів з хімічних дисциплін велику роль відіграє діяльнісний підхід.

Взаємозв'язок наукового пізнання й навчального процесу в навчанні хімії, а також характер предметної діяльності розкриті В.П.Гаркуновим, О.С.Зайцевим, А.А.Макареню, В.В.Сорокіним, І.М.Титовою та ін.

Свідоме оволодіння базовими хімічними дисциплінами можливе тільки шляхом засвоєння їх у дії, за допомогою залучення студентів до різнобічної діяльності. Особливо важливо включити до складу діяльності ті її види, які сприяють подальшому пізнанню хімії, готують до виконання професійних завдань (когнітивну, експериментально-практичну, проектно-організаційну, комунікативну, оцінну, креативну й ін.).

За допомогою навчальної й позанавчальної діяльності необхідно організувати повноцінну освітню (що особливо важливо для студентів I курсу), а також професійну діяльність тих, хто навчається, у процесі їхньої фармацевтичної практики в аптечних установах, що сприяє також соціальному й духовно-моральному розвитку.

У наш час у зв'язку з переходом до гуманістичної парадигми освіти великого значення набуває особистісний підхід. Він постійно вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної й моральної волі, права на повагу. Він припускає опору в освіті на природний процес саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов. Особистісний підхід доцільно розглядати з позицій системного підходу, оскільки останній припускає з'ясування внеску окремих компонентів-процесів у розвиток особистості як системного цілого. Особистісний підхід означає орієнтацію при конструюванні й здійсненні педагогічного процесу на особистість як ціль, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Вивчення хімії – це процес активного дієвого навчального пізнання. Формування особистості – також процес діяльнісний. Тому що тільки в активній пізнавальній діяльності й спілкуванні засобами вивчення предмета відбувається розвиток особистості. Враховуючи нерозривність усіх цих процесів, найважливішою методологічною основою нашого дослідження стає особистісно-діяльнісний підхід, що являє собою єдність двох підходів до навчання. Особистісно-діяльнісний підхід у своєму особистісному компоненті припускає, що в центрі навчання перебуває особистість того, кого навчають, і його навчальна праця – мотиви, цілі, зміст і характер предметної діяльності, неповторний психологічний характер і унікальність кожного суб'єкта й індивідуальний характер засвоєння й самореалізації, відповідно до чого будується навчальний процес,

планується педагогічний вплив і результати освіти. Не випадково в цей час у педагогіці й предметних методиках навчання поставлено й активно досліджується питання про двоїсту природу даного підходу, тому що він дозволяє глибше розглянути навчання з позицій єдності викладання (позиція й діяльність викладача) і учня (позиція й діяльність того, кого навчають) [3].

Ідея нашого дослідження полягає в тому, щоб з одного боку, навчити студентів фармацевтичних спеціальностей описувати, пояснювати хімічні об'єкти за допомогою сучасних теорій про будову речовин і загальних законів (періодичного, збереження маси й енергії), передбачати напрямок і швидкість хімічних реакцій, а з іншого боку – оцінювати матеріал з позицій значимості досліджуваних явищ для майбутньої професійної діяльності. Для реалізації цієї ідеї ми використовували власну конструкцію змісту й структури курсів хімічних дисциплін для фармацевтичних вузів, в основу якої поклали принцип модульного навчання на основі предметної і міжпредметної інтеграції, використовуючи особистісно-діяльнісний підхід до навчання студентів-фармацевтів.

Слід зазначити, що навчальний предмет і процес його вивчення в нашому випадку є об'єктом методики предметного навчання хімії, а отже, підлеглим педагогічним і дидактичним теоріям і закономірностям. Конкретний характер відносин між теоріями різних рівнів складається під складним впливом багатьох вимог, що висуваються до потреб практики й до умов розвитку як самої хімічної науки, так і її методики. Яким б не були складними ці відносини, усі ланки ієрархії даних теорій, що їх ми поєднуємо в теоретико-методологічній основі нашого дослідження, генетично зв'язані й звернені до одної предметної області – хімічної освіти.

3-й рівень – загальнопедагогічний [9]. Ефективне розв'язання проблем навчання неможливе без загальнопедагогічної методології й теорії. При цьому важливо виходити з об'єктивних закономірностей і логіки розвитку суспільства та його системи освіти. Як вчення про наукове пізнання складних педагогічних об'єктів, загальнопедагогічна методологія розбудовується в тісному зв'язку зі світовими тенденціями розвитку освіти — гуманізацією, диференціацією, інтеграцією, екологізацією, культурологізацією, комп'ютеризацією, технологізацією та ін. Загальнопедагогічна методологія обумовлена також багатофакторністю, багаторівневістю та багатопрофільністю системи освіти. Одночасно з розвитком освіти як системного об'єкта відбуваються істотні зміни й у загальнопедагогічній методології, ускладнення її структури та міжнаукової взаємодії, інтеграція її різних компонентів, напрямків і аспектів, що перетворюють її в «інтегративну методологію», яка сприяє перетворенню об'єктів професійної й педагогічної освіти в єдину синтетичну структуру, що визначає загальну стратегію розвитку професійної освіти й комплексу наук про освіту [3]. Важливе місце в інтегративній педагогічній методології займають соціально-педагогічний, системний і комплексний підходи, що визначають сутнісну стратегію вивчення системних освітніх структур (у нашому випадку – система хімічної освіти на фармацевтичному факультеті). Провідне значення в структурі нашої освітньої системи має єдність довузівської, загальновузівської хімічної й професійної освіти, що відіграє велику роль у соціалізації, професіоналізації й різнобічному розвитку особистості майбутнього фахівця.

4-й рівень – представляє методологію конкретного теоретико-методологічного дослідження. Складність цього рівня полягає в тому, що він припускає облік і поглинання в собі методології більш високих рівнів з метою визначення науково-обґрунтованої методології даного конкретного педагогічного дослідження з урахуванням його специфіки, а також його безпосередній зв'язок з педагогічною практикою, що є критерієм істинності результатів дослідження й споживачем його результатів. Дана методологія носить, таким чином, конкретний і в той же час більш складний, багаторівневий характер, як і будь-яка методологія конкретного дослідження виконує регулятивні, нормативні й евристичні функції.

Інтенсивність педагогічних і методичних досліджень в області інтеграції навчального змісту й інтегративного підходу як методологічної основи дидактичних і методичних досліджень стимульоване лавинним наростанням наукової інформації інтегративних процесів, що швидко йдуть в усіх областях нашого життя, інтеграція – одна з тенденцій розвитку суспільства. Безумовно, інтеграція йде в єдності з диференціацією. Диференціація сприяє поглибленню наших уявлень в різних галузях знань, а їх нагромадження веде до інтеграції знань, появи їх нових галузей. Ще кілька років назад диференціація наук переважала над інтеграцією науки. У наш час співвідношення диференціації до інтеграції змінилося на користь останньої. Ці процеси, що відбуваються в науці, безпосередньо позначаються на освіті. Незважаючи на те, що в нашій державі, у тому числі й у вищій освіті лідирує предметна система навчання, з кожним роком збільшується частка інтегрованих курсів, а сама інтеграція стає провідним принципом в організації освітніх систем і процесів.

Аналіз і осмислення педагогічних закономірностей, яким підкоряються освітні процеси в

навчальних закладах різного типу, дозволив нам виділити ті, які є найбільш загальними й значимими для конкретних педагогічних досліджень. Для нас було важливо обґрунтувати закономірності, що є специфічними для фармацевтичної системи освіти. До них ми відносимо:

- єдність зовнішніх (соціально-економічних і психолого-педагогічних) і внутрішніх (особистодіяльнісних і спеціально-предметних) факторів, що обумовлюють функціонування дидактичної системи професійної діяльності викладачів;

- взаємозв'язок соціалізації й професіоналізації особистості майбутнього фахівця за допомогою переходу від нормативної зовнішньої педагогічної регуляції становлення особистості до її внутрішньої саморегуляції на основі розвитку мотивації, самосвідомості й самореалізації в навчальній і професійній діяльності, формування внутрішніх професійно-ціннісних і нормативних орієнтацій особистості; взаємозумовленість процесів формування інформаційної й загальної культури викладачів і тих, кого навчають, в ході створення спеціального інформаційного та освітнього середовища навчального закладу, інтегрованої із зовнішнім середовищем майбутньої професійної діяльності випускників;

- єдність фундаменталізації й професіоналізації знань, умінь і навичок у цілісному процесі підвищення їхньої кваліфікації через активне використання інноваційних педагогічних і інформаційних технологій, передового педагогічного досвіду, стимуляції розвитку самостійності студентів, аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи в закладах освіти; взаємозв'язок традиційних методик навчання й нових інформаційних і педагогічних технологій з погляду їхньої доцільності, наступності, функціональних можливостей, інтеграції в цілісну систему безперервної загальної та професійної освіти за допомогою об'єднання зусиль фахівців різних наук і викладачів різних навчальних дисциплін, що займаються науковим дослідженням інформаційних і інших технологій у галузі освіти.

Процес навчання студентів хімічним дисциплінам у фармацевтичних вузах управляється реалізацією зазначених вище закономірностей, що відображають систему зв'язків і відносин основних компонентів навчання (мети, змісту, форми організації, засобів та методів навчання й ін.), взаємодій і міжособистісних відносин учасників цього процесу (викладачів, студентів, лаборантів і ін.), а також через систему педагогічних впливів, через певні засоби й технології освіти. Такі компоненти як ціль, діяльність і результат ми відносимо до провідних системотворчих факторів.

Таким чином, можемо дійти висновку, що педагогічні дослідження довели правомірність твердження: що основна закономірність загальної й професійної підготовки провізорів полягає у взаємозумовленості їхньої педагогічної й навчально-виробничої діяльності, педагогічної культури викладачів, учбово-професійної культури студентів, у створенні спеціального освітнього середовища навчального закладу, що стимулює позитивне емоційно-ціннісне ставлення до навчання, інтегрованого із зовнішнім середовищем, з майбутньою професійною діяльністю випускників фармацевтичного факультету.

### **Література**

1. Алексеев П.В. Наука и мировоззрение / Алексеев П.В. - М. : Политиздат, 1983. - 367 с.
2. Барболин М.А. Методологические основы развивающего обучения / Барболин М.А. - М. : Высш. шк., 1991.-232 с.
3. Беляева А.П. Методолого-теоретические проблемы развития профессионального образования / Беляева А.П. - М. : Радом, 1995. - 119 с.
4. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / Блауберг И.В., Юдин Е.Г. - М. : Наука, 1973.-270 с.
5. Бордовский Г.А. Современные проблемы совершенствования образовательной процесса в педагогических вузах / Г.А. Бордовский. - М. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1997.-85 с.
6. Гарковенко Р.В. Гносеологічні аспекти розвитку хімічних теорій / Гарковенко Р.В. // Гносеологічні й соціальні проблеми розвитку хімії. - Київ: «Наукова Думка», 1974. - С. 55-166.
7. Гершунский Б.З. Философия образования / Гершунский Б.З. - М. : Флінта, 1998. - 427 с.
8. Гончаренко В.Л. Высшая медицинская школа в новых экономических условиях / Гончаренко В.Л. // Здравоохранение. - 1999. - № 4. - С. 13-22.
9. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / Загвязинский В.И. - М. : Педагогика, 1982. - 160 с.
10. Зорин Н. Врач как ученый (Размышления про медицинское образование) / Зорин Н. // Высшее образование в России. - 1998. - № 2. - С. 68-75.
11. Кузнецова Н.Е. Теоретические основы формирования систем понятий в обучении химии : Дис. ... докт. пед. наук / Кузнецова Н.Е. - Л., 1986. - 440 с.
12. Ланге К.А. Организация управления научными исследованиями / Ланге К.А. - Л-Л". Наука, 1971.-С. 82.
13. Минченков Е.Е. Научно-методические основы отбора содержания и структурирования школьного курса химии / Минченков Е.Е. / Автореф. дис. ... докт. пед. наук. - М., 1987.-39 с.
14. Основы педагогики и психологии высшей школы / Під ред. А.П. Петровського.-М., 1986.

УДК 378.147:811.111'25

## ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ КРЕАТИВНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Ю.А.Рибінська

**Анотація.** Висвітлено особливості перевірки ефективності системи професійної комунікативної підготовки майбутніх філологів; описано сім завдань формувального етапу, зміст експериментальної роботи.

**Ключові слова:** система професійної комунікативної підготовки, майбутні філологи, креативний переклад, професійна комунікативна компетентність, формувальний експеримент.

**Аннотация.** Отражены особенности проверки эффективности системы профессиональной коммуникативной подготовки будущих филологов; описаны семь заданий формирующего этапа, содержание экспериментальной работы.

**Ключевые слова:** система профессиональной коммуникативной подготовки, будущие филологи, креативный перевод, профессиональная коммуникативная компетентность, формирующий эксперимент.

**Summary.** The features of efficiency verification of the professional communicative system of future philologists are reflected; seven tasks of the forming stage, maintenance of experimental work are described.

**Key words:** the system of professional communicative preparation, future philologists, creative translation, professional communicative competence, forming experiment.

Сучасні вимоги до філолога і процесу його підготовки, які відображені у державних документах і законодавчих актах, зумовлені високими потребами часу до професійних дій фахівця у галузі іноземних мов. “Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті” спрямовує на підготовку філологів, здатних безпосередньо самовдосконалювати рівень професійної комунікативної підготовки, розширювати засвоєний соціальний досвід і створювати новий.

Зміщення акцентів освітньої парадигми у бік комунікативної підготовки визначають основну мету навчального процесу ВНЗ – сформувати потребу у вільному висловлюванні власних думок іноземною мовою. Це вимагає перегляду традиційних підходів до професійної комунікативної підготовки майбутніх філологів, реалізації випереджувальних технологій їх професійної підготовки засобами креативного перекладу. До вивчення питання професійного формування іншомовної комунікативної компетентності звертались багато дослідників: Т.Алексєєва, М.Алтухова, Н.Андронік, О.Бессонова, О.Бігіч, Е.Верезуб, Н.Воронцова, К.Горбачова, Л.Гронь, Є.Жаркова, Т.Губенко, В.Іванов, О.Касаткіна, О.Красковська, К.Кусько, З.Підручна, Ю.Сищенко, Л.Солощук та ін.

Проте перевірка ефективності системи професійної комунікативної підготовки майбутніх філологів засобами креативного перекладу розроблена на сьогоднішній день недостатньо.

**Метою статті** є доведення доцільності впровадження системи професійної комунікативної підготовки майбутніх філологів засобами креативного перекладу.

Формування у студентів ПКК на засадах творчості здійснювалося на заняттях на основі системи вправ та індивідуально-творчих завдань, розроблених автором до програмного матеріалу, який вивчається, або під час апробації авторського спецкурсу Creative Writing.

До причин низького рівня сформованості у майбутніх фахівців іноземних мов комунікативної компетентності можна віднести і низький рівень мотивації студентів до вивчення великої кількості нової лексики, через суперечність між обсягом засвоєння необхідної інформації, яку має засвоїти студент упродовж вивчення ним навчальної дисципліни “Практичний курс основної іноземної мови”, “Теорія і практика перекладу” і відсутності інтересу до практичних завдань.

Професійна комунікативна підготовка майбутніх філологів відбувається на основі певного рівня сформованості у них ПКП, визначення якого, а також визначення результативності іншомовної професійної підготовки майбутніх філологів було предметом дослідження констатувального експерименту першого порядку. Впровадження технології формування ПКП майбутніх філологів та особливості її впливу на рівень професійності студентів стали предметом дослідження формувального експерименту, що відбувався у період з 2011 по 2012 н. р.

Експериментальне дослідження формувального етапу охоплювало наступні завдання:

- проектування впровадження технології формування ПКК на засадах креативного перекладу майбутніх філологів;



- визначення контрольних і експериментальних груп студентів з метою отримання репрезентативної вибірки;
- поетапну реалізацію технології формування ПКК майбутніх філологів;
- поетапне визначення рівня сформованості у студентів відповідних компонентів ПКК за рецептивними і продуктивними видами мовленнєвої діяльності на основі креативних письмових завдань, низки усних співбесід, воркшопів, тренінгів та ін.;
- проведення анкетування студентів з метою: самооцінювання студентами свого рівня сформованості ПКК; з'ясування особливостей їх іншомовної професійної підготовки; виявлення їх ставлення до власного професійного вибору;
- анкетування викладачів навчальних дисциплін “Іноземна мова” та “Теорія і практика перекладу”, які викладають згадані дисципліни студентам факультетів іноземних мов вищих навчальних закладів-баз експерименту з метою виявлення їх ставлення до певних аспектів формування ПКК майбутніх філологів засобами креативного перекладу (Додаток 3);
- розробку навчально-методичного забезпечення процесу формування ПКК майбутніх філологів: компетентісно-орієнтованих навчальних і робочих програм рівневого навчання дисциплін “Іноземна мова” та “Теорія і практика перекладу”, навчальних посібників, методичних рекомендацій щодо застосування технології формування ПКК у майбутніх філологів у процесі підготовки студентів-філологів, методичних рекомендацій щодо впровадження у зміст навчальної дисципліни “Теорія та практика перекладу” “Creative writing”.

Репрезентативну вибірку становили 8 експериментальних і контрольних груп (460 студентів: 225 учасники експериментальних і 235 учасники контрольних груп), а також 50 викладачів іноземних мов баз педагогічного експерименту. Іноземною мовою циклу гуманітарних дисциплін для обраних нами пар експериментальних і контрольних груп була англійська.

Репрезентативність забезпечувалась за рахунок перевірки однорідності груп за основними показниками (вік, рівень базової підготовки з англійської мови) та перевірки однорідності за рівнем сформованості ПКК.

Статистична перевірка однорідності за рівнем сформованості ПКК здійснювалась за допомогою статистичного критерію  $\chi^2$ -критерій Пірсона. Цей критерій може застосовуватись для зіставлення двох або більше емпіричних розподілів однієї і тієї ж ознаки [3, с. 113-141].

При порівнянні двох емпіричних розподілів, емпіричне значення критерію обчислюється за формулою:

$$\chi^2_{\text{емп}} = \sum_{i=1}^k \frac{(f_{\text{емп } i} - f_{\text{теор } i})^2}{f_{\text{теор } i}} \quad (1)$$

де  $f_{\text{емп}}$  – емпірична частота по  $i$ -тому розряду ознаки,

$f_{\text{теор}}$  – відповідна теоретична частота,

$i$  – порядковий номер розряду (рівня),

$k$  – кількість розрядів ознаки (кількість рівнів).

Теоретичні частоти обчислюються за формулою:

$$f_{\text{теор}} = \frac{(\text{сума частот відповідного рядка}) \cdot (\text{сума частот відповідного стовпчика})}{(\text{загальна кількість спостережень})} \quad (2)$$

Кількість ступенів свободи при зіставленні двох емпіричних розподілів визначається з формули:

$$v = (k - 1) \cdot (c - 1) \quad (3)$$

де  $k$  – кількість розрядів ознаки (рядків у таблиці емпіричних частот або кількість рівнів),

$c$  – кількість розподілів, що порівнюються (стовпчиків у таблиці емпіричних частот).

Для умов нашого дослідження:

$$v = (k - 1) \cdot (c - 1) = (3 - 1) \cdot (2 - 1) = 2.$$

При зіставленні двох емпіричних розподілів статистичні гіпотези будуються наступним чином:

Основна ( $H_0$ ) – емпіричний розподіл 1 (за рівнями сформованості ПКК у контрольній групі) не відрізняється від емпіричного розподілу 2 (за тими ж рівнями в експериментальній групі);

Конкуруюча ( $H_1$ ) – емпіричний розподіл 1 (у КГ) відрізняється від розподілу 2 (у ЕГ).

Для прийняття чи спростування основної гіпотези обчислене за вибіркою емпіричне значення критерію порівнюється із критичним значенням [3, с. 328]. Для умов нашого дослідження критичні

значення будуть наступними:

$$\chi^2_{кр} = \begin{cases} 5,991 (p \leq 0,05) \\ 9,210 (p \leq 0,01) \end{cases} \quad (4)$$

Слід зазначити, що нами витримані всі обмеження даного критерію: вибірки є достатньо великими ( $n \geq 30$ ), розряди ознаки мають більше двох значень та не перекриваються (одна й та сама особа не може мати різні рівні сформованості ПКК) та розряди перекривають увесь діапазон варіативності ознаки. Групування на розряди є однаковим для всіх вибірок, оскільки проводилось за однаковою методикою у всіх навчальних закладах, обраних для експерименту.

Основна дослідницько-експериментальна робота проводилася у Київському національному університеті культури та мистецтв (КНУКіМ, 96 контрольна група КГ та 92 експериментальна група ЕГ), Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (ТНПУ; 45 КГ і 42 ЕГ), Східноукраїнському національному університеті м. Луганськ (СхНУ: 54 КГ і 55 ЕГ), Херсонському національному технічному університеті м. Херсон (ХНТУ: 40 КГ і 36 ЕГ). Всього дослідженням охоплено 460 студентів і 50 викладачів вищих навчальних закладів України. Розподіл респондентів контрольних та експериментальних груп за рівнями сформованості ПКК представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Перевірка однорідності респондентів контрольних та експериментальних груп за рівнем сформованості ПКК на початку формувального експерименту**

| ВНЗ                | КНУКіМ |       | ТНПУ  |       | СхНУ  |       | ХНТУ  |       | Зведені дані |       |
|--------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------------|-------|
| групи              | КГ     | ЕГ    | КГ    | ЕГ    | КГ    | ЕГ    | КГ    | ЕГ    | КГ           | ЕГ    |
| високий            | 12     | 10    | 3     | 4     | 4     | 3     | 6     | 5     | 25           | 22    |
| середній           | 11     | 12    | 9     | 7     | 8     | 7     | 5     | 8     | 33           | 34    |
| низький            | 73     | 70    | 33    | 31    | 42    | 45    | 29    | 23    | 177          | 169   |
| загальна кількість | 96     | 92    | 45    | 42    | 54    | 55    | 40    | 36    | 235          | 225   |
| середнє значення   | 63,93  | 63,61 | 63,79 | 63,33 | 62,63 | 61,49 | 66,08 | 65,50 | 63,71        | 63,59 |

Для обчислення емпіричного значення критерію для загальної сукупності респондентів (235 КГ і 225 ЕГ) використаємо методику, описану вище. Для обчислення теоретичних частот заповнимо розрахункову таблицю 2. за формулою 2.

Розрахунок теоретичної частоти для високого рівня КГ:

$$f_{11} = \frac{47 \cdot 235}{460} = 24,0108696, \text{ аналогічно для ЕГ } f_{12} = \frac{47 \cdot 225}{460} = 22,98913$$

Для середнього рівня:

$$\text{КГ: } f_{21} = \frac{67 \cdot 235}{460} = 34,2282609, \text{ ЕГ: } f_{22} = \frac{67 \cdot 225}{460} = 32,77174$$

Для низького рівня:

$$\text{КГ: } f_{31} = \frac{346 \cdot 235}{460} = 176,76087, \text{ ЕГ: } f_{32} = \frac{346 \cdot 225}{460} = 169,2391$$

Таблиця 2

**Розрахунок теоретичних частот для  $\chi^2$  критерію Пірсона**

| Емпіричні частоти |     | Суми | Теоретичні частоти |          |
|-------------------|-----|------|--------------------|----------|
| КГ                | ЕГ  |      | КГ                 | ЕГ       |
| 25                | 22  | 47   | 24,0108696         | 22,98913 |
| 33                | 34  | 67   | 34,2282609         | 32,77174 |
| 177               | 169 | 346  | 176,76087          | 169,2391 |
| 235               | 225 | 460  | 235                | 225      |

Для обчислення емпіричного значення критерію заповнимо розрахункову таблицю 3, записавши відповідні теоретичні частоти у другому стовпчику таблиці.

Розрахунок емпіричного значення критерію  $\chi^2$

| $f_{i\text{emn}}$ | $f_{i\text{теор}}$ | $f_{i\text{emn}} - f_{i\text{теор}}$ | $(f_{i\text{emn}} - f_{i\text{теор}})^2$ | $\frac{(f_{i\text{emn}} - f_{i\text{теор}})^2}{f_{i\text{теор}}}$ |
|-------------------|--------------------|--------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| 25                | 24,01087           | 0,98913                              | 0,978379017                              | 0,0407                                                            |
| 33                | 34,22826           | -1,228261                            | 1,508624764                              | 0,0441                                                            |
| 177               | 176,7609           | 0,23913                              | 0,057183365                              | 0,0003                                                            |
| 22                | 22,98913           | -0,98913                             | 0,978379017                              | 0,0426                                                            |
| 34                | 32,77174           | 1,228261                             | 1,508624764                              | 0,0460                                                            |
| 169               | 169,2391           | -0,23913                             | 0,057183365                              | 0,0003                                                            |
|                   |                    |                                      |                                          | $\chi^2_{\text{дiв}} = 0,1741$                                    |

Одержане в останньому стовпчику таблиці емпіричне значення критерію  $\chi^2$  виявилось меншим від критичного значення, що дозволяє з надійністю не менше 99% стверджувати, що справедлива основна статистична гіпотеза  $H_0$ : респонденти контрольної та експериментальної груп не відрізняються за рівнем сформованості ПКК.

Нами було проведено також перевірку однорідності за рівнем сформованості ПКК у кожному навчальному закладі, що брав участь у дослідженні. Одержані емпіричні значення критерію:  $\chi^2_{\text{дiв}} = 0,2032$ ,  $\chi^2_{\text{дiв}} = 0,3523$ ,  $\chi^2_{\text{дiв}} = 0,3038$ ,  $\chi^2_{\text{дiв}} = 1,2685$  дозволили дійти висновку, що відібрані для участі в експерименті групи не відрізняються за рівнем сформованості ПКК і можуть брати участь у формувальному експерименті.

Запропонована система заходів щодо виконання завдань формувального експерименту налаштована на апробацію технології формування ПКК майбутніх філологів засобами креативного перекладу, застосовувалась лише в експериментальних групах. У контрольних групах навчання здійснювалось за традиційними методиками викладання дисциплін. Навчання в експериментальних групах організовувалось відповідно до технології формування ПКК майбутніх філологів засобами креативного перекладу, спрямованого на формування у студентів компетентного (високого) рівня сформованості ПКК.

Зміст експериментальної роботи охоплював:

- апробацію моделі технології формування ПКК засобами креативного перекладу майбутніх філологів на основі визначеного упродовж констатувального експерименту першого порядку рівня сформованості у студентів ПКК, що є важливим компонентом ПКК майбутніх філологів у навчальному процесі;
- упровадження комплексу ефективної методики формування ПКК майбутніх філологів й авторської індивідуально-творчої методики навчання, методів креативного навчання;
- структурування змісту навчальних дисциплін “Практика усного і письмового перекладу”, “Практичний курс основної іноземної мови” з урахуванням визначених нами чинників засобами креативного перекладу;
- розробку компетентнісно-орієнтованих робочих і навчальних програм рівневого навчання дисциплін “Практика усного і письмового перекладу”, “Практичний курс іноземної мови”;
- упровадження до змісту навчальних дисциплін “Практика усного і письмового перекладу” та “Практичний курс іноземної мови” інтегрованого змістового модуля “Creative writing”.

Оцінювання рівня сформованості у студентів ПКК здійснювалось на різних етапах реалізації технології формування ПКК майбутніх філологів упродовж усього періоду вивчення студентами дисциплін “Теорія та практика перекладу”, “Практичний курс іноземної мови” наприкінці навчальних семестрів. Воно охоплювало поточне, рубіжне, підсумкове оцінювання й діагностику рівня сформованості у студентів ПКК.

Окрім тестувань та співбесід, з метою вивчення стану професійної підготовки майбутніх філологів, а також її позитивної чи негативної динаміки під впливом застосування технології ПКК майбутніх філологів у процесі формувального експерименту ми використали ряд емпіричних методів досліджень, що здебільшого передбачають високу оцінку отриманих результатів, зокрема: бесіди, анкетування, обговорення, спостереження.

Ефективність професійного зростання майбутнього фахівця у процесі навчання у ВНЗ залежить здебільшого від коректності його професійного самовизначення. Отож, одним із етапів нашого

дослідження було виявлення рівня професійної мотивації вибору студента.

У перевірці гіпотези дослідження допомогли відповіді студентів на запитання анкети щодо специфіки організації навчання, його змісту, найбільш ефективних видів навчальної діяльності, використання у навчальному процесі творчих методів навчання. Анкетування проводилось в усіх 4 парах експериментальних і контрольних груп наприкінці другого навчального семестру.

Одним із важливих кроків упровадження системи формування ПКК засобами креативного перекладу майбутніх філологів була відповідна підготовка викладачів навчальних дисциплін “Теорія і практика перекладу”, “Практика усного і писемного мовлення” до роботи зі студентами експериментальних груп, з метою забезпечення належних педагогічних умов реалізації технології. Така підготовка здійснювалась у формі серії лекцій, зустрічей і бесід з викладачами, ознайомлення їх з методичними рекомендаціями щодо застосування технології формування ПКК засобами креативного перекладу майбутніх філологів у навчальному процесі.

### Література

1. Рибінська Ю.А. Теоретичні і методологічні засади професійної комунікативної підготовки майбутніх філологів: монографія / Ю.А. Рибінська. – Тернопіль : Астон, 2013. – 220 с.
2. Рибінська Ю.А. Методичні основи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів засобами креативного перекладу : монографія / Ю. А. Рибінська. – Тернопіль : Астон, 2013. – 300 с.
3. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 350 с.

УДК: 378.147.001.76:640.41

## МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

О.О.Самохвал, Н.В.Войнаровська

**Анотація.** У статті обґрунтовано та проаналізовано ефективність застосування модульно-компетентного підходу до іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи з використанням інтерактивних та інформаційно-комунікативних технологій навчання.

**Ключові слова:** модульно-компетентнісний підхід, іншомовна професійна підготовка, інтерактивні методи, інформаційно-комунікативні технології, майбутні фахівці готельно-ресторанної справи.

**Аннотация.** В статье обоснована и проанализирована эффективность применения модульно-компетентного подхода к иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов гостинично-ресторанного дела с использованием интерактивных информационно-коммуникативных технологий обучения.

**Ключевые слова:** модульно-компетентностный подход, иноязычная профессиональная подготовка, интерактивные методы, информационно-коммуникативные технологии, будущие специалисты гостинично-ресторанного дела.

**Summary.** The article deals with the analysis of efficient application of module-competence approach to foreign language training of future specialists in hotel and restaurant business with the use of interactive and information-communicational technologies of education.

**Key words:** module-competence approach, foreign language training, future specialists in hotel and restaurant business, interactive methods, information-communicational technologies.

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції у сфері обслуговування населення вимагають від майбутніх фахівців володіння широким технічним світоглядом, здатністю оперативно реагувати на будь-які зміни в професійному середовищі, самостійного визначення найбільш раціональних прийомів професійної діяльності, що передбачає наявність ґрунтовних знань, умінь і особистісних якостей майбутніх фахівців.

Проблема ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців з гостинності зумовлена необхідністю подолання суперечностей, які виникають між вимогами суспільства до професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування і їхньою кваліфікацією відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня; змістом професійно-орієнтованих дисциплін і педагогічними технологіями реалізації цього змісту; орієнтацією на нові моделі навчально-виховного процесу.

**Аналіз попередніх досліджень.** У ході роботи можна звернутися до праць багатьох учених з різних галузей знань, а саме: загальної педагогіки (А. М. Алексюк, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, В. А.

Козаков, В. О. Онищук, В. А. Семиченко, педагогіці професійної освіти С. Я. Батишев, В. С. Безрукова, А. П. Беляєва, М. М. Берулава, Р. С. Гуревич, Г. С. Гуторов, М. І. Махмутов, Н. Г. Ничкало); теорії змісту освіти (В. І. Гінецинський, Л. Я. Зоріна, І. П. Підласий); неперервної професійної освіти (О. П. Владиславлев, Г. Є. Гребенюк, Ю. А. Кустов, В. Г. Онушкін, С. О. Сисоева та інші).

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців з гостинності розглядали також С.І. Байлик, В.А. Квартальнов, Л.В. Кнодель, О.О. Любіцева, М.П. Мальська, В.К. Федорченко та інші.

**Мета дослідження** –теоретично обґрунтувати умови ефективності застосування модульно-компетентнісного підходу до іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

**Завдання дослідження:**

1. На основі теоретичного аналізу й педагогічної практики уточнити сутність поняття “модульно-компетентнісний підхід до навчання”, визначити інтеграційні методи навчання іноземній мові в межах модульно-компетентнісного підходу.

2. Обґрунтувати та проаналізувати використання ефективних технологій формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

**Виклад основного матеріалу.** Незважаючи на наявність значної кількості психолого-педагогічних досліджень, проблему професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері гостинності у вищих навчальних закладах недостатньо досліджено в теоретико-методологічному аспекті. В останні роки з'явилося багато робіт, у яких безпосередньо чи у зв'язку із вивченням інших проблем досліджуються питання іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Усе ж, поза увагою дослідників залишаються концептуальні ідеї іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців у межах модульно-компетентнісного підходу.

Застосування модульно-компетентнісного підходу до професійного навчання, який поєднує передумови компетентнісного та модульного підходів, розглядається нами як перспективний та необхідний напрямок у сучасній освітній системі нашої держави.

Необхідно підкреслити, що такий підхід у професійному навчанні майбутніх фахівців відображає тенденції розвитку міжнародного освітнього середовища й відповідає основним принципам організації єдиного європейського простору в рамках Болонського та Копенгагінського процесів.

В результаті теоретичного аналізу застосування компетентнісного та модульного підходів у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії та практиці нами виявлено та сформульовано основні їхні інваріантні характеристики. Компетентнісний підхід до навчання передбачає, насамперед, формування готовності особистості до адекватних дій у заданій професійній ситуації. Необхідно підкреслити, що головною метою організації навчального процесу в рамках компетентнісно-орієнтованого підходу є створення таких умов, за яких нова інформація буде не просто формально вивчена, а стане частиною внутрішнього ресурсу майбутнього фахівця, тобто набуті теоретичні знання для успішної реалізації професійної діяльності будуть проектуватись у вміння та навички в процесі здійснення практичної діяльності. Оцінювання навчальних результатів майбутніх фахівців здійснюється за попередньо встановленим освітнім стандартом якості з чітко визначеними критеріями. Характерними ознаками модульно-компетентнісного підходу до навчання є наступне:

- головною змістовною одиницею навчання є модуль, що характеризується цілісністю, визначеною внутрішньою структурою, спрямованістю на досягнення конкретної навчальної цілі;

- організація навчального процесу потребує створення відповідних умов для ефективного засвоєння методів і способів розв'язання поставлених професійних завдань майбутнім фахівцем, лише за умови прояву особистої внутрішньої мотивації студентом;

- забезпечення можливості гнучкого реагування та пристосування до конкретних навчальних умов: проектування власних траєкторій здійснення навчальної діяльності та своєчасне коректування навчального процесу;

- використання модульно-компетентнісного підходу на практиці, що значно спрощує реалізацію принципу співпраці в навчальному процесі[1].

Сутність модульно-компетентнісного підходу до навчання іноземній мові полягає в тому, що студент повністю самостійно (або з певною допомогою) досягає конкретних цілей, сформульованих в термінах активної навчальної діяльності, тобто в процесі роботи з модулем.

Таким чином, навчальний модуль є інтеграцією різних видів і форм навчання, в межах конкретно визначеної теми навчальної дисципліни. Межі модуля визначаються тематичним планом дисципліни, який передбачає конкретну сукупність теоретичних знань і навичок, необхідних майбутньому фахівцю для ефективного розв'язання професійних завдань, пов'язаних із тематикою модуля.

Введення модульно-компетентнісного підходу в навчальний процес вимагає серйозних змін і в

змісті освіти, і в реалізації дидактичної мети, і в практиці роботи педагога, адже змінюються форми й методи організації занять. Навчання набуває діяльнісного характеру, який дозволяє зробити акцент на навчання через практику, продуктивну роботу студентів у малих групах, вибудовування індивідуальних навчальних траєкторій, використання міжпредметних зв'язків, розвиток самостійності студентів та особистої відповідальності за прийняття рішень [1].

З використанням модульно-компетентнісного підходу до навчання іноземної мови пріоритетним стає вільний доступ до інформаційних ресурсів, самонавчання, дистанційне та мережеве навчання. Всі ці форми навчання спрямовані на те, щоб ввести студента в соціальні та професійні ролі й навчити його бути успішним і в тому, і в іншому.

Інформація, що входить до модуля, може мати широкий спектр складності, при чіткій структурі й цілісності, які спрямовані на досягнення інтегрованої педагогічної мети. Оскільки завдання та цілі навчання можуть із часом змінюватися, а навчальний матеріал має періодично переглядатись і оновлюватись у зв'язку з постійними змінами, пов'язаними з розвитком науки й техніки, в структурі модуля закладені базова компонента й варіативна частина. Базова компонента модуля з іноземної мови передбачає фундаментальні поняття зі спеціальності майбутніх фахівців. Варіативність залежить як від зміни та оновлення змісту інформації, так і від напряму спеціалізації студента. Тим самим на практиці реалізується принцип гнучкості та динамічності освіти без зниження якості підготовки.

Модульно-компетентнісний підхід передбачає зорієнтованість цілей навчання на розв'язання професійних завдань майбутніх фахівців конкретної сфери діяльності. У процесі вивчення іноземної мови головним завданням є формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців, а найбільш ефективно це можна зробити лише при побудові всього процесу навчання в вигляді моделі спілкування.

Іншомовна професійна комунікативна компетентність визначається як складне інтегративне ціле, яке забезпечує компетентне професійне спілкування мовою спеціальності в умовах міжкультурної комунікації [7]. Засобом формування професійної комунікативної компетентності є спілкування, але в тому випадку, якщо воно здійснюється на діяльнісній, ситуативно-обумовленій, мотиваційній основі з використанням професійно орієнтованого змісту як теми спілкування [4].

Оскільки більшість фахівців готельно-ресторанної справи є робітниками "переднього фронту", позаяк їхня професійна діяльність пов'язана з постійним спілкуванням із клієнтами, тому формування іншомовної професійної комунікативної компетентності стає необхідною передумовою професійного становлення майбутнього фахівця сфери гостинності. Мотиваційною складовою вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями готельно-ресторанної справи в Вінницькому торговельно-економічному інституті КНТЕУ є проходження студентами практичного навчання в мережі готельно-ресторанних комплексів Греції та Словаччини, в ході якого студенти спілкуються з клієнтами винятково іноземною мовою.

Отже, в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи необхідно враховувати специфічні вимоги й умови професійної діяльності, систему виробничих зв'язків, її предметно-технологічний, соціальний і психологічний контексти. Тому викладачам іноземної мови слід тісно співпрацювати з профілюючими кафедрами, узгодивши тематику занять та стиль мовної поведінки, який найбільш доцільний в тій чи іншій ситуації професійного середовища.

Вибір ситуацій спілкування, в яких студент використовує мову, має вирішальний вплив на весь процес іншомовної підготовки, а саме: розробку навчальних і робочих програм, тематичних планів, постановку цілей, відбір тем спілкування, розробку завдань, тестів, кейсів, підбір текстів та інших навчальних матеріалів, застосування методів навчання. Слід зазначити, що вибір тем і видів діяльності, які сприяють постійній комунікативній взаємодії молодих фахівців з питань майбутньої професії, відповідають вимогам студентів, підвищують їхню внутрішню та зовнішню мотивацію.

Саме тому найбільш ефективними технологіями формування іншомовної професійної комунікативної компетентності в межах модульно-компетентнісного підходу до навчання іноземній мові вважаються інтерактивні види діяльності.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов організації постійної, активної, навчально-пізнавальної взаємодії студентів.

Перевагами такого дидактичного підходу є, насамперед, можливість ефективно використовувати академічний час, виділений на вивчення конкретної теми в межах модуля, сприяти створенню комфортних психологічних умов для суб'єктів навчального процесу, а також заохочувати студентів до співпраці, що стимулює розвиток комунікативних навичок і творчих здібностей.

Необхідно зауважити, що іншомовна професійна підготовка фахівців готельно-ресторанної справи

в рамках модульно-компетентнісного підходу до навчання буде ефективною за умов, якщо зміст навчального процесу узгоджується з майбутньою професійною діяльністю студентів і передбачає моделювання професійно орієнтованих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем з метою досягнення запланованого результату.

Варто зазначити, що викладач виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи, консультанта й рефері. Він має зважати на рівень володіння мовою студентами та рівень сформованості комунікативних навичок. Потрібно стежити, щоб теоретичні знання в процесі активного навчання ставали усвідомленими, щоб студент розвивав і удосконалював не лише знання з мови, а й міг пов'язувати їх з майбутньою професійною діяльністю.

Цікавим є той факт, що, з погляду фізіологів, інтерактивні види діяльності стимулюють наші емоції, свідомість, що сприяє більш активному запам'ятовуванню. Інтерактивне навчання розвиває емоційний інтелект, тобто здатність сприймати, розуміти, виражати й контролювати свої емоції та виявляти й розвивати такі особистісні якості як ініціатива, здатність до співчуття, самооцінка й мотивація. Під час застосування інтерактивних технологій формуються комунікативні навички, актуалізується компетентність у сфері невербальних засобів комунікації, стимулюється потреба вдосконалення комунікативної й психологічної компетентності, а часом і особиста культура, пов'язана з етикою ділових відносин [2].

До технологій, що сприяють формуванню іншомовної професійної комунікативної компетентності та активізують навчання іноземній мові, можна віднести: метод рольових ігор, кейс-технології, засновані на аналізі конкретних професійно орієнтованих ситуацій, диспути, публічні виступи з презентацією, різні види тренінгів тощо.

З нашого досвіду запровадження інтерактивного навчання іноземній мові у Вінницькому торговельно-економічному інституті КНТЕУ, можна стверджувати, що студенти спеціальності "Готельно-ресторанна справа" із задоволенням стають учасниками інтерактивних ситуацій, спрямованих на професійну діяльність.

У навчанні студентів I та II курсів перевага надається використанню рольової гри, яка має забезпечити професійно орієнтований розвиток особистості, допомагаючи формувати такі важливі якості, як комунікативність, вміння працювати в парах і групах, проявити мовленнєву самостійність, організаторські та лідерські навички. Виконуючи різноманітні ролі, студенти мають вирішити певну проблемну ситуацію. Підбір проблемних завдань спонукає до використання іноземної мови для повсякденного й професійно орієнтованого спілкування.

Ефективним інтерактивним методом у навчанні студентів III курсів вважається різновид рольової гри – ділова гра. Ділова гра є формою відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності фахівця, моделювання відносин, характерних для цієї діяльності як цілого. Вона дозволяє створювати нові моделі практики, що відповідає цілям актуалізації майбутнього професіоналізму в сучасних умовах. За допомогою ділових ігор у студентів формується цілісне бачення професійної діяльності, її динаміки; розвивається проблемно-професійний і соціальний досвід, та теоретичне й практичне мислення в майбутній професійній сфері [5].

Для організації самостійної роботи студентів одним із інструктивних методів вважається кейс-метод. Поєднання теорії й практики за допомогою цього методу дає можливість студентам ідентифікувати та аналізувати факти, краще розібратися в поставленій проблемі, вміння її розв'язувати та робити раціональні висновки, розвивати уяву, мислення, комунікаційні навички, навички працювати самостійно й у групі [2].

Не менш важливим для формування іншомовної професійної комунікативної компетентності, на наш погляд, є навчання публічного виступу з презентацією іноземною мовою з застосуванням багатофункціональних технологій. Уміння інтерактивного спілкування, які удосконалюються під час навчання, а саме: прийоми ефективного взаємодії доповідача та аудиторії, доречне використання ресурсів мови та невербальних засобів спілкування, проведення ефективних публічних виступів, презентацій та правильне їх оформлення й представлення, стають нагальними в академічному житті студентів і вирішальними в професійній діяльності, відповідають вимогам ринку праці, сприяють кар'єрному зростанню фахівців різних галузей. Навчання фахової презентації іноземною мовою сприяє розвитку професійно орієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій; дозволяє застосувати знання, отримані в процесі навчання, у вирішенні практичних завдань, пов'язаних з фахом; забезпечує розвиток культури іншомовлення, ініціативи, самостійності, творчого мислення; веде до створення умов для розвитку вмінь і навичок самоосвіти шляхом організації творчо-дослідницької навчальної роботи студентів, спрямованої на інтеграцію та актуалізацію знань з різних предметів.

Ще один метод інтерактивного навчання, на який варто звернути увагу – метод тренінгу. Тренінг –

це навчання через взаємодію, під час якого активність учасників вища, ніж активність ведучого; створення позитивної відкритої атмосфери довіри та доброзичливості; діяльність, яка дає учасникам задоволення, активізує їх, стимулює інтерес до пізнання, допомагає стати більш компетентним [6].

Особливістю цього методу є те, що в ньому поєднуються такі інтерактивні методи, як мозковий штурм, дискусія, рольова або ділова гра, метод кейсів, бесіда, робота в парах, групах тощо, а також моделювання практичних ситуацій, медитативні техніки, техніки мови.

Тренінг на відміну від традиційної форми навчання орієнтований на запитання та пошук, повністю охоплює рівень та обсяг видів компетенцій особистості, які мають місце в професійній діяльності (соціальна, соціально-психологічна, ціле визначальна, комунікативна, технологічна, продуктивно-результативна, аналітико-синтетична прогностна, аналітико-синтетична ситуативна, організаційна, емоційна та інтелектуальна), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо [3].

Модульно-компетентнісний підхід до викладання іноземних мов передбачає також використання інформаційно-комунікативних технологій для підвищення якості навчання, а саме:

1. Використання активних мультимедійних презентацій при поясненні нового матеріалу. Це дидактичний та мотиваційний засіб, що збуджує інтерес студентів та сприяє кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу.

2. Використання інтерактивної дошки. З її допомогою збільшується мотивація навчання та замученість студентів у пізнавальний процес. Інтерактивну дошку можна застосовувати і в процесі перевірки знань студентів.

3. Використання комп'ютерного тестування для оцінки знань, умінь і навичок студентів. Значимість контролю важко переоцінити: при ефективній організації він виконує освітню, розвивальну й виховну функції.

4. Використання дистанційного навчання. Це спосіб організації процесу навчання, який базується на використанні сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій, що дозволяють здійснювати навчання на відстані.

Враховуючи вищезазначене, безперечним є той факт, що інтерактивні та інформаційно-комунікативні технології допомагають підвищити ефективність занять, інтерес студентів до майбутньої професійної діяльності, розуміння суті професії; розвивати комунікативні навички та вміння, здатність ефективно працювати індивідуально й у команді; формувати аналітичні здібності, відповідальне ставлення до власних вчинків, навички самоконтролю та самооцінки; розвивати творчий пошук в рамках професії, усвідомленість необхідності й здатності до навчання впродовж усього життя.

**Висновки.** Отже, можна дійти висновку, що особливістю модульно-компетентнісного підходу до навчання іноземній мові є створення компетентнісного підґрунтя змісту навчання в межах чітко визначених тематичних модулів, спрямованих на формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця певної галузі. Застосування інтерактивних та інформаційно-комунікативних технологій в навчанні іноземної мови майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи дає змогу забезпечити зв'язок вивчення мови з реальним контекстом її застосування в фаховій діяльності, реалізувати міждисциплінарний і проблемно-орієнтований принцип навчання та розвивати пізнавальну й професійну мотивацію студентів.

### Література

1. Амельченко А. Ф. Модульный подход к профессиональному обучению поваров в лицее: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Ф. Амельченко. – Новгород, 2003. – 186 с.
2. Баєва О. В. Фізіологічні засади інтерактивних методів навчання менеджменту / О. В. Баєва // Персонал, – 2006. – № 7. – С. 72-75.
3. Бевз В. Основні положення щодо проведення тренінгів [Електронний ресурс] / В. Бевз, О. Главник // Професійний освітянський журнал «Відкритий урок: розробки, технології, досвід» – К.: «Плеяди», 2005. – Режим доступу до журн.: <http://osvita.ua>.
4. Бибикина Э. В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Э. В. Бибикина. – Майкоп, 2006. – 29 с.
5. Завалевська О. В. Інтерактивні методи формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів / О. В. Завалевська // Наука і освіта. – 2009. – № 7. – С. 68-71.
6. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті: навч. посіб. / Г. О. Ковальчук. – Київ: КНЕУ, 2003. – 298 с.
7. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / В. Ф. Тенищева. – М., 2008. – 44 с.



УДК 377.36

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА

Н.І.Стрижак

**Анотація.** У статті проаналізовано особливості формування екологічної компетентності на матеріалі науково-педагогічної літератури, а також визначено педагогічні умови формування екологічної компетентності техніків лісового господарства.

**Ключові слова:** педагогічні умови, екологічна компетентність, технік лісового господарства.

**Аннотация.** В статье проанализированы особенности формирования экологической компетентности на материале научно-педагогической литературы, а также определены педагогические условия формирования экологической компетентности техников лесного хозяйства.

**Ключевые слова:** педагогические условия, экологическая компетентность, техник лесного хозяйства.

**Summary.** This article analyzes the features of formation of ecological competence in scientific and educational literature, defines pedagogical conditions of ecological forestry technician competence.

**Keywords:** pedagogical conditions, ecological competence, forestry technician.

Важливою складовою процесу професійної підготовки сучасного фахівця є його екологічна компетентність, яка має особливо велике значення для тих працівників, чия професійна діяльність безпосередньо пов'язана з навколишнім середовищем, природними ресурсами, зокрема їх охороною, раціональним використанням і відтворенням. Саме до таких спеціальностей належить професія технік лісового господарства.

Формування екологічної компетентності є комплексною проблемою, успішне розв'язання якої можливе завдяки реалізації низки вимог до навчально-виховного процесу. До них належать: організаційні, науково-дидактичні, методичні, психологічні, матеріально-технічні, соціально-виховні та інші вимоги. З метою успішного виконання зазначених вище вимог до навчально-виховного процесу необхідно створити відповідні педагогічні умови. Насамперед доцільно з'ясувати сутність цього терміну.

У довідковій літературі можна віднайти різні тлумачення поняття «умова». Так, у Філософському енциклопедичному словнику зазначено, що умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність [2, с.178].

У тлумачному словнику української мови зазначається, що умова – це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [6, с. 632].

Системний аналіз психолого-педагогічної, філософської, методичної та соціологічної літератури дає можливість розглядати категорію «умова» як складову реалізації будь-якого процесу, зокрема й процесу формування екологічної компетентності.

На думку О.Бражнич, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [3].

Дослідники А.М.Алексюк, А.А.Аюрзанайн, П.І.Підкасистий під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на:

а) зовнішні: позитивні стосунки викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо;

б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [8].

В.І.Андреев вважає, що педагогічні умови – це результат «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення ... цілей» [1].

Отже, вчені-дослідники визначають педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, доцільне використання яких забезпечує успішне розв'язання поставлених завдань [8], або як функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх

станів, процесів, взаємодій) у різних проявах [3].

Педагогічні умови – категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [9].

З огляду на це, спробуємо з'ясувати, яких педагогічних умов слід дотримуватися, аби процес формування екологічної компетентності здійснювався з найбільшою ефективністю. У науково-педагогічній літературі цій проблемі приділяється достатньо уваги. Зокрема, Титаренко зазначає, що педагогічними умовами формування екологічної компетентності студентів університетів є вдосконалення змісту навчання (наповнення ідеями сталого розвитку, інформацією з екологічного права і політики, менеджменту й моніторингу); впровадженням інтерактивних методів навчання і виховання студентів з метою забезпечення диференційованого та комплексного впливу на формування складових екологічної компетентності; формування у студентів усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем у безпосередній взаємодії з природою під час комплексних польових практик [11].

Н. М. Черновол досліджувала можливості використання технологічних практик у процесі формування екологічної компетентності майбутніх інженерів будівельної справи. Дослідниця виділяє наступні педагогічні умови: формування у студентів навичок самостійної роботи; розробка відповідного навчально-методичного забезпечення (конспектів випереджальних лекцій, програм практикумів, інструктивних матеріалів для керівників практики); доповнення змісту робочих програм практик розділами «Питання з виробничої екопедагогіки», «Екологічна компетентність інженера»; впровадження факультативного спецкурсу «Основи екологічної психопедагогіки»; формування інноваційної компетентності [13].

Лук'янова та Гуренкова, аналізуючи процес формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту, пропонують впровадження сукупності педагогічних умов. Передусім, це створення мотивації на свідоме засвоєння екологічних знань для подальшого використання у професійній діяльності й побуті; впровадження інноваційних особистісно-діяльнісних педагогічних технологій; забезпечення змістового наповнення й дотримання наступності екологічної освіти на усіх етапах професійної підготовки; розроблення начально-методичного супроводу формування екологічної компетентності (методичних, дидактичних матеріалів, а також консультування викладачів професійно-орієнтованих дисциплін) [4].

Г.Пономарьова для формування екологічної культури студентів педагогічного коледжу розглядає систему таких педагогічних умов, як поєднання засобів виховного й навчально-освітнього впливу на студентів коледжу. До цієї системи дослідниця включає: елементи змісту навчальних предметів (природничого й усіх інших галузей знань), позанавчальні заняття різного характеру, педагогічну практику; міжособисті стосунки; введення елементів ігрової діяльності в процес екологічної освіти й навчання [10].

Н.Олійник виділяє наступні педагогічні умови формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму: розуміння цілісності навколишнього середовища, взаємовпливу розвитку його окремих складових; інтегрування процесів професійної, екологічної та загальнокультурної підготовки студентів; спрямованість навчального процесу на соціальний розвиток особистості; гуманізація навчального процесу, що сприяє виявленню активності всіх учасників, їхнього особистого включення в еколого-освітню діяльність; забезпечення можливості самореалізації студентів з урахуванням їхніх особистих здібностей та інтересів [7].

Н.Негруца до педагогічних умов формування екологічного світогляду студентів аграрних навчальних закладів I–II рівнів акредитації у процесі вивчення економічних дисциплін відносить: оволодіння викладачами теоретичними основами процесу формування системи екологічних знань; набуття ними вміння обирати ефективні форми організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування і розвиток системи екологічних знань і практичних навичок студентів; організація різних видів діяльності студентів, спрямованих на активізацію інтересу до еколого-економічних проблем під час вивчення спецдисциплін; розкриття практичного значення еколого-економічних знань, здобутих у процесі навчання [5].

Що стосується педагогічних умов формування екологічної компетентності техніків лісового господарства, то це питання ще не знайшло свого відображення у науково-педагогічній літературі. Тому **метою статті** є визначення педагогічних умов формування екологічної компетентності техніків лісового господарства. Аналіз науково-педагогічної літератури та результати власних експериментальних досліджень дозволили нам сформулювати наступні з них:

- наявність комплексу навчально-методичного забезпечення з курсу «Основи екології»;
- оволодіння викладачами теоретичними основами процесу формування екологічної

компетентності;

- створення мотивації на свідоме засвоєння екологічних знань для подальшого використання у професійній діяльності та побуті;
- забезпечення змістового наповнення, дотримання наступності екологічної освіти та визначення пріоритетності екологічної підготовки в дисциплінах усіх навчальних циклів та на усіх етапах професійної підготовки;
- використання ефективних інтерактивних технологій та інноваційних методик, форм та методів навчального процесу;
- формування у студентів навичок самостійної роботи;
- залучення студентів до участі в реальних екологічних проектах, рухах, акціях, семінарах і конференціях.

Однією з педагогічних умов формування екологічної компетентності є наявність комплексу навчально-методичного забезпечення з курсу «Основи екології». Оскільки навчальний курс «Основи екології» є базовим для засвоєння студентами екологічних знань, то велике значення матиме якість навчально-методичного забезпечення даного курсу. Насамперед, це стосуватиметься якісного змістового наповнення навчального предмета, підручників та навчальних посібників, конспектів лекцій з дисципліни, методичних матеріалів, що забезпечують самостійну роботу студентів, тощо. Необхідно, щоб навчально-методичне забезпечення містило комплекс контрольних робіт (ККР) для визначення залишкових знань з дисципліни, завдання для обов'язкових контрольних робіт, інструктивно-методичні матеріали до семінарських та практичних занять, контрольні завдання до семінарських і практичних занять, завдання для заліків, перелік питань для самопідготовки, екзаменаційні білети, методичні рекомендації та розробки викладача.

Наступною умовою формування екологічної компетентності у техніків лісового господарства є оволодіння теоретичними основами процесу формування екологічної компетентності викладачами всіх циклів, що беруть участь у процесі формування екологічної компетентності техніків лісового господарства. Результати проведеного нами емпіричного дослідження засвідчили, що переважна більшість викладачів не обізнані з поняттям «екологічна компетентність». Лише 10% педагогів змогли дати визначення даного терміну. Переважна більшість з них – це викладачі природничо-математичних дисциплін. Більшість педагогів, які здійснюють викладання предметів соціально-економічного, гуманітарного, лісгосподарського, механічного та технологічного циклів знайомі з цим поняттям лише в загальних рисах, а кожен шостий взагалі ніколи не чув про екологічну компетентність.

Серед тих, хто зумів окреслити дане поняття, приблизно половина не мають коректного уявлення про його структуру. Переважно педагоги зводять екологічну компетентність до її когнітивного (змістового, знаннєвого) і діяльнісного (практичного, технологічного) компонентів. Лише незначна частина респондентів акцентувала на аксіологічній (ціннісно-мотиваційній) складовій цього феномену. Це свідчить про відсутність цілісного розуміння екологічної компетентності у переважній більшості викладачів.

З метою підвищення рівня екологічної компетентності викладачів коледжу, а також розширення їхнього кругозору щодо самого поняття, його компонентів та рівнів сформованості, шляхів формування у студентської молоді, необхідно проводити обговорення даного питання на засіданнях методичних об'єднань викладачів, циклових комісій, «Школі молодого викладача», а також залучати викладачів до участі у різноманітних тренінгах.

Наступною педагогічною умовою є створення мотивації на свідоме засвоєння екологічних знань для подальшого використання у професійній діяльності та побуті.

Будь-яка діяльність передбачає наявність компонента мотивації. Це стосується і навчальної діяльності, яка буде успішною за умови позитивного ставлення учня до навчання, наявності пізнавального інтересу, потреби у здобутті знань, почуття обов'язку й відповідальності.

Основним джерелом інтересу до навчальної діяльності є насамперед її зміст. Щоб підсилити стимулюючий вплив змісту, необхідно чітко дотримуватися вимог принципів науковості, систематичності й послідовності, зв'язку навчання з життям і практикою. З цією метою слід використовувати прийоми створення ситуації новизни, актуальності, наближення змісту до важливих наукових відкриттів тощо.

Формування мотивів розглядається в педагогічній літературі як створення у процесі навчально-виховної роботи певних умов для появи внутрішніх спонукань (мети, емоцій, мотивів) до вивчення екологічних проблем, усвідомлення їх учнями і подальшого вдосконалення мотиваційної сфери.

Завдання освіти щодо вивчення екологічних питань полягає не тільки у формуванні певної системи знань, а й у пробудженні інтересу учнів до цих питань, виховання у них відповідального ставлення до

навколишнього середовища. Тому великого значення набуває проблема мотивів навчання. До того ж спрямованість на розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості є одним із принципів екологічної освіти.

Загальний шлях формування позитивної мотивації до вивчення екологічних проблем полягає в тому, щоб сприяти перетворенню вже наявних широких мотивів (аморфних, нестійких, неусвідомлених) на зрілу мотиваційну сферу зі стійкою структурою, тобто з домінуванням і переважанням позитивних мотивів ставлення до природи загалом, а також до екологічних проблем сучасності.

Умова забезпечення змістового наповнення, дотримання наступності екологічної освіти та визначення пріоритетності екологічної підготовки в усіх навчальних циклах та на усіх етапах професійної підготовки надзвичайно важлива при підготовці техніків лісового господарства. Реалізація даної умови відбувається за рахунок визначення змісту екологічної складової у навчальних предметах циклів загальноосвітніх дисциплін, гуманітарної та соціально-економічної підготовки, математичної та природничо-наукової підготовки, професійної та практичної підготовки. Навчальний процес професійної підготовки техніків лісового господарства слід будувати на основі принципів наступності та міждисциплінарності, використання зовнішніх і внутрішніх міжпредметних зв'язків. Так, первинні екологічні знання у студентів формуються на першому курсі під час вивчення дисциплін загальноосвітньої підготовки, таких як фізика, хімія, загальна біологія та географія. На другому курсі студенти вивчають спеціальні дисципліни екологічного характеру: основи екології, безпека життєдіяльності, а також навчальні дисципліни природничо-наукової, соціально-економічної підготовки, які містять певний обсяг екологічної складової – ботаніка, ґрунтознавство, геодезія, основи права, економічна теорія, основи філософських знань, геодезія, основи тепличного господарства, тощо. Навчання на третьому і четвертому курсах включає в основному навчальні дисципліни професійної та практичної підготовки, рівень насичення яких питаннями екологічного характеру є досить значним. Також студенти мають можливість застосовувати отримані природоохоронні знання під час проходження ними навчальних, технологічних і переддипломних практик.

Варто відмітити, що важливим для реалізації даної умови буде створення структурно-логічних схем навчального процесу, інтеграція навчальних дисциплін, врахування модульного принципу при побудові навчальних курсів, тощо.

Наступною умовою є використання ефективних інтерактивних технологій та інноваційних методик, форм та методів навчального процесу.

Ефективність процесу формування екологічної компетентності буде залежати від змісту екологічної освіти, рівня екологічної складової у змісті професійної підготовки, а також використання різноманітних форм та методів навчального процесу та технологій навчання. Ефективними будуть різноманітні словесні, наочні та практичні, творчі та пошукові, активні та інтерактивні методи навчання, класичні та сучасні, класні й позакласні форми організації навчальної роботи. Основною їх метою є забезпечення розвитку компонентів екологічної компетентності: когнітивного, ціннісно-мотиваційного та діяльнісно-практичного.

На нашу думку, важливим чинником у формуванні екологічної компетентності є формування у студентів навичок самостійної роботи. Як свідчать дослідження Черновол Н.М., близько 25% студентів не вміють планувати та організовувати самостійну роботу [13]. Шиліна Н.С. наголошує на необхідності підготовки особистості, яка володіє культурними нормами та орієнтирами, а невміння студентів навчатися та здобувати знання пов'язане з новим стилем мислення, результатом якого є поверхові знання. Таким чином, фахівця з поверховим рівнем знань, низьким рівнем мотивації до навчання та самостійної роботи не можна назвати компетентним, а тим більше екологічно компетентним. Навчальними планами ВНЗ передбачене самостійне опрацювання студентами близько 40% навчального матеріалу. Якість підготовки фахівців без розвитку у них навичок самостійної роботи буде досить низьким. У зв'язку з цим, викладачам варто здійснити пошук нових методів і форм навчання для розвитку навичок самостійної роботи у студентів.

Наступна, запропонована нами, педагогічна умова – є залучення студентів до участі в реальних екологічних проєктах, рухах, акціях, семінарах і конференціях. Це дозволить не лише закріпити набуті екологічні знання та переконання, але й забезпечить формування діяльнісно-практичного компоненту екологічної компетентності. Як показує закордонний досвід, зокрема Канади, участь студентів у реальних екологічних проєктах та акціях формує у студентів вміння розв'язувати екологічні проблеми на місцевому рівні, усвідомлювати особисту причетність до виникнення останніх, а також самостійно розробляти заходи, щодо уникнення тієї чи іншої екологонебезпечної ситуації у своєму регіоні. Пропаганду бережливого ставлення до навколишнього середовища слід здійснювати через діяльність

екологічних агітбригад, екотеатрів, різноманітних конкурсів, вікторин, участі в громадських заходах екологічного спрямування.

Результати природоохоронної науково-дослідної та науково-пошукової роботи студентів необхідно висвітлювати на науково-практичних конференціях та семінарах, засіданнях університету «Природа», а також «Всеукраїнському конкурсі учнівських та студентських наукових робіт» Малої академії наук України.

На нашу думку, реалізація визначених нами педагогічних умов забезпечать ефективність процесу формування екологічної компетентності техніків лісового господарства. Особлива роль у цьому процесі належить викладачеві, оскільки від рівня оволодіння ним теоретичними основами формування екологічної компетентності, залежатиме якість підготовки фахівця. Також важливим є усвідомлення студентом необхідності набуття екологічних знань, умінь і навичок для подальшого використання у професійній і життєвій діяльності. Для цього необхідно забезпечити мотивацію до навчальної діяльності, наявність якої у студента забезпечить формування навичок самостійної роботи. Процес формування мотивації до екологічної діяльності, навчання та самостійної роботи забезпечуватиметься в результаті використання різноманітних форм і методів навчання, інноваційних та інтерактивних технологій.

Оскільки процес формування екологічної компетентності є цілісним і багатогранним то важливим аспектом буде забезпечення змістового наповнення, дотримання наступності екологічної освіти та визначення пріоритетності екологічної підготовки в усіх навчальних циклах та на усіх етапах професійної підготовки. Набуті у процесі комплексної професійної екологічної підготовки знання, уміння та навички слід закріпити під час участі в реальних екологічних проектах, рухах, акціях, семінарах і конференціях. Оскільки навчальний курс «Основи екології» є базовим для формування екологічної компетентності, то важливою умовою є наявність комплексу навчально-методичного забезпечення з даного курсу, а також пошук шляхів його удосконалення.

До подальших напрямів дослідження відносимо: обґрунтування моделі формування екологічної компетентності техніків лісового господарства, вдосконалення комплексу навчально-методичного забезпечення для процесу формування екологічної компетентності, аналіз екологічної складової у змісті професійної підготовки техніків лісового господарства, вибір форм і методів формування екологічної компетентності тощо.

### **Література**

1. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / Ред. В.И. Андреев. – [2-е изд.] – Казань: Центр инновационных технологий. – 2000. – 600 с., с. 124.
2. Апресян Р.Г. Этика: энциклопедический словарь / Р.Г. Апресян, А.А. Гусейнов. – М.: Гардарики, 2002. – 389 с., с.178.
3. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис... канд. пед. наук/ О.Г. Бражнич. - Кривий ріг, 2001. – 238 с.
4. Лук'янова Л. Б., Гуменкова О. В. Екологічна компетентність майбутніх фахівців. Навчально-методичний посібник. – Київ- Ніжин: ПП Лисенко, 2008. – 243 с.
5. Негруца Н.А. Формування екологічного світогляду студентів вищих навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації аграрного профілю у процесі вивчення економічних дисциплін: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. – К., 2003 – 19 с.
6. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. – К. : Аконті, 1999. – Т. 2. – 910 с., с. 632.
7. Олійник Н.Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Харків, 2005. – 232 с.
8. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А.М. Алексюк, А.А. Аюризанайн, П.І. Підкасистий, [та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
9. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч.посіб./ О.М.Пехота та ін. – К.: В-во А.С.К., 2003.- 240 с.
10. Пономарьова Г.Ф. Педагогічні умови формування екологічної культури студентів педагогічного коледжу: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Харків, 1997. – 175 с., с. 74–75.
11. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету : автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / Л. М. Титаренко. – К., 2007. – 20 с.
12. Формування екологічної компетенції школярів: наук.- метод. посібник / Н.А.Пустовіт, О.Л.Пруцакова, Л.Д.Руденко, О.О.Колонкова. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 64 с.
13. Черновол Н.М. Педагогічні умови формування екологічної компетентності майбутніх інженерів у процесі технологічних практик// Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України [Електронний ресурс] : електрон. наук. фах. вид. / гол. ред. Романишина Л.М. – 2010. – Випуск 3. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010\\_3/zmist.html](http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010_3/zmist.html). – Заголовок з екрану.

УДК 371.3

## САМООЦІНКА МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ВЛАСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В.І.Староста, С.І.Бабинець

**Анотація.** Розглянуто самооцінку майбутніми педагогами їх готовності до самоосвітньої діяльності; встановлено, що основна частина студентів має реальний рівень самооцінки, що сприяє подальшому самоудосконаленню особистості.

**Ключові слова:** самоосвітня діяльність, самоосвіта, підготовка вчителів.

**Аннотация.** Рассмотрена самооценка будущими педагогами их готовности к самообразовательной деятельности; установлено, что основная часть студентов имеет реальный уровень самооценки, что способствует дальнейшему самосовершенствованию личности.

**Ключевые слова:** самообразовательная деятельность, самообразование, подготовка учителей.

**Summary.** It was considered self-esteem and future teachers of their readiness to self education activities. The bulk of the students has a real self-esteem, which contributes to the further perfection of the individual.

**Keywords:** self-education activities, self-education, teacher training.

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах розвитку нашої країни з метою реформування вищої ланки освіти, покращення фундаментальної та психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів важливого значення набуває становлення освіченої та творчої особистості, готовності до самоосвіти, здатності ефективно вирішувати суспільні завдання.

Таким чином, організація самоосвітньої діяльності студентів - майбутніх учителів в умовах вищого навчального закладу є важливою передумовою та засобом їхнього самовдосконалення й особистісного розвитку; сприяє формуванню пізнавальних інтересів студентів у процесі професійної підготовки тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій,** в яких започатковано розв'язання даної проблеми показує, що питання самоосвіти вивчаються низкою антропологічних наук (філософія, педагогіка, психологія, соціологія та ін.). Різні аспекти самоосвіти розглядалися за такими основними напрямками: теоретико-методологічні основи самоосвіти вчителя в класичній педагогічній спадщині (Ф.-А.Дістервег, Я.-А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, Г.Ващенко, В.Духнович, А.Макаренко, С.Русова, Г.Сковорода, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін.) і в працях сучасних дослідників (А.Айзенберг, А.Алексюк, В.Буряк, А.Громцева, С.Занюк, П.Підкасистий, Б.Райський та ін.); сутність, особливості, структура, функції, зміст та методи самоосвітньої діяльності (А.Громцева, Н.Кузьміна, О.Малихін, І.Наумченко, О.Полонська, Б.Райський, Н.Сидорчук, Г.Сухобська, Л.Шапошнікова, В.Шпак та ін.); психолого-педагогічний аспект самоосвіти вчителів як складової частини самовиховання, самовдосконалення й саморозвитку особистості, як засіб активізації пізнавальних інтересів (В.Буряк, П.Гальперін, С.Іванова, Ю.Кулюткін, Л.Рувінський, Г.Сухобська, А.Усова та ін.); самоосвіта у професійній підготовці учителя (І.Зязюн, Г.Коджаспірова, Н.Кузьміна, В.Сластьонін, Р.Хмелюк та ін.); педагогічні підходи до саморозвитку вчителя початкових класів (Ш.Амонашвілі, Н.Бібік, О.Савченко та ін.); самоосвіта як засіб безперервної освіти та підвищення професійно-творчого рівня вчителів (А.Айзенберг, Л.Божович, В.Буряк, С.Крисюк, А.Кузьмінський, П.Підкасистий, Н.Сидорчук, Г.Сухобська, В.Шпак та ін.).

Самоосвіта майбутніх учителів є важливою умовою їхнього професійного становлення. Деякими дослідниками зауважується, що в педагогічній теорії готовність до самоосвіти розуміють, з одного боку, як наявність розвинутої активної потреби в знаннях і безперервному їх поповненні, а з іншого, – як певну суму вмінь і навичок щодо організації самостійного пошуку інформації з метою задоволення пізнавального інтересу.

**Мета даної статті** – огляд деяких особливостей самоосвіти та висвітлення самооцінки студентів – майбутніх учителів початкової школи щодо їхньої готовності до самоосвітньої діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розглянемо деякі погляди на окремі аспекти самоосвітньої діяльності (СД).

Ю.Тимошенко виокремлено особливості та зміст СД, а саме: *соціальну складову* (визначає здатність бути готовими змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією в нових умовах життя); *особистісну* (самоврахування сильних та слабких сторін своєї діяльності); *когнітивну* (передбачає формування на основі знань розуміння суспільних процесів,

певного ставлення, усвідомлення саморозвитку); *діяльнісн*у (учень за умови розуміння та усвідомлення починає певним чином діяти, виявляє елементи самоорганізації, саморозвитку у своїй поведінці); *емоційно-вольову* (активізує спонукальні сили поведінки, створює дієвий контекст у формуванні самоосвіти особистості) [6].

Н.Г.Сидорчук описує 19 психолого-педагогічних чинників впливу на впорядкування професійної самоосвіти майбутніх учителів, які за змістом і рівнями впливу розділено автором на дві групи [4]:

**I. Організаційно-педагогічні** – фактори, що сприяють формуванню й становленню самоосвітньої діяльності (мотиваційна сфера, необхідні знання та уміння тощо). До цієї групи віднесено такі фактори: мотивації самоосвітньої діяльності; цілепокладання; фактор знань; самоосвітньої умілості; готовності до самоосвіти; фахової саморефлексії; задоволеності самоосвітньою діяльністю; фактор організації самоосвітньої діяльності.

**II. Соціально-психологічні** – доцільні умови, вольові якості, що сприяють підвищенню продуктивності самоосвітньої діяльності: матеріально-технічного забезпечення; інформаційно-методичного забезпечення; відбору та контролю за самоосвітньою діяльністю вчителя; фактор впливу педагогічного колективу; престижу професії вчителя; аксіологічний фактор; самовдосконалення; креативності; соціальної домінантності; професійно-педагогічної компетентності; результативності.

В [7, с. 96] визначено провідні принципи організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів, а саме: принцип особистісно зорієнтованого підходу до організації самоосвіти; сприйняття майбутніми вчителями набутих знань як особистих цінностей; організація самоосвіти як творчого процесу, в ході якого відбувається перетворення майбутніми вчителями набутих знань на основі власних думок і почуттів; одночасне збагачення майбутніх учителів фаховими та загальними знаннями, їх гармонійне співвідношення; створення ситуацій емоційного переживання майбутніми вчителями своїх дій у самоосвітній роботі; стимулювання готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності у майбутніх вчителів.

З нашого погляду, вказані принципи доцільно доповнити необхідністю систематичної рефлексії самоосвітньої діяльності.

Погоджуємось із трактуванням Н.Г.Сидорчук [4] (наше доповнення виділено курсивом), що самоосвітня діяльність майбутніх учителів – процес, зумовлений організаційно-педагогічними та соціально-психологічними чинниками, під впливом яких майбутній учитель може самостійно визначати власні освітні цілі та засоби їх досягнення, на основі чого й рефлексії отриманих результатів реалізувати пізнавальні інтереси та потреби, розвинути інтелектуальні та особистісні якості.

Етапи самоосвітньої діяльності (СД) майбутніх педагогів теоретично обґрунтовано в дослідження О.Шурин [7]. Визначено взаємозв'язані етапи СД студентів (розробка особистого плану СД, формування загальної мети самоосвіти, визначення завдань самоосвіти, оволодіння теорією та технологією СД, самоконтроль якості виконання особистого плану, самооцінка рівня сформованості набутих знань).

Готовність до самоосвіти – одна із складних властивостей особистості, у структурі якої можна виділити такі компоненти: рівень наявності усвідомленої потреби в самоосвітній діяльності, її мотиви, наявність початкової бази професійних знань, сформованість самоосвітніх умінь і навичок, ставлення до джерел самоосвіти, самостійність в організації цього виду діяльності. Готовність до самоосвіти визначено як стан суб'єкта самоосвіти, який характеризується позитивним ставленням до самостійного навчання та прагненням оволодіти практичними навичками цієї діяльності [5, с. 14-15].

Отже, для ефективного перебігу СД студент повинен уміти здійснювати адекватну самооцінку власних можливостей, проектувати, реалізовувати та аналізувати особистісну навчально-пізнавальну діяльність. Важливого значення набуває також мотивація СД. Відповідно, під час дослідження нами проведено вивчення самооцінки (загальне домагання та самооцінка, педагогічна самооцінка готовності до СД) та мотивації навчання студентів у контексті їхньої професійної підготовки.

Проведено анкетування 150 студентів – майбутніх учителів, які навчаються за напрямом «Педагогічна освіта» (педагогічний факультет Мукачівського державного університету, спеціальність «Початкова освіта»; 1, 3, 5 курси). Використано анкету педагогічної самооцінки готовності до СД (10-бальна шкала; [2, с. 56-58]). Результати (табл. 1, рис. 1; вказано відповідні позначення курсів – 1, 3, 5; 1к – студенти 1 курсу університету, які завершили навчання в Мукачівському педагогічному коледжі) свідчать про достатньо добру сформованість готовності до СД.

Кожний компонент готовності до СД містить окремі складові, за якими проводилася самооцінка студентами, а саме [2, с. 56-58]:

- *мотиваційний* (усвідомлення особистісної і громадської значущості неперервної освіти й педагогічної діяльності; наявність стійких пізнавальних інтересів у галузі педагогіки і психології;

почуття обов'язку та відповідальності; допитливість; прагнення одержати високу оцінку своєю самоосвітньою діяльністю; потреба в психолого-педагогічній самоосвіті; потреба в самопізнанні; успіхи в навчально-пізнавальній діяльності; впевненість у своїх силах);

- *когнітивний* (рівень загальноосвітніх знань; загальноосвітніх умінь; педагогічних знань і умінь; психологічних знань і умінь; методичних знань і умінь; спеціальних знань);

- *морально-вольовий* (позитивне ставлення до процесу навчання; критичність; самостійність; цілеспрямованість; воля; працездатність; вміння доводити справу до кінця; сміливість; самокритичність);

- *гностичний* (вміння ставити й вирішувати пізнавальні задачі; гнучкість і оперативність мислення; спостережливість; здатність до аналізу педагогічної діяльності; здатність до синтезу й узагальнення; креативність і її прояви в педагогічній діяльності; пам'ять та її оперативність; задоволення від пізнання; вміння слухати; вміння володіти різними типами читання; вміння виділяти й засвоювати певний зміст; вміння доводити, обґрунтовувати судження; вміння систематизувати, класифікувати; вміння бачити суперечності й проблеми; вміння переносити знання й навички в нові ситуації; здатність відмовитись від усталених ідей; незалежність суджень);

- *організаційний* (вміння планувати час; організовувати свою працю; перебудовувати систему діяльності; працювати в бібліотеці; орієнтуватись у класифікації джерел; користуватись оргтехнікою і банком комп'ютерної інформації; володіти різними прийомами фіксації прочитаного);

- *здатність до самоуправління в педагогічній діяльності* (самооцінка самостійності власної діяльності; здатність до самоаналізу й рефлексії; здатність до самоорганізації і мобілізації; самоконтроль; працездатність і старанність);

- *комунікативні схильності* (здатність акумулювати й використовувати досвід самоосвітньої діяльності колег; здатність до співробітництва і взаємодопомоги в професійній педагогічній самоосвіті; здатність організовувати самоосвітню діяльність інших, насамперед, учнів, студентів; здатність відстоювати свою точку зору й переконувати інших у дискусії; здатність уникати конфліктів у процесі спільної діяльності; здатність до педагогічного спілкування).

Таблиця 1

Самооцінка студентів готовності до самоосвітньої діяльності

| № /п | Компоненти готовності до самоосвітньої діяльності     | 1(к) курс | 1 курс | 3 курс | 5 курс | Сер. знач. |
|------|-------------------------------------------------------|-----------|--------|--------|--------|------------|
| 1    | Мотиваційний компонент                                | 8,1       | 7,9    | 7,2    | 7,5    | 7,5        |
| 2    | Когнітивний компонент                                 | 7,5       | 7,2    | 6,4    | 7,4    | 7,1        |
| 3    | Морально-вольовий компонент                           | 8,2       | 8,0    | 7,1    | 7,8    | 7,6        |
| 4    | Гностичний компонент                                  | 8,0       | 7,7    | 6,7    | 7,6    | 7,4        |
| 5    | Організаційний компонент                              | 7,5       | 7,3    | 6,8    | 7,4    | 7,2        |
| 6    | Здатність до самоуправління в педагогічній діяльності | 8,0       | 8,2    | 7,2    | 7,6    | 7,5        |
| 7    | Комунікативні схильності                              | 8,0       | 7,9    | 7,1    | 7,4    | 7,4        |
| 8    | Сер. значення                                         | 7,9       | 7,8    | 6,9    | 7,5    | 7,4        |

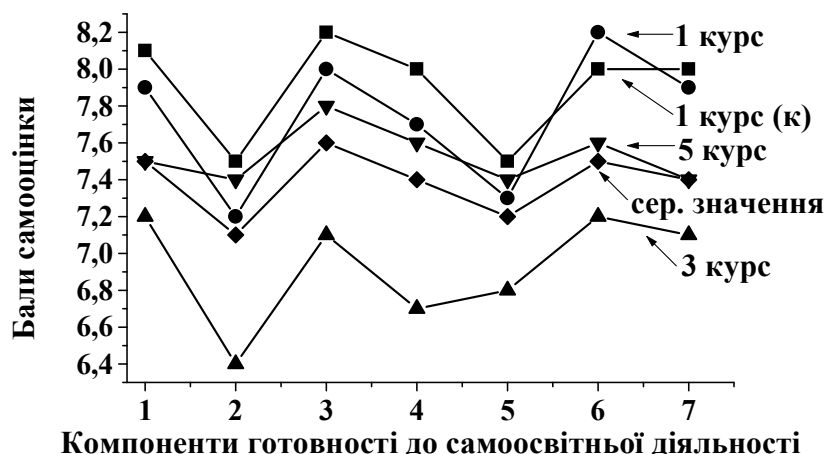




**Рис. 1. Результати самооцінки студентів готовності до самоосвітньої діяльності**

Порівняння самооцінки для різних курсів студентів показує практично подібні загальні тенденції щодо максимальних та мінімальних значень. Наприклад, мінімальні значення на графіках виявляємо для компонентів 2, 5 (виняток, студенти 3 курсу для 4 компонента). Таким чином, студенти самокритично усвідомлюють необхідність покращення рівня їхніх психолого-педагогічних знань і умінь тощо (когнітивний компонент), уміння перебудовувати систему діяльності, працювати в бібліотеці, користуватись оргтехнікою і банком комп'ютерної інформації тощо (організаційний компонент).

Дослідження рівня домагань та самооцінки проводили за методикою Дембо-Рубінштейна (модифікована А.Прихожан) [1, с. 76-78]. Згідно [1, с. 78], рівень домагань: занижений – менше 60, реалістичний – 60-89 балів, дуже високий 90-100 балів; рівень самооцінки: занижений – менше 45, реалістичний – 45-74, завищений – 75-100 балів.

Крім традиційних анкетних аспектів щодо загальних домагань та самооцінки, нами було додано аспект самоосвіти. Результати (табл. 2; рис. 2) свідчать, що основна частина студентів має реальний (адекватний) рівень домагань та самооцінки. Середні бали домагання та самооцінки для усієї вибірки також відповідають нормі (табл. 2). Як наслідок, це забезпечує також вірогідність результатів самооцінки студентів їхньої готовності до самоосвітньої діяльності.

Таблиця 2

**Домагання та самооцінка студентів**

| Параметр домагання та самооцінки | Рівень занижений, % | Рівень реальний, % | Рівень завищений, % | Середній бал |
|----------------------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------|
| Загальне домагання               | 1,9                 | 68,6               | 29,5                | 85           |
| Загальна самооцінка              | 10,5                | 78,1               | 11,4                | 61           |
| Домагання самоосвіти             | 2,9                 | 65,7               | 31,4                | 83           |
| Самооцінка самоосвіти            | 18,1                | 72,4               | 9,5                 | 57           |

Значення коефіцієнту кореляції Пірсона між деякими параметрами, згідно проведено нами розрахунку, є наступні: загальне домагання й загальна самооцінка  $r = 0,53$ ; домагання самоосвіти й самооцінка самоосвіти  $r = 0,43$ ; загальна самооцінка й самооцінка самоосвіти  $r = 0,67$ ; загальне домагання й домагання самоосвіти  $r = 0,65$ . Отримані дані дають можливість зазначити, що між вказаними параметрами є певна позитивна кореляція. Найменше значення (0,43) свідчить, що для частини студентів є менша узгодженість між домаганням самоосвіти та її самооцінкою. З нашого погляду, це зумовлено як процесом розвитку та формування особистості студента, так і певними розбіжностями під час самооцінки (занижена чи завищена).

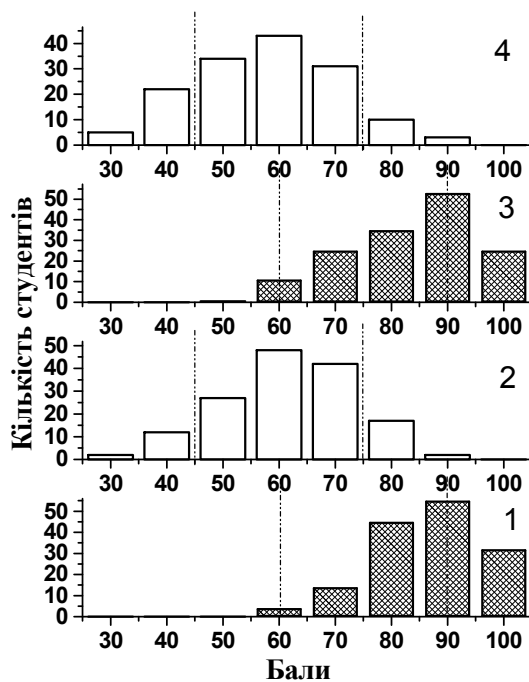


Рис. 2. Результати діагностики домагання – загального (1), самоосвіти (3); самооцінки – загальної (2), самоосвіти (4).

**Рівень мотивації професійного навчання студентів різних курсів (у %)**

| Рівень мотивації        | 1 курс (к) | 1курс | 3 курс | 5 курс |
|-------------------------|------------|-------|--------|--------|
| I (низький) рівень      | 17         | 20    | 19     | 24     |
| II (середній) рівень    | 39         | 33    | 35     | 26     |
| III (нормальний) рівень | 11         | 11    | 16     | 21     |
| IV (високий) рівень     | 33         | 36    | 30     | 29     |

Нами проведено також анкетування студентів щодо мотивації професійного навчання (методика В. Каташева [3], табл. 3). Практично для половини студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності виникає достатньо стійка мотивація навчання та самоосвіти, самовиховання, (нормальний та високий рівень). Проте стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів, на нашу думку, має значні резерви, оскільки частина студентів має низький та середній рівень мотивації професійного навчання.

**Висновки.** Таким чином, самоосвітня діяльність майбутніх учителів є важливим чинником зростання їхньої професійної компетентності. Здатність адекватно провести самооцінку сприяє подальшому самоудосконаленню особистості. За результатами самооцінки студентів різних курсів виявлено загальні тенденції щодо максимальних та мінімальних значень для окремих компонентів готовності до самоосвітньої діяльності. Подальші дослідження доцільно спрямувати на комплексний аналіз чинників, які впливають на формування усіх компонентів самоосвіти.

**Література**

1. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія. Навч. посіб. / О. Г. Видра. – К. : Центр учб. літератури, 2011. – 112 с.
2. Диагностика успешности учителя / Сост. Т. В. Морозова. – М. : Пед. поиск, 2001. – 160 с.
3. Каташев В. Г. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие / В. Г. Каташев, Л. И. Соломко, Г. У. Матушанский, О. В. Захарова, Л. И. Тарарина [Под общ. ред. В. Г. Каташева]. – Изд. 2-е, без изменений. – Казань : Изд-во Казан. гос. техн. ун-та, 2005. – 395 с.
4. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Г. Сидорчук. – К., 2001. – 23 с.
5. Сипченко О. Формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів як педагогічна проблема / О. Сипченко // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. LIX. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – С. 10-16.
6. Тимошенко Ю. Ю. Системний підхід до процесу формування самоосвітньої компетентності школярів у процесі навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу / Ю. Ю. Тимошенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя : [б. в.], 2010. – Вип. № 12 (65). – С. 179 – 183.
7. Шурин О. Самоосвіта як умова професійного становлення майбутнього вчителя / О. Шурин // Нова пед. думка. – 2010. – № 1. – С. 96-97.

**УДК 377.36****ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ КРОС-КУЛЬТУРНИХ КОМУНІКАЦІЙ****Я.Г.Тікан**

**Анотація.** У статті розглянуто поняття загальнокультурної компетентності та крос-культурної комунікації, висвітлено особливості використання крос-культурних моделювань в процесі підготовки майбутніх фахівців; схарактеризовано труднощі та бар'єри, що виникають під час міжкультурної взаємодії.

**Ключові слова:** крос-культурна комунікація, загальнокультурна компетентність, крос-культурне моделювання.

**Аннотация.** В статье рассмотрены понятия общекультурной компетентности и кросс-культурной коммуникации, отражены особенности использования кросс-культурных моделирований в процессе подготовки будущих специалистов; охарактеризованы трудности и барьеры, которые возникают при межкультурном взаимодействии.

**Ключевые слова:** кросс-культурная коммуникация, общекультурная компетентность, кросс-культурное моделирование.

***Summary.** Concepts of general cultural competence and cross-cultural communication are highlighted in the article, the peculiarities of using cross-cultural simulations in the process of teaching future specialists are revealed; stumbling blocks and barriers of intercultural communication are characterized.*

***Key words:** cross-cultural communication, general cultural competence, cross-cultural simulation.*

**Постановка проблеми.** Глобалізація сучасного світу та стрімкий розвиток міжнародних зв'язків у всіх галузях суспільного життя, що вимагає розуміння культур різних народів, їхніх національних традицій, особливостей полікультурного світу та вміння жити в ньому, зумовлює потребу формування загальнокультурної компетентності студентської молоді.

Особливої актуальності в умовах вищої школи набуває потреба формування в студентів вмінь та навичок крос-культурної комунікації, оскільки сучасне суспільство потребує не лише перекладачів та викладачів, а спеціалістів у сфері міжнародного та міжкультурного спілкування, які в умовах полікультурного простору, гуманізації та інтеграції освіти будуть спроможні постійно вдосконалювати свою професійну майстерність, підвищувати свій культурний, фаховий рівень, відповідатимуть вимогам сучасного багатокультурного середовища, вмітимуть вести продуктивний діалог, у тому числі іноземною мовою, з представниками інших країн, культур, націй.

Сформованість загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців, рівень їхнього соціокультурного та професійного розвитку, визначатимуть розвиток та майбутнє нашої країни, можливості рівноправної інтеграції у світове співтовариство.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз сучасних філософських, психологічних та педагогічних праць свідчить, що глибокого вивчення набувають проблеми полікультурної й культурологічної освіти (О.Гукаленко, О.Давидов, Г.Дмитрієв, М.Князева, В.Кузьменко, О.Латишева, В.Макаєва, А.Сущенко та ін.), соціокультурного аспекту навчання та виховання (Ж.Гей, Д.Голлнік, Ж.Ірвін, Б.Круз, Н.Лавриченко, І.Лощенова, С.Ністо, Ю.Пассов, О.Першукова, В.Сафонова та ін.), теорії міжкультурної комунікації (А.Вежбицька, Г.Єлізарова, К.Коперсак, К.Мальцева, С.Мясоєдов, Т.Персікова, Н.Сілі, С.Тер-Мінасова та ін.).

Активно досліджуються вченими процеси діалогу культур в освітній галузі (В.Аношкіна, М.Бахтін, В.Біблер, В.Калінін, Л.Бурман, Л.Гончаренко, К.Лях, В.Морозов, В.Присакар, С.Черепанова та ін.), переосмислюються теоретико-методологічні засади освіти як культурного процесу (А.Алексюк, Г.Балл, Б.Гершунський, О.Глузман, І.Зязюн, Р.Позінкевич та ін.), обґрунтовується компетентнісний підхід в освіті (Н.Бібік, Л.Ващенко, О.Овчарук, О.Локшина, О.Пометун та ін.). Проте, недостатньо вивченим залишається питання формування загальнокультурної компетентності студентів вищих навчальних закладів в умовах крос-культурних комунікацій.

**Ціль даної статті** – висвітлити дидактичні можливості та особливості використання елементів крос-культурної комунікації в навчанні студентів для формування їхньої загальнокультурної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із основних завдань національної стратегії розвитку освіти в Україні визначено побудову ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку тих, хто навчається, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України й світу, підготовку молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності [2, с. 10].

Переорієнтація на фундаментальні цінності світової культури в поєднанні із збереженням національної самобутності в зв'язку з інтеграцією України в світовий освітянський простір, стосунки людей, які належать до різних культур у полікультурному суспільстві, спонукають людей до формування готовності жити в умовах цього середовища, і саме вища освіта закладає основи готовності майбутніх фахівців жити й ефективно працювати в полікультурному просторі, вести міжкультурний діалог, духовно збагачуватися під впливом інших різноманітних культур та водночас зберігати свою внутрішню неповторність.

Міжнародне співробітництво розширює сферу міжнаціональних відносин та міжетнічних взаємодій, що стимулює вивчення іноземної мови як засобу крос-культурної комунікації. Стрімкий розвиток науки, культури й освіти обумовлює неабиякий попит і соціальне замовлення на спеціалістів, які володіють мовою міжнародної комунікації. Вагомою складовою розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах є загальнокультурна компетентність, що передбачає, передусім, формування в студентів культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою цивілізаційною спадщиною, побудованого на принципах толерантності, плюралізму.

Загальнокультурна компетентність визначається вченими як професійно значуща інтегративна

якість особистості, її здатність взаємодіяти з представниками інших культур в умовах полікультурного суспільства, яка ґрунтується на сукупності знань, умінь, навичок, світоглядних уявлень, ціннісних орієнтацій та досвіді, що виявляється в розумовій культурі, загальній ерудиції, культурі спілкування та дозволяє ефективно здійснювати професійну діяльність [3, с. 15].

Загальнокультурна компетентність є картиною світу людини, яку становить система універсальних елементів культури суспільства (загальнопоширені знання та уявлення, що накопичені протягом багатьох століть) та вміння особистості користуватися такими знаннями. Таким чином, основною метою формування загальнокультурної компетентності є не лише засвоєння обсягу знань та вмінь, а оволодіння зразками культури людства та вміння використовувати цей культурний досвід у взаємодії з іншими членами суспільства.

Незважаючи на розширення інформаційно-комунікативних зв'язків студентської молоді та глобалізацію суспільства, на практиці далеко не всі студенти усвідомлюють національно-культурні особливості як власної, так і інших культур. Вивчення інших культур – це ціннісний педагогічний ресурс, який допоможе студентам уникнути численних непорозумінь, що можуть виникнути під час крос-культурної комунікації.

На думку сучасних фахівців, феномен крос-культурної комунікації ґрунтується на чіткому уявленні про розбіжність між своєю культурою та всім тим, що їй не належить і трактується як щось чуже. Вперше термін «міжкультурна комунікація» (або «крос-культурна комунікація») як особлива царина людських відносин був запропонований у 1954 році Е.Холлом і Д.Трагером у книзі «Культура як комунікація» («Culture as Communication»), основні ідеї та положення якої були розвинуті в роботі Е.Холла «Німа мова» («The Silent Language») в 1959 році, в якій автор показав тісний зв'язок між культурою та комунікацією [8, с. 72].

У словнику термінів міжкультурної комунікації, за Ф.Бацевич, крос-культурна (міжкультурна) комунікація визначається як процес спілкування (вербального й невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні [1].

Учасники крос-культурної комунікації у випадках прямого контакту використовують мовний код і стратегії спілкування, які відрізняються від тих, котрими вони користуються в спілкуванні всередині однієї культури. За своєю сутністю крос-культурна комунікація – це міжособистісна комунікація в спеціальному контексті, коли один учасник виявляє культурну відмінність іншого. Кожен учасник культурного контакту володіє своєю власною системою правил, функціонуючих таким чином, щоб відіслані й отримані послання могли бути закодованими і розкодованими. Ознаки міжкультурних відмінностей можуть бути інтерпретовані як відмінності вербальних і невербальних кодів у специфічному контексті комунікації.

Американський дослідник Н.Сілі (Ned Seely) підкреслює, що вивчення інших культур допоможе розвинути в студентів навички крос-культурної комунікації і пропонує дотримуватися наступних порад: пам'ятати, що люди виявляють у власній поведінці елементи культури своєї нації; розуміти, що соціальні розбіжності (стать, вік, територія проживання) впливають на поведінку та мову людини; приймати до уваги умовність поведінки в звичайних ситуаціях в окремо взятій культурі; розширювати та поглиблювати розуміння конотації слів та фраз у культурі (оскільки конотація включає емоційний, експресивний та оцінний компоненти); вчитися оцінювати тонкощі понять окремо взятої культури; розвивати необхідні вміння для сприйняття та узагальнення інформації про окремо взятую культуру; стимулювати інтелектуальну допитливість, схвалювати та заохочувати зацікавленість та інтерес людей однієї культури до представників інших культур [9, с. 5].

Формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною на принципах толерантності та плюралізму свідчить про сформованість загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців, яка дає змогу особистості (О.В.Овчарук):

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства;
- застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії;
- знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти;
- застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;
- опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської

цивілізації [4, с. 87].

Сформованість загальнокультурної компетентності визначає активну життєдіяльність студентів, їхню здатність орієнтуватися в різних сферах соціального й професійного життя, гармонізує внутрішній світ і відносини з соціумом. Перехід від традиційної до особистісно-орієнтованої парадигми освіти підвищує значущість цієї інтеграційної якості особистості, оскільки суспільству потрібні активні, компетентні фахівці, здатні самостійно ухвалювати рішення та брати на себе відповідальність за їх реалізацію, ставити цілі й конструювати шляхи їх досягнення.

Ресурсні можливості іноземної мови, культурологічна спрямованість цієї дисципліни, сприятимуть формуванню здатності майбутніх фахівців до культурного освоєння світу, ефективної крос-культурної комунікації. Для повноцінного спілкування іноземною мовою необхідно знати не лише мовний матеріал, а й специфічні поняття, властиві певній етноспільноті, володіти позамовними знаннями, пов'язаними з культурою та звичаями цієї спільноти. Засвоєння лише форми іноземної мови без урахування культурного компоненту її значення спрямовує до поведінки, що відображає рідні культурні норми студентів, які вступають у конфлікт з поведінкою носіїв культури й мови, яку вивчають.

Як зазначає Є.Полат, для того, щоб ті, хто навчається, сприймали мову як засіб міжкультурної взаємодії, необхідно не лише знайомити їх із країнознавчою тематикою, а й шукати засоби включення їх в активний діалог культур, щоб вони на практиці мали змогу пізнавати особливості функціонування мови в новій для них культурі [5, с. 4].

Включення в навчальний процес елементів крос-культурної комунікації, використання крос-культурних моделювань під час вивчення різних навчальних дисциплін, залучення потенціалу іноземної мови для вивчення інших культур сприятиме формуванню загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців, вкрай необхідної для їхнього повноцінного життя в сучасному соціокультурному просторі.

Наявність у студентів певного досвіду міжособистісних відносин з представниками різних культур, проведення інтерв'ю, (онлайн-) конференцій, досвід перекладацької діяльності сприятиме розвитку умінь застосовувати свої знання на практиці в процесі крос-культурної комунікації, у міжособистісних відносинах з представниками різних етносів, націй, культур. Слід зазначити, що ці елементи викликають особливо високий інтерес студентів під час вивчення іноземної мови, адже вони формують не лише мовну компетентність майбутнього фахівця, але й сприяють розвитку практичних умінь проведення переговорів, здійснення професійних перекладів, листування тощо.

Упровадження інтерактивних методів у навчальний процес надасть змогу розвивати уміння вступати в крос-культурну взаємодію. Важливим елементом у формуванні загальнокультурної компетентності студентів є крос-культурні моделювання (cross-cultural simulations), які широко застосовуються в практиці вищої освіти європейських країн та США.

Крос-культурне моделювання – це навчальна стратегія, яка сприяє розвитку обізнаності та цінуванню інших культур, так само як і своєї власної культури, покликана сприяти відтворенню певних аспектів реальності з ціллю отримання інформації, виявлення цінностей, розуміння інших культур [7, с. 46]. Такі моделювання допомагають краще зрозуміти сутність крос-культурної комунікації, сприяють уникненню в подальшому труднощів на шляху до ефективної міжкультурної взаємодії в умовах великої різноманітності культур та можуть містити такі теми, як: конфлікт, прийняття рішень, переговори, гендерні особливості, друга мова, пошук порозуміння, самоідентифікація, відмінності стилю, командний дух та інші.

Проведення крос-культурних моделювань має бути ретельно спланованим, мати чіткі цілі, містити питання для обговорення, включати підбиття підсумків. Наведемо приклад одного з моделювань, розроблених американськими вченими Д.Стрінгер та П.Кессіді для покращення крос-культурної комунікації, під назвою «Мова жестів», що має на меті допомогти студентам: зрозуміти довільність жестів в різних культурах, відчувати суперечність очікуваних значень, зрозуміти складність вивчення нових кодів, навчитися невербально пояснювати значення (відведений час – 30-45 хвилин).

Для кожної з груп (4-6 учасників) створюється роздатковий матеріал, що містить зображення чотирьох жестів – вітання, запрошення, згода та відмова, але для кожної групи надані значення цих жестів будуть відрізнятися. Учасники в групах запам'ятовують значення чотирьох жестів (для кожної групи різне), та відпрацьовують відповідні стандартні реакції на кожен з жестів: вітання (повторити той самий жест), запрошення (наблизитись до особи, що запрошує), згоду (посміхнутись та зрадіти), заперечення (відвернутися й піти). Далі пари, створені з учасників різних груп, отримують завдання – домовитися разом зробити щось без слів, використовуючи лише відомі чотири жести та стандартні реакції. Результат зазвичай спантеличує учасників, адже між учасниками комунікації виникає

непорозуміння, вже через п'ять хвилин такого спілкування можна починати обговорення.

Важливою частиною крос-культурних моделювань є обговорення ситуацій крос-культурної комунікації та підбиття підсумків. Автори пропонують наступні питання: Що ви відчували при вивченні нових кодів жестів та наданих реакцій, коли ваші жести отримали неочікувані реакції? Які проблеми можуть виникати при використанні загальноприйнятих у вашій культурі жестів в умовах іншої культури? Якими були ваші дії, коли ви зіткнулися з неочікуваною реакцією на ваші жести? Які стратегії чи способи комунікації можна використовувати, щоб зменшити ймовірні непорозуміння? Після обговорення всіх питань учасники крос-культурної комунікації мають дійти спільних висновків.

У своєму посібнику Д.Стрінгер та П.Кессіді надають орієнтовні висновки, але студенти мають дійти цих висновків самостійно: жести також мають культурно обумовлені значення, один і той самий жест може мати зовсім різні значення в різних культурах; різниця культурних кодів призводить до хибного сприйняття, непорозуміння; неочікувана реакція викликає здивування та відчуття дискомфорту; вивчати нові коди досить важко та ін. [10, с. 21].

Подібні моделювання завжди викликають палку, жваву реакцію учасників, студенти пригадують свій досвід відвідування інших країн у реальному житті, труднощі, що виникали при спілкуванні. Таким чином зростає здібність студентів розуміти та з повагою, терпимістю сприймати іншу культуру, уникати непорозуміння та відчуття дискомфорту під час крос-культурної взаємодії.

Під час крос-культурної комунікації завжди відбувається взаємодія систем цінностей, норм, світоглядів. Людина сприймає й оцінює кожну ситуацію, подію крізь призму прийнятих у рідному лінгвосоціумі культурних норм і цінностей, через те, як вона засвоїла картину (модель) світу. Крос-культурні моделювання допомагають студентам зрозуміти, що при будь-якому вигляді крос-культурної комунікації існують певні бар'єри, які перешкоджають адекватній інтерпретації сприйнятої інформації.

У словнику Ф.С.Бацевич конфлікт у міжкультурній комунікації визначається як різке зіткнення комунікативних стратегій учасників спілкування, викликане несприйняттям низки його складових, зокрема, вживаних засобів мовного коду; культурних чинників, утілених у цьому коді; етнічних, культурних тощо стереотипів і упереджень, а також інших причин культурно-мовного характеру [1].

Як зазначає дослідник Л.Барна (LaRay Barna), на заваді ефективної крос-культурної комунікації можуть стати такі перепони:

Припустимість схожостей. Однією з причин непорозуміння стає те, що люди припускають, нібито вони всі однакові, принаймні настільки схожі, що можуть легко спілкуватись один з одним. Коли люди діють «як ми», ми не замислюємось над цим або припускаємо, що вони праві. Але коли хтось діє «по-іншому», це може викликати негативні судження та етноцентричну поведінку.

Мовні розбіжності. Коли люди спілкуються мовою, яка не є рідною, це легко може призвести до непорозуміння, адже вони припускають, що слово, фраза або речення мають лише одне значення – те, яке вони намагаються передати. Навіть носії однієї мови можуть стикатися з труднощами через зовсім різні значення одного й того ж слова.

Хибні невербальні інтерпретації. Людина надсилає та отримує невербальну інформацію за допомогою жестів, виразу обличчя та зорового контакту. Навіть одяг та аксесуари передають інформацію за бажанням або незалежно від бажання співрозмовника.

Упередження та стереотипи. Саме культура впливає на наше бачення світу. Хибні судження та стереотипи виникають, коли ми використовуємо «спрощені» характеристики для оцінки людей, що належать до іншої етнокультурної групи.

Схильність до оцінювання. Під час вербального чи невербального спілкування ми надаємо оцінні значення слів чи дій через призму власної культури. Людина може позитивно чи негативно оцінити послання, не беручи до уваги світосприйняття представника іншої культури.

Висока тривожність. Нерозуміння того, що від нас очікують і як себе поводити в певній ситуації може схвилювати нас, отже причиною невдалої комунікації може стати перебування в схвилюваному стані [6, с. 340].

**Висновки.** Таким чином, включення в навчальний процес елементів крос-культурної комунікації сприяє формуванню загальнокультурної компетентності студентів, включенню їх у міжкультурний діалог, усвідомленню себе громадянами світу. Завдяки цьому досвіду студентська молодь вчиться розуміти, як функціонує культура та мова; усвідомлює культурні відмінності, тісний зв'язок між культурою та комунікацією; дізнається про труднощі та бар'єри, що виникають під час міжкультурної взаємодії; вчиться аналізувати свої почуття, емоції, стереотипи, хибні уявлення, невірне сприйняття представників іншої культури; виробляє продуктивні шляхи функціонування в полікультурному просторі.

**Перспективи подальших розвідок.** Подальшого вивчення потребує питання дидактичних умов формування загальнокультурної компетентності студентів вищих навчальних закладів, зокрема,

залучення інформаційно-комунікаційних технологій та використання інтерактивних методів навчання в умовах крос-культурних комунікацій.

### Література

1. Бацивич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс]. – Режим доступу до словн.: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/sloynyk>.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021. Затверджена указом президента України від 25 червня 2013 р., № 344/2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/tu/documents/15828.html>.
3. Несвірська Т.В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т.В. Несвірська. – Житомир, 2012. – 20 с.
4. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: «КІС», 2003. – С. 13-39.
5. Полат Е.С. Метод проектів на уроках іноземного мови / Е.С.Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. - № № 2, 3. – С. 3-10.
6. Barna L.M. Stumbling blocks in intercultural communication / In L.A. Samovar and R.E. Porter (Eds.) // Intercultural communication: A Reader. – [8th ed.]. - Belmont, CA: Wadsworth, 1997. – p. 337-346.
7. Cruz C.B. Cross-Cultural simulations in teacher Education: Developing Empathy and Understanding / C.B. Cruz // Multicultural perspectives. – 2005. – №7(2). – P. 40-47.
8. Hall E., Trager D. Culture as Communication. – New York, 1954.
9. Seely N. Teaching Culture: Strategies for Intercultural communication / Ned Seely. – [3-rd ed.]. – IN, USA: National Textbook Company, 2003. – 336 p.
10. Stringer D.M. Activities for improving Cross-cultural Communication / Donna M. Stringer, Patricia A. Cassiday. – Boston, MA: Nicholas Brealey Publishing, 2009. – 240 p.

УДК 614.253.1:378.4

## ВИЗНАЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ВИКОНАННЯ СВОГО ПРОФЕСІЙНОГО ОBOB'ЯЗКУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ

С.С.Хлестова

**Анотація.** У статті досліджено готовність майбутніх лікарів до виконання свого професійного обов'язку під час навчання в університеті шляхом контент-аналізу навчальних планів та програм вищих медичних навчальних закладів та виявлення місця дисциплін етичного змісту в освітньо-професійній програмі підготовки майбутніх лікарів.

**Ключові слова:** професійний обов'язок, майбутні лікарі, деонтологічна культура, вищий медичний навчальний заклад.

**Аннотация.** В статье исследована готовность будущих врачей к исполнению своего профессионального долга во время обучения в университете путем контент-анализа учебных планов и программ высших медицинских учебных заведений, а также выявление места дисциплин этического содержания в образовательно-профессиональной программе подготовки будущих врачей.

**Ключевые слова:** профессиональный долг, будущие врачи, деонтологическая культура, высшее медицинское учебное заведение.

**Summary.** The article investigates the readiness the future doctors to perform their professional duty, while studying at the university, through content analysis of curricula and programs of higher medical education institutions, and to identify the place subjects ethical content in education and vocational training program the future doctors.

**Key words:** professional duty, future doctors, deontological culture, higher medical education institutions.

**Постановка проблеми.** Сучасні реформи системи вищої освіти та медицини тісно пов'язані з проблемою підготовки висококваліфікованих лікарів, які зобов'язані бути гуманними, вихованими та виконувати на високому рівні свої професійні обов'язки – лікувати й надавати фахову допомогу тим, хто до них звернувся, не чекаючи вдячності. Але існують випадки, коли відвідувачі чи пацієнти лікувальних установ після візиту до лікаря стають свідками байдужості, нахабності, невихованості та жорстокості медичних працівників. Йдеться про аморальні вчинки та невиконання професійних обов'язків фахівцями медичної сфери.

Можна вважати, що однією з причин такої соціальної ситуації є прогалини в змісті університетських навчальних планів та програм, і це призводить до відсутності розуміння студентами такого поняття, як “деонтологічна культура лікаря”.

**Аналіз наукових досліджень з проблеми.** Основні проблеми удосконалення підготовки спеціалістів з вищою освітою визначені в Державній програмі “Освіта” / “Україна ХХІ століття”, де підкреслюється: “Вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної підготовки фахівців, які мають визначити темпи й рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Вона має стати могутнім фактором розвитку культури народу, відтворення продуктивних сил України” [3, с. 6].

У програмі визначені такі стратегічні завдання реформування вищої освіти: підвищення освітнього та культурного рівня суспільства; піднесення вищої освіти України до рівня досягнень розвинутих країн світу та її інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство [3, с. 60].

Різні аспекти формування професійної етики досліджували свого часу відомі вчені К.Жоль, Л.Кольберг, В.Лозовой, А.Маслоу, М.Панов, І.Синиця, О.Стасевська, І.Чернокозов, Е.Фром та інші. Питання розвитку та ролі деонтології у професійній діяльності лікарів глибоко вивчали М.Васильєва, В.Гриньова, К.Левітан, В.Пилипчук, Л.Хоружа та інші. Однак, у наявних наукових розвідках ми виявили певні прогалини щодо визначення готовності майбутніх лікарів виконувати свій професійний обов’язок та повну відсутність деталізованого визначення поняття “деонтологічна культура”.

Тому **метою** нашого дослідження стало здійснення контент-аналізу навчальних планів та програм вищих медичних освітніх установ та виявлення місця дисциплін етичного змісту в освітньо-професійній програмі підготовки майбутніх лікарів.

**Виклад основного матеріалу.** Вищий навчальний заклад освіти – це основна сфера формування кваліфікованих спеціалістів, тому він має коригувати всі негативні прояви суспільного розвитку та проблем, що накладаються на процес соціалізації студентської молоді.

Головним завданням, або основою діяльності, вищого навчального закладу як центру освіти та виховання студентської молоді є: задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному та моральному розвитку; здобування вищої освіти та кваліфікації в обраній галузі професійної діяльності та підвищення освітньо-культурного рівня студентів, які навчаються у вищій школі [3, с. 54].

Для виконання завдань нашого дослідження надзвичайно важливим є твердження про те, що для висококваліфікованому фахівцю необхідний елемент творчості в роботі, а базою, на якій розвивається творчість, є культура в усій її багатоманітності, тому виховувати, формувати та розвивати її потрібно саме в студентські роки [2, с. 160]. Не залишилась байдужою до проблем етико-деонтологічних якостей лікарів як можливості їх професійного вдосконалення відома вчена В.Пилипчук, яка у своєму дисертаційному дослідженні побудувала систему формування цих якостей під час проходження інтернатури [4].

На наш погляд, формування фахових знань та професійного обов’язку майбутніх лікарів має розпочинатися ще в умовах вищого навчального закладу, тому ми вирішили проаналізувати навчальні плани та програми для повного з’ясування існуючої проблеми.

Слід зазначити, що навчальним планом освітньої установи є нормативний документ, який складається закладом на основі державно-галузевого стандарту, освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки й визначає перелік та обсяг нормативних і вибіркового навчальних дисциплін. Навчальний план також передбачає певну послідовність вивчення дисциплін.

Нами було проаналізовано окремі навчальні плани вищих навчальних закладів медичних спеціальностей, назовемо їх:

- План освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста, спеціальності 7.110101 “Лікувальна справа” НМУ імені О.О.Богомольця.

- План освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста, спеціальності 7.110104 “Педіатрія” НМУ імені О.О.Богомольця.

- План освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста, спеціальності 7.110105 “Медико-профілактична справа” НМУ імені О.О.Богомольця.

- План освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста, спеціальності 7.110101 “Лікувальна справа” ВНМУ імені М. І. Пирогова.

- План освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста, спеціальності 7.110104 “Педіатрія” ВНМУ імені М. І. Пирогова.

Паралельно з планами ми проаналізували зміст навчальних програм з дисциплін циклу соціально-гуманітарної підготовки.



Важливе місце у навчальному процесі посідає навчальна програма як підструктура навчального плану вищих медичних освітніх закладів. Вона являє собою документ, що визначає місце й значення навчальної дисципліни в реалізації освітньо-професійної програми підготовки, її зміст, послідовність і організаційні форми вивчення навчальної дисципліни, вимоги до знань та умінь студентів вищих медичних закладів освіти.

У змісті планів роботи Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова та Київського національного медичного університету імені О. О. Богомольця є профільні курси “Деонтологічна культура” та “Професійна етика”. Більшість з цих курсів розраховано на 1-1,5 кредитів (36-54 години). Закінчуються вони переважно заліками. Ні один з проаналізованих нами планів не містив спецкурсів деонтологічного спрямування.

Ми можемо припустити, що низький показник усвідомлення понять “деонтологія” – 34,2 % із 100 % та “деонтологічна культура” – 42,2 % із 100 % у студентів вищих медичних освітніх закладів обумовлений скороченням у навчальних планах годин на лекції та семінари з дисциплін етичного спрямування у зв’язку з упровадженням кредитно-модульної системи. Більшість тем етично-морального змісту виносяться на самостійне опрацювання студентами.

На наступному етапі дослідження нами було проаналізовано навчальні програми з вивчення курсу “Етика” у вищих навчальних закладах медичного фаху. Навчальна програма розрахована на студентів вищих медичних закладів освіти III – IV рівнів акредитації, які навчаються за спеціальностями: “Лікувальна справа” – (7.110101), “Педіатрія” – (7.110104) та “Медико-профілактична справа” – (7.110105). Вивчення курсу “Етика” студентами зазначених спеціальностей здійснюється протягом першого семестру I року навчання, існує єдина програма з етики для цих спеціальностей. Програма структурована на модулі, змістові модулі, теми відповідно вимог “Рекомендацій щодо розроблення навчальних програм навчальних дисциплін” (наказ МОЗ України від 12. 10. 2004 р. № 492).

Як зазначено в програмі: “Етика як навчальна дисципліна формує у студентів-медиків розширення етичних кругозорів, формує культуру етичного мислення, формує моральну свідомість на засадах загальнолюдських цінностей”. Ознайомившись із навчальною програмою для студентів-медиків III курсу “Етика”, ми встановили, що в другому змістовому модулі: “Основні категорії етики, їх наукове та прикладне обґрунтування” передбачено вивчення таких питань, як: сутність, специфіка та функції моралі; моральна свідомість майбутнього фахівця; моральний вибір та відповідальність особистості. Проте ми побачили, що багато актуальних та важливих тем морально-етичного характеру виносяться на самостійне опрацювання студентами. Наприклад, на самостійне вивчення теми: “Сутність, специфіка та функції моралі” виділено 6 годин і лише 2 години на лекцію. Теж саме можна сказати про тему: “Моральна свідомість майбутнього фахівця”, де виділяється 6 годин на самостійне опрацювання, а 2 години – на аудиторний розгляд. Тема: “Моральний вибір та відповідальність особистості” розрахована на 2 лекційних години та 8 годин на самостійне опрацювання студентами. Проте, ми не зустріли у змісті цих лекцій конкретного визначення понять “деонтологія” та “деонтологічна культура” майбутнього фахівця медичного напрямку.

У змістовому модулі 4: “Види професійної етики та їх гуманістична спрямованість” виносяться на розгляд теми: “Моральна культура особистості та її формування”, де знову ж таки виділено 2 години на лекцію та 8 годин на самостійне опрацювання студентами. Щодо теми “Призначення професійної етики медичних працівників”, яка, з нашого погляду, є найважливішою та найнеобхіднішою для майбутньої медичної професійної діяльності, то з неї відведено 2 години на лекцію та 14 годин на самостійне опрацювання. При цьому трактування понять “деонтологія” та “деонтологічна культура” ми не зустріли, та й самі студенти-медики, можливо з такої причини, показали негативний результат з усвідомлення цих понять.

На наступному етапі дослідження нами здійснено контент-аналіз програми, розробленої співробітниками опорної кафедри психології та педагогіки Національного медичного університету імені О.О.Богомольця (професор С.Д.Максименко, професор О.С.Чабан, ст. викл. О.О.Лазуренко та медичний психолог М.М.Гуменюк) для навчальної дисципліни: “Етичні проблеми в медицині”, яка розрахована на студентів вищих медичних навчальних закладів III – IV рівнів акредитації, які навчаються за спеціальностями: “Лікувальна справа” – (7.110101), “Педіатрія” – (7.110104) та “Медико-профілактична справа” – (7.110105). Програма обговорена та ухвалена на міжкафедральній нараді завідувачів однопрофільних кафедр ВМНЗ (протокол № 2 від 27.10.2005 р.). Програма ухвалена на засіданні Комісії з медицини Науково-методичної ради Міністерства освіти та науки України (протокол № 2 від 17.03.2006 р.).

Згідно з навчальним планом, вивчення дисципліни “Етичні проблеми в медицині” здійснюється на 3-му курсі, що передбачає опанування студентами основних положень деонтології в медицині. У

дисципліні висвітлюються окремі питання теорії професійної етики; надають можливості студентам-медикам оволодіти системою сучасних вимог до знань, умінь та навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності, формуються вміння застосовувати у своїй повсякденній діяльності норми та правила медичної етики та деонтології.

Таким чином, на основі аналізу програм вищих навчальних закладів ми виявили, що такі базові поняття, як “професійна етика” та “професійна культура” вивчаються у вищих медичних навчальних закладах, поняття “деонтологія” включене у програму для самостійного вивчення, а поняття “деонтологічна культура” не зустрічається в жодній програмі названих вишів. Результати аналізу подано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Характеристика наявності основних деонтологічних понять у програмах навчальних дисциплін**

| Назва ВНЗ | Програма ВНЗ               | Базові поняття |        |                  |                     |             |                        |
|-----------|----------------------------|----------------|--------|------------------|---------------------|-------------|------------------------|
|           |                            | етика          | мораль | професійна етика | професійна культура | деонтологія | деонтологічна культура |
| ВНМУ      | етика                      | +              | +      | +                | +                   | +           | –                      |
| КНМУ      | етичні проблеми в медицині | +              | +      | +                | +                   | +           | –                      |

Отже, нами було здійснено контент-аналіз навчальних планів та програм двох вищих навчальних закладів України, який дозволив встановити недостатній рівень усвідомлення студентами – майбутніми лікарями змісту таких понять, як: “деонтологія” та “деонтологічна культура”.

На наступному етапі нами було проаналізовано плани соціально-виховної роботи таких вишів, як Вінницький національний медичний університет імені М.І.Пирогова та Київський національний медичний університет імені О.О.Богомолця.

Для аналізу ми взяли: річні плани роботи, плани виховної роботи, плани роботи кураторів. Аналіз змісту планів роботи дозволив визначити, що:

- у жодному з річних планів вищих навчальних закладів не висувається завдання “формування деонтологічної культури студентів”;

- лише в двох планах виховної роботи вищих навчальних закладів з дев’яти (а це 22% від загальної кількості освітніх медичних установ) згадується про морально-етичні завдання роботи зі студентами.

Аналіз 24 планів роботи кураторів академічних груп дозволив визначити, що лише в 7 планах, що становить 29%, висунуто завдання формування професійної культури. Проте, лише в 2 планах, що становить 8%, ці завдання реалізовані в формах виховної роботи.

Аналіз планів виховної роботи дозволив нам узагальнити підходи та спробувати потрактувати поняття “деонтологія”: це наука, яка вивчає правила й норми обов’язку фахівця у сфері його професійної діяльності.

Термін “деонтологія” був уведений у науковий обіг на початку XIX століття англійським філософом і правознавцем Ієремією Бентамом (1748-1832 р.р.), для визначення науки про професійний обов’язок людини [1, с. 7], а поняттям “деонтологічна культура” визначають сукупність духовно-інтелектуальних, емоційно-ціннісних і професійно-етичних якостей особистості, що визначають етичну та культурну значущість її життєдіяльності.

**Висновок.** У результаті аналізу документації вищих навчальних закладів, планів соціально-виховної роботи, результатів анкетування студентів щодо засвоєння базових деонтологічних понять нами встановлено:

- недостатній рівень висвітлення деонтологічних проблем у змісті виховної роботи;
- майже повну відсутність організаційних форм роботи, спрямованих на формування деонтологічної культури студентів;
- недостатній рівень усвідомлення студентами базових деонтологічних понять.

Виявлення цих недоліків зумовило необхідність моделювання подальшої експериментальної роботи та визначення складових структурно-функціональної моделі для покращення формування професійного обов’язку та деонтологічної культури майбутніх лікарів.

### Література

1. Бентам И. Введение в основания нравственности и законодательства / И. Бентам. – М. : РОССПЭН, 1998. – 415 с.

2. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації : [навчально-методичний посібник] / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
3. Державна національна програма Освіта (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Пилипчук В. Л. Система формирования этико-деонтологических качеств врачей как возможность их профессионального совершенствования : дисс. ... кандидата мед. наук : 14.00.33. / Пилипчук Валентина Леонтьевна. – ВНМУ имени Н. И. Пирогова. – Винница, 1994. – 204 с.

УДК 378.016:37

## ПРОБЛЕМА КЛАСИФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

І.Л. Холковська

*Анотація.* У статті розглядаються основні підходи до класифікації конфліктів: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, організаційний, системний, нормативний, особистісно-орієнтований, мотиваційно-орієнтований, інтегральний. Проаналізовані класифікації конфліктів за різними критеріями: зонами дії; видами потреб, які задовольняються в конфлікті; формами прояву; видом протиріччя, що породжує конфлікт; ефектом і функціональними наслідками; видами дисфункціональної діяльності вчителя; комунікативною спрямованістю; змістом.

*Ключові слова:* конфлікт, типи конфліктів, класифікація конфліктів.

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные подходы к классификации конфликтов: мотивационный, когнитивный, деятельностный, организационный, системный, нормативный, личностно-ориентированный, мотивационно-ориентированный, интегральный. Проанализированы классификации конфликтов по разным критериям: зонами действия; видами потребностей, которые удовлетворяются в конфликте; формами проявления; видом противоречия, которое порождает конфликт; эффектом и функциональными последствиями; видами дисфункциональной деятельности учителя; коммуникативной направленностью; содержанием.

*Ключевые слова:* конфликт, типы конфликтов, классификация конфликтов.

*Summary.* In the article examined the basic going to classification of conflicts: motivational, cognitional, activity, organizational, system, normative, personality-oriented, motivational-oriented, integral. Classifications of conflicts are analysed on different criteria: by the areas of action; by the types of necessities which are satisfied in a conflict; by the forms of display; by the type of contradiction which generates a conflict; by an effect and functional consequences; by the types of dysfunctional activity of teacher; by a communicative orientation; by the table of contents.

*Keywords:* conflict, types of conflicts, classification of conflicts.

**Постановка проблеми.** Будь-яка людина впродовж свого життя не раз стикається з протиріччями, які іноді набувають характеру конфлікту. Поле дії конфлікту широкі і багатогранні. Воно містить внутрішнє психологічне життя людини, її взаємини з іншими людьми, міжгрупові взаємодії і стосунки соціальних груп, класів, держав. Виходячи з цього, конфлікти вивчаються на різних рівнях: психологічному, соціальному, соціально-психологічному.

Нині існує велика кількість робіт, присвячених міжособистісним і, зокрема, педагогічним конфліктам. Дослідженнями міжособистісних конфліктів займалися А.Я. Анцупов, Б.С. Алішев, В.М. Басова, Ф.М. Бородкін, Н.В. Гришина, О.І. Донцов, О.О. Єршов та ін. Особливості педагогічних конфліктів розглядали В.І. Журавльов, Е.І. Кіршбаум, Я.Л. Коломінський, Н.М. Коряк, Р.Л. Кричевський, Н.В. Крогіус, О.Б. Орлов, Л.А. Петровська, Т.А. Полозова, М.М. Рибаківа, О.О. Рильська, Л.А. Семчук та ін.

Варто зазначити, що, не зважаючи на велику кількість робіт, проблема конфлікту залишається відкритою для подальших досліджень. На сьогодні немає загальноприйнятого визначення конфлікту. Хоча в структурі конфлікту можна виокремити елементи, які зустрічаються практично у всіх авторів, немає однозначного трактування їх ролі в міжособистісному конфлікті. Відсутнє єдине розуміння динаміки конфлікту. Недостатньо з'ясована роль емоцій, що виникають у конфлікті і супроводжують його. Не повно висвітлені питання динаміки сприйняття сторонами один одного в ході конфлікту і чинників, що впливають на це сприйняття. Окрім дефіциту теоретичних робіт нині бракує експериментальних досліджень міжособистісних конфліктів у педагогіці. Більшість робіт, у яких вивчаються реальні конфлікти, присвячена конфліктам у виробничих колективах і лабораторних

групах.

Все це свідчить про очевидну суперечність між потребами практики в ефективних способах і методах регулювання конфліктів у школі і відсутністю в сучасній науці досліджень і розробок, необхідних для задоволення цих потреб. Ця суперечність породжує проблему, яка може бути сформульована таким чином: якими є механізми виникнення міжособистісного конфлікту в діаді педагог – учень. Зазначена проблема вирішується по-різному у контексті численних підходів до класифікації конфліктів, які ми розглянемо у цій статті.

**Аналіз попередніх досліджень.** У літературі зустрічаються різні підходи до класифікації міжособистісних конфліктів. Найбільш відома класифікація, запропонована Р. Л. Кричевським і О.М. Дубовською, які виокремлюють такі підходи:

1. Мотиваційний – причина конфліктів вбачається в протиставленні несумісних намірів, цілей учасників міжособистісної взаємодії. В руслі цього підходу виконана більшість зарубіжних досліджень конфлікту.

2. Когнітивний – акцентує увагу на пізнавальному аспекті міжособистісного конфлікту, його детермінації когнітивними структурами супротивних сторін, неузгодженістю використовуваних ними стратегій.

3. Діяльнісний – вивчення конфліктів здійснюється з позицій обґрунтованого у радянській психології діяльнісного підходу.

4. Організаційний – різні моделі конфліктних стосунків у соціальній організації, що знайшли відображення в досить великій кількості емпіричних розробок.

5. Системний підхід – конфлікт розуміється як взаємодія складних систем з різними цілями і уявленнями про них [12, с. 146-150].

Нещодавно виник також нормативний підхід, який базується на «полігенетичній теорії міжособистісних стосунків», запропонованій Р.Х. Шакуровим [18]. З позиції нормативного підходу велику роль у виникненні, розвитку і врегулюванні міжособистісних конфліктів відіграють соціальні норми і нормативні очікування. Міжособистісний конфлікт, таким чином, виникає в результаті дії взаємопов'язаних чинників: фрустрації і порушення соціальних норм взаємодії. При цьому процес ескалації конфлікту, емоції, що виникли в ньому, і зміна взаємовідносин у ході конфлікту визначаються дією механізмів формування міжособистісних стосунків.

Окрім наведеної вище класифікації, в основі якої лежать концептуальні схеми, з позиції яких досліджується конфлікт, існують класифікації за іншими підставами. Так, наприклад, підходи розділяють залежно від того, як дослідники трактують причини міжособистісних конфліктів. З цього погляду, В.А. Фокін виокремлює такі підходи:

1. Особистісно-орієнтований підхід – причини конфлікту вбачаються в особливостях особистості взагалі або локалізуються в когнітивних процесах.

2. Мотиваційно-орієнтований підхід – підкреслюються, так звані, «об'єктивні» ознаки ситуації, специфіка яких обумовлює появу конфлікту.

3. Інтегральний підхід – спроба подолання однобічного способу пояснення причин конфлікту, тобто прагнення врахувати всі можливі чинники, що впливають на виникнення і протікання конфлікту [17].

Як зазначає В.А. Фокін, «за кількістю явних і неявних прибічників лідирує мотиваційно-орієнтований підхід» [17, с. 42]

Інша основа, з позиції якої розглядаються підходи до класифікації конфліктів, – це розуміння суті конфлікту як явища. Класифікацію, побудовану на цій основі, пропонують Т.Ю. Базаров і Б.Л. Єрьомін [3]. Вони виокремлюють два підходи:

1. Прибічники першого підходу описують конфлікт як явище негативне. Вони розділяють конфлікти на конструктивні і деструктивні. В більшості робіт, виконаних у межах такого підходу, даються рекомендації з маніпулювання, яке називають «управління конфліктом», «управління конфліктною ситуацією».

2. Прибічники другого підходу вважають конфлікт природною умовою існування взаємодіючих людей, інструментом розвитку організації, будь-якого співтовариства, який хоча і має деструктивні наслідки, але в цілому на тривалому проміжку не такі руйнівні, як наслідки ліквідації конфліктів, їх інформаційної і соціальної блокади. Другий підхід передбачає неможливість управління конфліктом і оптимізацію взаємодії, теоретично обґрунтовуючи розвиток конфлікту як саморегульованого механізму.

Загальна тенденція останніми роками, на думку Т. Ю. Базарова і Б.Л. Єрьоміна, така, що більшість теоретиків і практиків соціальної психології схилиються до другого підходу при деякому збереженні

орієнтації на психологічну маніпуляцію, психологічне пом'якшення деструктивних наслідків конфлікту [3]. Базовим у цьому виборі стає те, що перший підхід будується на суб'єкт-об'єктному спілкуванні, тоді як другий – на суб'єкт-суб'єктному.

**Виклад основного матеріалу.** Емпіричні дослідження свідчать про існування різноманітних видів конфлікту. В той же час, поки що не існує єдиної класифікації, яка б відображала все різноманіття конфліктних взаємодій. Пояснення цьому факту дослідники вбачають у маловивченості і складності конфлікту як явища. Тому його доводиться розглядати з різних позицій, які не завжди можна пов'язати між собою. Крім того, будь-яка класифікація, з погляду науково-методичних вимог до неї, має бути повною і не перетинатися з іншими. Спроби створити єдину типологічну модель конфлікту, що враховує все різноманіття його видів, часто вступають у протиріччя з цими вимогами. Виходячи з цього, дослідники обмежуються розробкою класифікацій конфліктів, що відображають ті або інші його аспекти. Так, під час класифікації конфліктів використовують системний підхід, кількісні і якісні критерії, аналіз суперечностей, мотивів тощо.

У зарубіжній науці одна з перших типологічних моделей конфліктних взаємодій була розроблена М. Дойчем. Узявши за основу «відношення між об'єктивним станом справ і станом справ, як він сприймається конфліктуючими сторонами», автор класифікації виокремлює такі види конфліктів:

- 1) істинний конфлікт – конфлікт, що існує об'єктивно і сприймається адекватно;
- 2) випадковий конфлікт, існування якого залежить від обставин, що легко змінюються, але які не усвідомлюються сторонами;
- 3) підмінений конфлікт – конфлікт, що розглядається як справжній, але за яким стоїть інший, прихований конфлікт;
- 4) безатрибутивний конфлікт – конфлікт, що виникає як результат неправильно витлумачених проблем;
- 5) латентний конфлікт – той, що повинен був статися, але якого немає, оскільки немає усвідомлення конфліктності ситуації супротивними суб'єктами;
- 6) фальшивий або помилковий конфлікт – виникає в результаті неадекватності сприйняття за відсутності об'єктивної бази [6].

Часто під час опису конфліктів вони за пропозицією Л. Козера поділяються на реалістичні і нереалістичні [20]. На думку Л. Козера, реалістичний конфлікт пов'язаний з прагненням досягти мети, якому протистоять певні джерела ворожості, причому в цьому випадку визначаються і витрати, пов'язані з досягненням цілей. Нереалістичний конфлікт пов'язаний з відкритим вираженням ворожості, спрямованої не на ті об'єкти, які її викликають, а на інші, з відсутністю передбачення пов'язаних з цим наслідків.

Доволі часто вчені поділяють міжособистісні конфлікти залежно від характеру стосунків підлеглих на конфлікти «по вертикалі», «по горизонталі» і «по діагоналі» – коли опоненти перебувають у стосунках непрямої підлеглості. Також досить поширеною в соціально-психологічних дослідженнях є класифікація конфліктів на ділові та емоційні. В останньому випадку емоції переважають і перетворюються на предмет конфлікту.

Т.З. Козлова і В.Н. Шаленко пропонують класифікувати конфлікти на інших підставах. За зонами дії автори поділяють конфлікти на: 1) такі, що виникають у зв'язку з безпосередньою роботою; 2) виникають у зв'язку з порушеннями трудової дисципліни і принципів моралі; 3) виникають з приводу розподілу матеріальних благ [10].

Виходячи зі змістової сторони конфлікту автори виокремлюють:

1. Конфлікти, що виникають у разі потреби подолання об'єктивних протиріч, – предметно-об'єктивні міжособистісні ситуації («конфлікти ідей, теоретичних принципів»).

2. «Конфлікти моральних норм» або «психології стосунків», предметом протистояння яких є окремі сторони ділових і особистих взаємовідносин самих по собі, а безпосередніми причинами – чинники, пов'язані з психологією і етикою спілкування.

А.А. Єршов, розглядаючи конфлікти, класифікує їх на основі багатьох підстав. Він говорить про конфлікти ділові та особистісні; вертикальні і горизонтальні; парні і групові; приховані і відкриті; руйнівні і творчі за своїми наслідками; умисні і неумисні; тривалі і короткочасні; викликані особистісними особливостями і ситуацією спілкування [7].

А.Я. Анцупов диференціює конфлікти залежно від того, які потреби людина прагне задовольнити в конфлікті: матеріальні, соціальні чи духовні [2]. Виходячи з цього, конфлікти підрозділяються на три типи: ресурсні, статусно-рольові і конфлікти через порушення ідей, норм і принципів.

Окрім цієї класифікації, він пропонує поділяти конфлікти в залежності від типу протиріччя, що породжує конфлікт, залежно від гостроти протидії сторін, що беруть участь у ньому. За останнім

критерієм учений визначає конфлікти низької, середньої і високої інтенсивності. Ще однією основою, за якою А.Я. Анцупов пропонує розділяти конфлікти, – є міра розробленості нормативних способів їх вирішення. «Існують конфлікти, для вирішення яких не розроблено ніяких нормативних механізмів». А з іншого боку, «можна виокремити повністю інституціоналізовані конфлікти» [2].

Т.С. Сулімова класифікує конфлікти залежно від спрямованості суб'єктів на такі види: 1) взаємно позитивні, 2) взаємно негативні, 3) однобічно позитивно-негативні, 4) однобічно суперечливо-позитивні, 5) взаємно суперечливі, 6) знеособлені або взаємно байдужі [15]. За формами прояву вона ділить конфлікти на відкриті, латентні, потенційні.

Зважаючи на велику кількість класифікацій, надалі обмежимося тільки перерахуванням підстав, які лежать в основі запропонованих класифікацій.

В.І. Андреев пропонує відразу декілька критеріїв для класифікації конфліктів: за мірою гостроти протиріч, за проблемно-діяльнісною ознакою, за мірою залученості людей у конфлікт [1, с. 72].

Конфлікти класифікують також:

1. За сферою існування: ділові, сімейні, майнові, побутові та ін.
2. За своїм ефектом і функціональними наслідками: конструктивні і деструктивні.

Можна погодитися з думкою Н.В. Гришиної, яка, розглядаючи різні класифікації, зазначає, що досить часто використовуються класифікації, в основу яких кладуться ознаки сторін – учасників конфлікту: кількісні або якісно-кількісні [5]. Застосування цих класифікацій у більшості випадків малопродуктивне, оскільки, використовуючи, у певному сенсі, зовнішню ознаку, вони не дають ключа до аналізу конфлікту. Тому більш перспективними для наступного аналізу ми вважаємо «причинні» класифікації конфліктів, які розглянемо далі.

Причини конфліктів використовуються як основа для типологізації конфліктів у працях І.Г. Геращенко, Н.В. Гришиної, А.П. Гумінського, В.І. Журавльова, К. Левіна, К.М. Левітана, М.М. Рибаквої, Н.Н. Суртаєвої та інших.

Так, К.М. Левітан описує шість типів конфліктів, характерних для педагогічної діяльності:

1. Конфлікти, обумовлені різноманіттям професійних обов'язків педагога. Усвідомлення неможливості однаково добре зробити всі свої професійні справи може стати причиною внутрішнього конфлікту добросовісного педагога, призвести до втрати впевненості в собі, розчарування у професії. Такий процес є наслідком поганої організації праці педагога. Шляхи подолання – вибір учителем головних, але в той же час реальних і посильних завдань і методів їх розв'язання.

2. Конфлікти, що виникають через різні очікування тих людей, хто впливає на виконання професійних обов'язків учителем.

3. Конфлікти, що виникають через низький престиж окремих предметів шкільної програми.

4. Конфлікти, пов'язані з надмірною залежністю поведінки вчителя від різних директивних приписів, планів, що залишають мало простору для самодіяльності.

5. Конфлікти, в основі яких лежить протиріччя між багатогранними обов'язками і прагненням до професійної кар'єри. В умовах школи вчитель має мало можливостей зробити службову кар'єру (директор один, у нього кілька заступників). У той же час у педагога необмежені можливості професійного росту і особистої самореалізації.

6. Конфлікти, обумовлені розбіжністю цінностей, які пропагує учитель в школі, з цінностями, які спостерігають учні поза її стінами. Педагогові важливо бути психологічно готовим до прояву егоїстичності, грубості, бездуховності в соціумі і в школі, до відстоювання в цих умовах професійної позиції [13, с. 15 – 17].

М.М. Рибаква виокремлює такі конфлікти між учителем і учнем: діяльності, що виникають з приводу успішності учня, а також виконання ним позанавчальних завдань; поведінки (вчинків), що виникають з приводу порушення учнем правил поведінки в школі і поза її стінами; стосунків, що виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків учнів і учителів [14, с. 112].

В.І. Журавльов пропонує класифікувати конфлікти в залежності від дисфункціональності діяльності вчителя [8].

Перша група — конфлікти, пов'язані з професійними дисфункціями у сфері навчально-виховної взаємодії. У цій групі можна виокремити конфлікти, пов'язані з порушеннями дидактичної і організаційної функцій, а також функції спілкування.

1. Конфлікти, пов'язані з порушеннями дидактичної функції, — це конфлікти, що виникають через методичні помилки вчителів. Найчастіше це помилки в методиці оцінювання знань і умінь учнів, маніпуляції оцінками, незрозуміле пояснення, несистемний виклад, ускладнена мова, відсутність повторення, сухість подання матеріалу, невміння пов'язати тему з життям, зацікавити предметом, несподівані контрольні роботи.

2. Конфлікти, пов'язані з порушенням організаційної функції. Причинами таких конфліктів є: недоліки в реалізації організаційних аспектів роботи на уроці, відсутність гнучкості в постановці і реалізації мети уроку, незабезпеченість досягнення поставлених цілей уроку матеріальними засобами, недоврахування психофізіологічних можливостей учнів; порушення правил збалансованості мікро і макроструктур уроку.

3. Конфлікти, пов'язані з дисфункцією спілкування, — це конфлікти, що виникають через помилки в реалізації комунікативного компонента педагогічної діяльності. Серед причин цієї групи конфліктів — наказовий тон, крик учителя на уроці, підміна ділових стосунків міжособистісними, невиправдані негативні оцінки не вчинків школяра, а його особистісних якостей, відкрите або замасковане порушення педагогічної етики, помилки в тактиці взаємодії, дискримінація окремих учнів.

Друга група — конфлікти, пов'язані з професійними дисфункціями в управлінській сфері. У цій групі виокремлюють конфлікти, пов'язані з порушенням організаційної функції і функції спілкування, а також інноваційні конфлікти.

1. Конфлікти, пов'язані з порушенням організаційної функції, — це конфлікти, обумовлені неоптимальною організацією праці вчителів. Вони виникають через недостатню чітке розмежування сфер управлінського впливу між адміністраторами школи, незручний для вчителів розклад занять, нерівномірний розподіл педагогічного навантаження, класного керівництва, нерівномірну завантаженість педагогів громадськими дорученнями, перекладання на вчителя «чужих» обов'язків, незаплановані (несподівані) форми контролю за діяльністю вчителя, необ'єктивний або нерівномірний розподіл ресурсів (кабінетів, технічних засобів навчання), невдалий підбір вчителів в одній паралелі з погляду їх психологічної сумісності, маніпулювання з боку адміністрації окремими вчителями.

2. Конфлікти, пов'язані з порушеннями в соціально-психологічному аспекті управління, — це конфлікти, що виникають через недостатню увагу керівника до соціальних і психологічних аспектів управління: тяжіння до авторитарного стилю управління, оцінно-імперативний характер застосування вимог, відсутність індивідуального підходу, неадекватність стилю керівництва колективом рівню його соціального розвитку, недооцінка керівником професійного честолюбства педагога, порушення психолого-дидактичних принципів морального і матеріального стимулювання праці вчителя.

3. Інноваційні конфлікти виникають через непродумане введення інновацій у школі.

Третя група — конфлікти, пов'язані з професійними дисфункціями у сфері психолого-педагогічного супроводу. Ця група включає конфлікти, пов'язані з порушенням функції забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в школі. Передусім це конфлікти в учнівському середовищі: конфлікти лідерства, міжгрупові конфлікти, конфлікти між одним учнем і цілим класом, конфлікти, що виникають через незрозумілість соціального статусу особистості учня в шкільному соціумі.

Таким чином, у представленій класифікації конфлікти розглядаються як наслідок неналежного виконання професійних функцій педагогами загальноосвітньої школи, що дозволяє висунути ідею про солідарну і диференційовану відповідальність педагогів за рівень конфліктогенності соціально-виховного середовища загальноосвітньої школи.

І.Г. Геращенко наголошує на багатовимірності педагогічних конфліктів, яка проявляється в різноманітті їх видів: горизонтальні і вертикальні, часткові і загальні, поверхневі і глибинні, агоністичні та антагоністичні, міжнаціональні, релігійні [4].

Педагогічні конфлікти бувають уявними і реальними. Ворожі стосунки між учнями або вчителем і його вихованцями, на перший погляд, здаються легко пояснити дитячою невірноваженістю або невиконанням вимог педагога, але при уважному аналізі причини конфліктів виявляються істотнішими: міжнаціональні і міжрелігійні протиріччя, нервозність через незадовільний матеріальний стан родини, невпевненість у завтрашньому дні, проблеми у сімейних стосунках.

Часто спілкування вчителя з учнями, що подорослішали, продовжує будуватися на тих же принципах, що і з молодшими за віком. Підсвідомо вчитель намагається зберегти традицію підпорядкування, безумовного виконання вимог, характерного для початкової школи. Такий тип стосунків не відповідає віковим особливостям підлітка, старшокласників, їх уявленням про себе, прагненню зайняти рівне положення по відношенню до дорослих. Благополучне вирішення конфлікту неможливе без психологічної готовності вчителя перейти до нового типу взаємовідносин з дітьми, що подорослішали. Ініціатором таких взаємовідносин має бути дорослий.

Аналіз помилок учителів дозволив О.А. Івановій розробити авторську типологію конфліктів: помилки при оцінюванні — конфлікти оцінки; помилки у взаємодії — конфлікти взаємодії; помилки в організації діяльності учнів — конфлікти організації діяльності; помилки інформаційні — конфлікти інформаційні; помилки стимулювання і мотивації навчальної діяльності — конфлікти стимулів і мотивації [9].

У педагогічній літературі представлена класифікація конфліктів, що виникають між суб'єктами освіти в соціально-освітньому середовищі, отримана в результаті синтезу загальновідомих класифікацій. Виокремлені такі типи конфліктів в освіті:

- за комунікативною спрямованістю: горизонтальні, вертикальні, змішані;
- за змістом: побутові, адміністративні, професійні, ідеологічні, психологічні, амбітні, етичні, «порожні конфлікти».

Більшість конфліктів між суб'єктами навчально-виховного процесу в школі можна віднести до розряду міжособистісних. На думку психологів і педагогів, міжособистісний конфлікт можна розглядати як ситуацію зіткнення між людьми в процесі їх безпосереднього спілкування, що викликається суперечливими поглядами, способами поведінки, установками людей в умовах їх прагнення до досягнення певних цілей.

*Висновки.* Виходячи з описаних вище теоретичних положень, а також результатів літературного огляду, можна зробити такі висновки: по-перше, розуміння витоків педагогічних конфліктів потребує врахування специфіки взаємодії у діаді «вчитель-учень»; по-друге, описове дослідження педагогічних конфліктів не дає можливості виявити їх особливості у порівнянні з іншими видами конфліктів, а також іншими проявами міжособистісних стосунків; по-третє, існуючі класифікації конфліктів, і, зокрема, педагогічних, відображають внесок тих чи інших соціально-психологічних механізмів виникнення ситуацій напруги; по-четверте, виявлення шляхом класифікації особливостей участі суб'єктів навчально-виховної взаємодії у конфліктах сприяє оптимізації шляхів їх попередження і розв'язання.

### Література

1. Андреев В. И. Конфликтология / В.И. Андреев. – М.: Народное образование, 1995. – 128 с.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология: пособие для вnz / А.Я. Анцупов, А.И.Шипилов. – М.:ЮНИТИ, 1999. – 269 с.
3. Управление персоналом: учебник для вузов/ Под ред. Т.Ю.Базарова, Б.Л.Еремина – 2-е изд., перераб. и доп. – М: ЮНИТИ, 2002. – 560 с.
4. Геращенко И. Педагогическая конфликтология / И.Геращенко. // Учитель. – 2000. – №2. – С.64-68.
5. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
6. Дойч М. Решение конфликта (Конструктивные и деструктивные процессы) / М. Дойч //Соц.-полит. журнал. – 1997.- №1. – С. 211-214.
7. Ершов А.А. Личность и коллектив (межличностные конфликты в коллективе, их решение) / А.А. Ершов. – Л.: «Знание», 1976. – С. 14.
8. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии: учебник / В.И. Журавлев. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 184 с.
9. Иванова О.А. Система подготовки педагога к взаимодействию в конфликтной образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук:13.00.08 / О.А. Иванова. – СПб., 2004. – 49 с.
10. Козлова Т.З. Конфликтные ситуации в структуре социально-психологического климата научного коллектива/ Т.З. Козлова, В.Н. Шаленко // Планирование и управление в научных коллективах. – М., 1981. – С. 93 – 109.
11. Конфликтология / Под ред. А.С.Кармина. – СПб.: «Лань», 1999. – С. 135-137.
12. Кричевский Р. Л. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М., 1991. – С. 146-150.
13. Левитан К.М. Педагогическая деонтология / К.М. Левитан. – Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1999. – 272 с.
14. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: кн. для учителя/ М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
15. Сулимова Т.С. Социальная работа и конструктивное решение конфликтов: учеб. пособие для студентов / Т.С. Сулимова. – М., 1996. – С. 39.
16. Управление персоналом: пособие для вnz / Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – 2-е издание, перераб. и доп. – М: ЮНИТИ, 2002. – 560 с.
17. Фокин В. А. Динамическая модель конфликта / В.А. Фокин // Вестн. Моск. ун-та. Вып. 14. Психология. – 1996. – №3. – С. 42.
18. Шакуров Р. Х. Психология межличностных отношений в ССУЗ / Р. Х. Шакуров. – Казань, ИССО РАО, 1998. – С. 24-43.
19. Шаленко В.Н. Исследование конфликтных ситуаций в первичном производственном коллективе и пути их решения: дис. ... канд.филос.наук / В.Н. Шаленко. – М., 1980. – С. 91.
20. Coser L.A. The Functions of Social Conflict/ L.A.Coser. – London, Free Press, 1956. – p.49-50.



УДК 373.3:004:[374] – 053.5

## ОСОБЛИВОСТІ ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ З ІНФОРМАТИКИ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ З ІКТ

Л.Г.Хоменко, Л.Г.Дзюба

**Анотація.** У статті розглянуто позаурочну роботу з інформатики у початковій школі як засіб формування готовності вчителів цієї освітньої ланки до ознайомлення учнів з ІКТ, проаналізовано основні завдання та фактори, що сприяють ефективності організації позаурочної роботи з інформатики.

**Ключові слова:** позаурочна робота, інформатика, початкова школа, завдання, форми, організація діяльності.

**Аннотация.** В статье рассмотрена внеурочная работа по информатике в начальной школе как средство формирования готовности учителей этого образовательного звена к ознакомлению учащихся с ИКТ, проанализированы основные задачи и факторы, способствующие эффективности организации внеурочной работы по информатике.

**Ключевые слова:** внеурочная работа, информатика, начальная школа, задачи, формы, организация деятельности.

**Summary.** The article deals with overtime work in informatics in primary schools as a form of preparedness of primary school teachers to familiarize students with ICT, analyzes the main challenges and factors contributing to the effectiveness of overtime work in computer science.

**Keywords:** overtime work, computer science, elementary school, tasks, forms, organization of activities.

Серед головних завдань сучасної освіти – адаптація учня до життя, прищеплення йому навичок самоосвіти, творчого використання отриманих знань. Педагогічна професія вимагає постійного творчого пошуку, самовдосконалення, підвищення професійного рівня. Завдяки запровадженню ознайомлення учнів з ІКТ у початковій школі важливим стає пошук шляхів удосконалення інформатичної підготовки вчителя початкових класів та формування в нього готовності до такої специфічної професійної діяльності [1, с. 24]. Однією з активних форм навчально-виховного процесу, що впливає з-поміж іншого і на виховання, є позаурочна робота з інформатики. Правильно організована позаурочна робота в школі має велике освітнє й виховне значення. Вона розширює і поглиблює знання, отримані на уроці, дозволяє оволодіти багатьма корисними навичками, а отже, наближає навчання й виховання до життя. Позаурочна робота полегшує реалізацію індивідуального підходу до учнів, створює сприятливі умови для розвитку в них самостійності.

А.С.Макаренко, С.Т.Шацький, В.М.Сорока-Росинський та інші педагоги розглядали позаурочну роботу як невід'ємну частину формування виховання особистості, заснованого на принципах добровільності, активності і самостійності.

А.Добролюбов і М.Г.Чернишевський вважали, що тільки виховання, яке спирається на розумову свободу дитини, розвиває її інтереси й допитливість, зміцнює дитячий розум і волю.

Підвищення ефективності освіти неможливе без створення нових форм навчання учнів. У зв'язку з цим, значна увага в сьогодишньому інформаційному суспільстві приділяється позаурочній діяльності учнів з інформатики. Виникає необхідність ґрунтовного дослідження означеної проблеми та пошуки оптимальних шляхів їх розв'язання у початковій школі.

**Мета статті** – проаналізувати особливості позаурочної роботи з інформатики як засобу формування готовності вчителя початкових класів до ознайомлення учнів з ІКТ.

Поняття позаурочної роботи є достатньо широким і неоднозначним. Воно включає в себе різні за змістом, призначенням, методикою проведення форми й способів керівництва заняттям. Позаурочна робота є складовою частиною всього навчального процесу, природним продовженням роботи на уроці. Вона відрізняється від класної тим, що будується на принципі добровільності. Для позаурочної роботи вчитель добирає різні види матеріалу: доступний, підвищеної складності або матеріал, що доповнює вивчення основного курсу інформатики, але з урахуванням наступності із класною роботою. На відміну від уроку, позаурочна робота має змагально-ігровий характер.

У зв'язку з цим виникає необхідність диференціації поняття «позаурочна робота з інформатики», дослідження його впливу на готовність вчителя початкових класів до ознайомлення з ІКТ.

Згідно з В.В.Малевим, позаурочна робота – це організація педагогом різних видів діяльності школярів у позанавчальний час, що забезпечують необхідні умови для соціалізації особистості дитини [3].

В.М.Лізінський пише, що позаурочна робота – це різні освітньо-виховні заходи, які виходять за рамки обов'язкових навчальних програм і проводяться школою в позаурочний час [2].

Позаурочна робота передбачає самостійний вибір і використання її суб'єктами доступних для сприйняття різноманітних форм і методів роботи.

Мета позаурочної роботи з інформатики – поглиблення й розширення знань, формування практичних навиків і світоглядних переконань. Цілеспрямована позаурочна діяльність сприяє виробленню звичок поведінки, що відповідають нормам загальнолюдської культури й моралі.

Позаурочна робота з інформатики — це ті позакласні заняття, які проводяться, головним чином, в учнівських колективах на основі самоврядування, активності й самодіяльності учнів за спрямовуючої ролі вчителів, класних керівників [6, с. 44]. На уроках інформатики є чимало можливостей зацікавити школярів змістом тієї або іншої науки. Разом з тим, основна мета уроків складається з навчання певного комплексу процедур інформатико-математичного характеру, цікавість викладу повинна відповідати поставленим цілям. Додаткові можливості для розвитку здібностей учнів під час ознайомлення з ІКТ надають різні позаурочні форми занять з інформатики. Вони можуть бути націлені на розвиток певних сторін мислення й рис характеру учнів, іноді не передбачаючи в якості основної мети розширення або поглиблення фактичних знань з інформатики. Таке розширення відбувається ніби саме по собі, як результат інтересу до предмета.

Таким чином, під «позаурочною роботою» з інформатики треба розуміти заняття, проведені в позаурочний час, засновані на принципі добровільної участі й покликані розв'язувати основні завдання [5]:

- e. Формування загальної комп'ютерної грамотності.
- f. Освоєння й закріплення початкових знань з інформатики.
- g. Формування й розвиток практичних навичок роботи з комп'ютером (з клавіатурою, мишею, основним програмним забезпеченням).
- h. Розширення уявлень про інформатику як науку – вихід за рамки шкільної програми, знайомство з різними сферами інформаційних технологій.
- i. Організація дозвілля учнів у вільний від навчання час.

Позаурочні заняття з інформатики можуть бути побудовані як на матеріалі, лише побічно зв'язаному зі шкільною програмою, так і на матеріалі, що безпосередньо стосується до роботи в класі, але не дублює її в рамках загальнообов'язкового мінімуму.

Варто розрізняти два види позаурочної роботи з інформатики: робота з учнями, що відстають від інших у вивченні програмного матеріалу (додаткові позаурочні заняття); робота з учнями, що виявляють до вивчення інформатики підвищений, порівняно з іншими, інтерес і здібності [4].

Додаткові (позаурочні) заняття з інформатики з учнями, які мають прогалини у знаннях, доцільно проводити у невеликих групах (по 3-4 учні у кожній); ці групи учнів мають бути досить однорідні як з погляду наявних у школярів пробілів у знаннях, так і з погляду освітніх спроможностей.

Варто максимально індивідуалізувати ці заняття (наприклад, пропонуючи кожному з таких учнів заздалегідь підготовлене індивідуальне завдання й надаючи в процесі його виконання конкретну допомогу кожному).

Після повторного вивчення того або іншого розділу інформатики на додаткових заняттях необхідно провести підсумковий контроль із виставленням оцінки з теми.

Додаткові заняття з інформатики, як правило, повинні мати навчальний характер; при проведенні занять корисно використати відповідні варіанти самостійних або контрольних робіт з дидактичних матеріалів, а також навчальні посібники (і завдання) програмованого типу.

Учителю необхідно постійно аналізувати причини відставання окремих учнів при вивченні ними інформатики, вивчати типові помилки, що їх припускають учні при вивченні тієї або іншої теми.

Другий із зазначених вище напрямків позаурочної роботи з інформатики відповідає наступним основним цілям [5, с.12]:

1. Пробудження й розвиток стійкого інтересу до інформатики.
2. Розширення й поглиблення знань з програмного матеріалу.
3. Оптимальний розвиток здібностей і вмінь учнів, прищеплювання їм певних навичок науково-дослідницького характеру.
4. Виховання культури мислення.
5. Розвиток у учнів уміння самостійно й творчо працювати з навчальною й науково-популярною

літературою.

6. Розширення й поглиблення в учнів уяви про практичне значення інформатики в житті суспільства, про культурно-історичну цінність цієї галузі знань, про роль інформатики у світовій науці.

7. Установлення більш тісних ділових контактів між учителем інформатики й учнями, більш глибоке вивчення пізнавальних інтересів і запитів школярів на цій основі.

Передбачається, що реалізація цих цілей частково здійснюється на уроках. Однак у процесі класних занять, обмежених рамками навчального часу й програми, це не вдається зробити з достатньою повнотою. Тому остаточно й повна реалізація цих цілей переноситься на позаурочні заняття цього виду.

Форму позаурочної роботи з інформатики з дітьми можна визначити як конкретний спосіб організації їхньої відносно вільної діяльності у школі, їхньої самодіяльності при педагогічно доцільному керівництві дорослих. Дослідники виділяють п'ять типів форм виховної роботи з інформатики зі школярами: словесно-логічні, образно-художні, трудові, ігрові, психологічні. Вони обираються у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями дітей, їхніми нахилами та побажаннями.

До основних форм позакласної роботи з інформатики для молодших школярів можна віднести масові, що поділяються на дві групи:

Фронтальні форми. Діяльність учнів організована за принципом «поруч»: вони не взаємодіють один з одним, кожен здійснює однакову діяльність самостійно. Педагог впливає на кожну дитину одночасно. Зворотній зв'язок здійснюється з обмеженою кількістю учнів. За цим принципом організовано більшість загальнокласних занять.

Колективні форми організації позакласної діяльності характеризується принципом "разом". Для досягнення спільної мети кожен учасник виконує свою роль і робить свій внесок у загальний результат. Від дій кожного залежить загальний успіх. У процесі такої організації учні змушені тісно взаємодіяти один з одним.

Вибираючи форму позакласної роботи, слід оцінити її навчально-виховне значення з позицій мети, завдання, функцій.

Однією з основних форм позаурочної роботи з інформатики, що є доцільними у початковій школі, є гурткова робота. Предметні гуртки організуються в школі для учнів, які прагнуть до розширення й поглиблення своїх знань, до технічної творчості, до дослідницької роботи.

Вечір інформатики — це своєрідна форма підведення підсумків роботи класу або гуртка за рік. Учитель продумує і розробляє програму вечора, види занять і розваг, підбирає матеріал для заходу: завдання-жарту, задачі на кмітливість, історичні відомості, ребуси, шаради, кросворди для вікторин; спільно з учнями готує необхідні моделі, плакати, оформлює клас. Захід має важливе виховне значення.

Зустрічі з цікавими людьми є важливим засобом організації позаурочної роботи з інформатики для учнів початкових класів. Такі зустрічі можуть бути класними або загальношкільним, мати самостійний характер або входити в інші форми позакласної роботи. Зустрічі можуть бути організовані з представниками "комп'ютерних" професій; з представниками інших спеціальностей, які використовують комп'ютери; з випускниками школи, які обрали відповідний фах і т.д.

Форми масової роботи належать до числа найбільш поширених у школі. Вони дуже різноманітні й в порівнянні з іншими формами позакласної та позаурочної роботи мають перевагу в тому, що розраховані на одночасне охоплення значної кількості учнів, їм властиві такі специфічні особливості, як барвистість, урочистість, яскравість, великий емоційний вплив на учнів, що є важливим у початковій школі [6].

Організовуючи позаурочну діяльність з інформатики, вчитель початкової школи проявляє ґрунтовну самоорганізацію, адже як і будь-яка нетрадиційна форма навчання позаурочна робота вимагає від учителя креативності, творчості, педагогічних умінь, здатності правильно підібрати педагогічні технології, що максимально б дозволяли розкрити вміння та нахили дітей в галузі інформатики [1, с. 28]. Також важливим компонентом готовності вчителя початкових класів до ознайомлення учнів з ІКТ засобами позаурочної діяльності є серйозна предметна підготовка, володіння новітнім програмним забезпеченням та технікою, щоб на належному рівні розвинути цікавість дітей до інформатики у молодшому шкільному віці.

Тому позаурочна робота є важливою складовою формування готовності вчителя початкових класів до ознайомлення учнів з ІКТ. Педагог має набагато більшу свободу вибору змісту, форм, засобів, методів позакласної роботи, ніж при проведенні уроку. З одного боку, це дає можливість діяти відповідно до власних поглядів і переконань. З іншого боку, зростає особиста відповідальність педагога за зроблений вибір. Крім того, відсутність жорсткого регламенту вимагає від вчителя прояву ініціативи.

## Література

1. Бочкін А.І. Методика викладання інформатики / А.Бочкін. – Мінськ : Вища школа, 1998. – 431 с.
2. Воронін Ю.А. Комп'ютеризовані технології в процесі підготовки вчителя / Ю.Воронін // Педагогіка. – 2003. – № 8. – С.53-59.
3. Концепція змісту навчання інформатики у 12-річній школі // Інформатика та освіта. – 2000. – № 2. – С. 17-22.
4. Ледньов В.С, Про теоретичні засади змісту навчання інформатики в загальноосвітній школі / В.Ледньов, А.А. Кузнецов, С.А. Бешенков // Інформатика та освіта. – 2000. – № 2. – С.13-16.
5. Малев В.В., Малєва А.А. Позакласна робота з інформатики / В. В. Малев, А.А. Малєва. – Навчально-методичний посібник для студентів фізико-математичного факультету. – Воронеж: ВДПУ, 2003. – 152с
6. Педагогічні технології / За заг. ред. В.С. Зозуліні. – М. – Ростов-на-Дону : ІКЦ «МарТ», 2004. – 336 с.

УДК 378:37.013:379.8

## ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПІД ЧАС ІНСТРУКТИВНО-МЕТОДИЧНОЇ ПРАКТИКИ

С.І.Цуприк

**Анотація.** У статті на основі розгляду понять «взаємодія» та «діалог» здійснено дефінітивний аналіз діалогічної взаємодії; доведено, що вагомими чинником формування в майбутніх учителів навичок діалогічної взаємодії виступає інструктивно-методична практика.

**Ключові слова:** діалогічна взаємодія, підготовка студентів, літні оздоровчі табори.

**Аннотация.** В статье на основании рассмотрения понятий «взаимодействие» и «диалог» проведён дефинитивный анализ диалогического взаимодействия; доказано, что важным средством формирования у будущих учителей навыков диалогического взаимодействия выступает инструктивно-методическая практика.

**Ключевые слова:** диалогическое взаимодействие, подготовка студентов, летние оздоровительные лагеря.

**Summary.** In the article the definitive analysis of the dialogic interaction as made on the basis of the studying of the notions "interaction" and "dialogue", it is revealed that this dialogic interaction reflects a special type of relations between the subjects. The ways of decision of the problems in the practical levels, which include forming the Dialogic Interaction in future educators with the aid of practical work.

**Key words:** Dialogic Interaction, students' training, summer health camps.

**Постановка проблеми.** У сучасній соціально-педагогічній ситуації, яка постійно змінюється, виникає необхідність посилення взаємодії між членами соціуму, яку необхідно спрямовувати на пошук взаємозв'язків, необхідних для подолання розбіжностей і встановлення соціального взаєморозуміння. Відповідно актуалізується потреба в теоретичному обґрунтуванні нової парадигми взаємовідносин, яка дозволить виявити додаткові можливості та розробити засоби досягнення взаєморозуміння.

Різні аспекти взаємодії залишаються у фокусі психолого-педагогічного аналізу протягом останніх десятиліть. Проте, в соціогуманітарному знанні не вироблена єдина цілісна концепція взаємодії, досі відсутній її структурний аналіз, які могли б стати не тільки вихідним підґрунтям розуміння, а й підставою для побудови ієрархічної теорії типів соціальних відносин.

Взаємодія сприяє соціалізації, повноцінному функціонуванню особистості. Разом з тим, відсутність досвіду комунікативного співробітництва, навичок конструктивної взаємодії створюють основні труднощі у педагогічній діяльності, подолання яких повертає учителів до монологічних форм роботи з школярами.

Тому **метою статті** є виявлення шляхів підвищення ефективності формування у майбутніх учителів навичок діалогічної взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** Для досягнення поставленої мети вважаємо за необхідне розглянути поняття «взаємодія» та «діалог». Однією з перших концепцій взаємодії було вчення Геракліта про протилежності та боротьбу між ними. Гегель відкрив діалектичний характер взаємодії, відносність протиставлення активного й пасивного компонентів, причини й наслідку в процесі взаємодії.

Питання про взаємодію як соціальний процес розглядалося І.Кантом, Г.Гегелем, Г.Спенсером та ін. Аналіз основних соціальних детермінант розвитку взаємодії у постіндустріальному суспільстві ґрунтується на теоріях Е.Дюркгейма, Т.Парсонса, Н.Лумана, Ю.Габермаса, Дж.Томпсона та ін.

Дослідниця Л.Крimeць справедливо зазначає, що взаємодія має універсальний і активний характер, оскільки властивості як матеріального об'єкта, так і соціального суб'єкта можуть виявитися й бути пізнаними тільки у взаємодії з іншими об'єктами або суб'єктами [3, 30].

Динаміка взаємодії визначається соціальними позиціями актуалізуючих її особистостей, які мають відмінні ціннісні орієнтації, менталітет, соціокультурні умови свого життя та соціальні установи. Науковці стверджують, що взаємодія заснована на принципах толерантності та довіри задля покращення суспільних відносин, а організуючим її механізмом є діалог, що в античній філософії вважався методом пошуку істини за допомогою певних питань і методичного знаходження відповідей до них (Арістотель, Сократ, Платон).

Міждисциплінарне поняття «діалог» розвинулось у цілісній соціально-філософській теорії на тлі суспільних криз і супересностей (К.Ясперс, М.Бубер, С.К'єрк'єгор, Ж.Сартр та ін.) та інтегрувалось у сферу психологічної науки та практики (Г.Балл, Г.Дьяконов, Л.Петровська, Т.Флоренська та ін.).

Так, психологи Н.Володько та Г.Ковальов характеризують діалог як співбуття, в якому вплив поступається психологічній єдності учасників співробітництва, стає можливим справжня співтворчість і особистісний розвиток. Схожої думки дотримуються Г.Бірюкова та Г.Давидова, які вважають, що діалог – це система спеціально організованих інтеракцій, що передбачають рівноправність, партнерський характер взаємодії, взаєморозуміння, обмін поглядами, ідеями, позиціями.

Ці ідеї знаходять подальший розвиток у працях В.Андрієвської, яка потрактовує діалог як модальну міжособистісну взаємодію, що ґрунтується на духовній спільності, особистісному контакті, внутрішній солідарності, спрямована на задоволення основної потреби людини в іншій людині [1, 18].

Л. Крimeць уточнила провідні функції діалогу як організуючого механізму соціальної взаємодії. Діалог як соціальний феномен покликаний подолати деструкцію, мінімізувати можливості соціальних конфліктів, створити суспільний, якісно новий сенс за допомогою взаємопроникнення й взаємодоповнення протилежностей.

Діалогу притаманні такі характеристики: децентризм, динамізм, незавершеність у просторі та часі, поліваріантність, контекстність, рух до розуміння й взаєморозуміння. Т.Парінова та Н.Якса розглядають його як рівноправну взаємодію у декількох модифікаціях: партнерство – відносини, в яких учасники є рівноправними, однаковою мірою активними й самостійними в досягненні спільної мети; договір – спосіб взаємодії, спрямований на спільну організацію діяльності; кооперація – тип спільної праці, в якій кожен за взаємної згоди бере участь в одному й тому ж чи в різних, але взаємопов'язаних видах діяльності [5, 39].

Однією з характерних особливостей діалогічного спілкування є актуалізація процесів обміну інформацією, уміннями й цінностями. Передача учителем знання й здійснення ним комунікативного впливу на учнів повинні збагачуватися й розширюватися за допомогою сформованих у його свідомості поглядів, які є результатом активного, свідомого й творчого перетворення, «проживання» інформації, тобто продуктивного знання.

На думку О.Зарічної, для діалогічного спілкування необхідні: діалогічний стиль мислення (навички внутрішнього діалогу); комунікативна спостережливості; емоційний інтелект; творча самостійність; суб'єктний досвід; сформованість соціальної перцепції; знання сутності, специфіки та призначення педагогічного діалогу, особливостей його впливу на розвиток особистості [2, 63].

Як бачимо, становленням учителя, його активної позиції є, передусім, формування педагога як особистості, індивідуальності, а лише потім як працівника, який володіє спеціальними навичками в конкретній сфері діяльності. Тому для поліпшення якості педагогічної освіти М.Сметанський пропонує не лише переглянути зміст навчальних дисциплін, але й удосконалити саму організацію навчального процесу, широко застосовуючи методи та прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів: ділові ігри, проблемне навчання, творчі роботи. На його думку, впровадження організації самостійної роботи створює надійні основи для розвитку ініціативи, формування у студентів власних поглядів та переконань [8, 105].

Наявний стан сформованості навичок діалогічної взаємодії у майбутніх учителів вимагає пошуку ефективних способів досягнення мети. На нашу думку, одним з них є підготовка майбутніх учителів до літньої педагогічної практики, оскільки об'єднує різні напрямки поліструктурної діяльності дитячих оздоровчих закладів:

- управлінський: планування – організація – регулювання – контроль;
- діяльнісний: мотиви – потреби – мета – зміст – форми – методи – засоби – критерії – результат;
- змістовний: гра – навчання – праця – спілкування;
- віковий: робота з дітьми молодшого – середнього – старшого шкільного віку;
- колективний: колектив закладу – педагогічний колектив – загін [9, 52].

Виходячи з особливостей діяльності оздоровчого табору, змістову сторону роботи вожатого Н.Хамська [4, 75] об'єднує у такі види:

- організаційно-педагогічну (ознайомлення з умовами побуту, правилами внутрішнього розпорядку, традиціями оздоровчого закладу, зі складом загону, планування роботи дитячого колективу, формування органів самоврядування тощо);
- вивчення специфіки проявів вікових та індивідуальних особливостей вихованців, стану їхнього здоров'я, умов життя та виховання;
- організацію колективно-творчої діяльності за всіма напрямками виховання (розумового, морального, естетичного, трудового, фізичного, екологічного);
- забезпечення активного відпочинку дітей, дотримання режиму проведення санітарно-оздоровчої роботи та самообслуговування;
- проведення індивідуальної виховної роботи з дітьми та підлітками.

Педагогічну роботу вожатого в оздоровчому таборі дослідники розглядали в різних її аспектах: психологічний (О.Яковліва, Т.Яценко); методичний (М.Сисоєва, О.Столяренко, С.Шмаков); формування у студентів педагогічних здібностей для роботи з дітьми (А.Кіріпнік, С.Кульневич, В.Ліщинський, А.Лутошкін, Р.Немов, В.Оржеховська, О.Пилипенко); соціально-психологічна робота вчителя з важковиховуваними дітьми в оздоровчому таборі (З.Зайцева, Є.Рогов, Н.Хамська, І.Холковська); спортивно-оздоровча та туристично-краєзнавча робота вихователя (В.Бочарова, В.Доценко, М.Коваль, Т.Нечипоренко, М.Фрідман, М.Чумакова, Б.Ширвіндт).

Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми та узагальнення накопиченого практичного досвіду дали можливість виділити теоретичний та практичний блоки підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах. Теоретична підготовка студентів до професійної діяльності здійснюється протягом усього навчання у ВНЗ, особливо під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Практична підготовка студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах відбувається під час проходження інструктивно-методичної та позашкільної педагогічної практики.

Доведено, що активізація навчання сприяє інтенсифікації пізнавальної діяльності студентів на основі інтеграції теоретичного, організаційного й особистісного підходу. Це, насамперед, робота з цікавим навчальним матеріалом і його професійна спрямованість, збільшення обсягу й швидкості передачі інформації, підвищення інформаційної культури, розвиток творчих здібностей студентів, удосконалення колективної та індивідуальної форм організації навчання; подолання схильності до конформізму, страху перед власною некомпетентністю, підвищення рівня самооцінки, зміна упередженого ставлення до нововведень, нівелювання почуття загрози втрати статусу, нездатності до прийняття самостійних рішень [7, 189].

У зв'язку з цим на заняттях з підготовки до літньої практики впроваджуємо інтерактивну педагогічну взаємодію, ознаками якої є: полілог, діалог, смислотворчість, рівноправні міжособистісні взаємини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивне й оптимістичне оцінювання, рефлексія, створення оптимальних умов для розвитку особистості студента, самостійного набуття ним знань [6, 48].

Орієнтуючись на кращий досвід упровадження інноваційних педагогічних технологій, на заняттях використовуємо активні методи навчання: бригадні, проблемно-пошукові, інтерактивні. Гарний освітньо-розвивальний ефект мають рольова гра, конкурси, «мозкові штурми», метод проектів, проблемне навчання, аналіз відеоситуацій, що забезпечує розвиток у студентів професійного мислення, здатності розв'язувати завдання, максимально наближені до професійних. Цьому сприяє також робота студентів у творчих майстернях, проведення колективних творчих справ.

Інструктивно-методична практика моделює табірне життя, подібне до педагогічної системи А.Макаренка, особливістю якої є єдність особистісного й колективного. Тому особливу вагу під час практики ми звертаємо на особистісні риси членів загону: систему їхніх ціннісних орієнтацій і характер ставлення до інших, до спільної професійної діяльності, здатність долати труднощі у взаєминах.

Щоб слабші студенти у такому середовищі не «ховались за спинами» сильніших, ми запровадили виконання індивідуальних завдань, які передбачали реалізацію особистісного потенціалу на основі проектів, розроблених самими учасниками збору. Це стало підґрунтям для чіткого розподілу обов'язків між членами загону. Ми об'єднали їх у групи за спільними захопленнями, де юнаки та дівчата мали можливість самореалізації під час роботи творчих майстерень.

Для організації та проведення колективних творчих справ: презентації загонів, свята акторської майстерності «Світ – театр, а ми в ньому – актори», конкурсу малюнка на асфальті «Якби я був чарівником», огляду газет «Райдужне літо», свята «Барви літа» залучалися усі студенти загону. З-поміж іншого, використання індивідуального підходу спрямовувало нас не тільки на те, щоб із слабших

студентів організувати команду вболівальників, а з сильніших – команду гравців. Ми намагались заохотити слабших студентів до виконання важких ролей, завдяки чому зростала їхня мотивація та зникали психічні комплекси. Продемонстровані індивідуальні досягнення третьокурників супроводжувались оцінкою одногрупників у вигляді схвалення, зауваження, поради, що ставало підґрунтям для подальшого самовдосконалення.

Досвід підтверджує, що поєднання колективної, групової та індивідуальної форм навчальної діяльності під час підготовки до позашкільної практики є найбільш оптимальним підходом у процесі засвоєння знань і умінь, розвитком навичок співробітництва, комунікативної компетентності, критичного мислення, уміння розв'язувати проблеми.

Серед низки чинників сприятливої атмосфери особливу роль під час навчання у загоні ми надавали фактору особистісної орієнтованості педагогічної діяльності й організаційно-методичної роботи. Мала особливе значення реалізація демократичних принципів управління й професійного спілкування, гуманізація взаємин «по горизонталі» і «вертикалі», врахування інтересів і потреб усього колективу та окремих його членів, підвищення психологічної культури учасників, створення творчої атмосфери та уникнення жорсткої регламентації діяльності, запобігання психотравмуючих конфліктних ситуацій і надання психологічної допомоги та підтримки членам колективу.

Застосування описаних видів роботи на заняттях з підготовки студентів до роботи в таборі дає змогу розвивати творчу особистість, активність, педагогічне мислення; виробляти вміння імпровізувати, долати труднощі як змістового, так і організаційного характеру, оперативно розв'язувати нестандартні завдання, що виникають у виховному процесі, швидко приймати самостійні рішення. Вважаємо, що така багатогранна діяльність вожатого сприяє глибокому усвідомленню студентами суті педагогічної професії, яка ґрунтується на щоденних діалогічних взаємодіях.

Наші припущення підтверджуються результатами дослідження. За допомогою методики діагностики спрямованості особистості Б.Басса (орієнтаційна анкета) ми виявили, що більшості з майбутніх педагогів (57%) притаманна направленість на спілкування – прагнення за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність, на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в емоційних стосунках з людьми. Для 30% майбутніх вихователів характерною виявилась спрямованість на себе, що полягає в орієнтації на винагороду, вияві агресивності в досягненні статусу, схильності до суперництва, дратівливості. Тільки 13% засвідчили свою спрямованість на роботу й виявили зацікавленість у розв'язанні ділових проблем, найбільш ефективному виконанні роботи, орієнтацію на ділове співробітництво, здатність відстоювати власну думку, корисну для досягнення спільної мети.

Студенти переконались, що діалогічна взаємодія вожатого й вихованців є несумісною з авторитарною та маніпулятивною моделями виховання, сприяє розвитку морального потенціалу учасників, подоланню різних форм дезадаптації вихованців, є засобом формування комунікативної культури та евристичного мислення, актуалізує соціальну функцію виховного закладу.

Майбутні вчителі дійшли висновку, що навички діалогічної взаємодії ґрунтуються на педагогічних здібностях, а найбільшою мірою на мовних, комунікативних та організаторських. Для ефективного керівництва дитячим колективом, співпраці з колегами та батьками вихованців студентам потрібна педагогічна уява та розподіл уваги, які приходять лише з досвідом.

**Висновок.** На основі здійсненого аналізу різних трактувань «взаємодії» та «діалогу» можна стверджувати, що діалогічна взаємодія відображає особливий тип стосунків між суб'єктами, який трансформується у взаємовплив, при якому кожен із суб'єктів визнає унікальність опонента що дуже важливо в продуктивному педагогічному спілкуванні.

Вагомим чинником у формуванні у майбутніх учителів навичок діалогічної взаємодії виступає інструктивно-методична практика, зміст і форма якої дозволяють реалізувати унікальність кожного з учасників педагогічного діалогу.

### **Література**

1. Андрієвська В. В. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для Вчителя. / За ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шалемашвілі. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
2. Зарічна О. В. Внутрішній діалог як детермінанта соціальної активності педагога / О. В. Зарічна // Педагогічне мислення в контексті теоретико-методичної спадщини А. С. Макаренка і сучасної педагогіки. Тези доповідей на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Педагогічне мислення в контексті теоретико-методичної спадщини А. С. Макаренка і сучасної педагогіки» (27-28 березня 2008 року, м.Рівне), присвяченої 120-ій річниці з дня народження А. С. Макаренка. – Рівне: РДГУ, 2008. – С. 63-65.
3. Крымец Л. В. Новация и творчество как реализация личностного начала в социальном взаимодействии / Л. В. Крымец : матеріали Міжнародної конференції [«Традиція та інновація в науці та освіті»], (Одеса, 30 вересня – 1

- жовтня 2010 р.) / М-во освіти і науки України, Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Од. : Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2010. – С. 29-33.
4. Навчальні програми : педагогіка школи, історія педагогіки, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності, педагогічна практика/ М. І. Сметанський, В. І. Шахов, В. М. Галузяк та ін. – Вінниця : «Континент-Прим», 2004. – 116 с.
5. Парінова Т. К. Способы демократического взаимодействия учителя и учеников / Т. К. Парінова, Н. В. Якса // Демократическая школа. – 2003. – № 4. – С. 38-41.
6. Пометун О. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О. Пометун. // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 46-49.
7. Слостенін В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенін, Л. С. Подымова. – М. : ИИП. Изд-во "Магистр", 1997. – 224 с.
8. Сметанський М. Деякі аспекти поліпшення якості педагогічної освіти майбутніх учителів / М. Сметанський. // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 103-109.
9. Яременко Н. В. Підготовка майбутніх учителів до організації дозвілєвої ігрової діяльності учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Н. В. Яременко. – К., 2006. – 241 с.

УДК 355.23: 355.4(477)

## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАСОБІВ ТА ЗАХОДІВ ФІЗИЧНОГО ВПЛИВУ

А.В.Чудик

**Анотація.** У статті розкрито критерії (особистісний, когнітивний та діяльнісний), показники та охарактеризовані рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу.

**Ключові слова:** підготовка, застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу, особистісний, когнітивний та діяльнісний критерії.

**Аннотация.** В статье раскрыты критерии (личностный, когнитивный и деятельностный), соответствующие им показатели и представлены характеристики уровней сформированности готовности будущих офицеров-пограничников к применению специальных средств и мер физического воздействия.

**Ключевые слова:** подготовка, применение специальных средств и мер физического воздействия, личностный, когнитивный и деятельностный критерии.

**Summary.** The article reveals criteria (personal, cognitive and activity), their corresponding figures and presented the characteristics the levels of readiness of future border guard officers to use special means and measures of physical effect.

**Keywords:** preparation, use of special means and measures of physical effect, personal, cognitive and activity criteria.

**Актуальність теми.** Для виконання завдань оперативно-службової діяльності, що часто обумовлені екстремальними ситуаціями сутичок з порушниками кордону, офіцери-прикордонники повинні досконало володіти технікою застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу, уміти швидко оцінювати обстановку та приймати рішення, бути сильними, витривалими, тобто всебічно фізично підготовленими. За таких умов досконало володіти тактичними прийомами обеззброєння та знешкодження порушників – це не тільки гарантія особистої безпеки, але й професійний обов'язок кожного прикордонника. Окреслене зумовлює необхідність підвищення рівня фізичної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників загалом і готовності до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу зокрема.

На актуальності розв'язання цього питання наголошується також у нормативно-правових актах, які визначають стратегічні цілі розвитку країни та ДПСУ, зокрема в Законах України «Про Державну прикордонну службу України», «Про державний кордон України», «Про оперативно-службову діяльність», «Про виключну (морську) економічну зону України», а також в Концепції розвитку ДПСУ до 2015 року [6]. У документах зазначається, що офіцерів-прикордонників повинна відрізняти не лише висока компетентність у галузі охорони державного кордону, сформованість професійно необхідних умінь та навичок, але й уміння застосовувати спеціальні засоби та заходи фізичного впливу.

**Метою статті** є розгляд критеріїв, показників та характеристика рівнів сформованості готовності



майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу.

**Стан розробленості проблеми дослідження.** На сьогодні дослідники використовують різні підходи до відбору й обґрунтування критеріїв та показників готовності до професійної діяльності. Зокрема, розглядаючи готовність як цілісний вияв усіх сторін особистості, насамперед пізнавальних, емоційних, мотиваційних та ін., А.Деркач вважає, що про сформованість готовності свідчить система таких мотивів, відносин, установок, рис особистості, нагромадження знань, умінь, навичок, які, активізуючись, дозволяють вихователеві ефективно виконувати свої функції [3].

Дослідник С.Жембровський запропонував для оцінки ефективності організації самостійної роботи з фізичної підготовки офіцерів використовувати оцінювально-результативний, морфо-функціональний, суб'єктний та ціннісно-мотиваційний критерії [4, с. 7-8]. У своєму дослідженні Н.Борейко для оцінювання рівня професійно-прикладної фізичної підготовленості студентів вищих технічних навчальних закладів визначив такі критерії та показники її сформованості: мотиваційний (стійкий пізнавальний інтерес, професійна мотивація фізичної підготовки), теоретичний (усвідомлені системні знання з професійно-прикладної фізичної підготовки), практичний (не нижче середнього рівні здоров'я та фізичної підготовленості, системне використання самостійних занять), технологічний (уміння самостійно організувати заняття, визначати їх ефективність; знання та навички самодіагностування, самоконтролю під час занять) [2, с. 12].

Зі свого боку В.Наумчук критеріями оцінки професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до самостійної роботи зі спортивних ігор як результату фахової підготовки визначила такі: якість знань (повнота, системність), обсяг і рівень оволодіння професійно значущими вміннями та навичками, ступінь оволодіння орієнтовною основою самостійної діяльності, рівень сформованості самостійності як риси особистості [5, с. 6].

На думку О.Старчука, для визначення сформованості фізичної готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності слід використовувати такі критерії: ціннісно-мотиваційний (характеристика мотивів досягнення успіху в професійній діяльності; ступінь інтересу до професійного зростання; наявність особистісних якостей, необхідних офіцеру), когнітивно-інформаційний (сформованість інтелектуальної рефлексії відповідності особистісних принципів суспільним і державним цілям; розвиток довільного мислення, уваги, пам'яті; знання про закони розвитку успішної особистості), результативно-цільовий (уміння правильно визначати цілі особистісного й професійного зростання; уміння досягати поставленої мети; уміння критично оцінювати себе та ін.), практично-перетворювальний (сформованість професійних умінь, навичок та технологічних умінь; характер моделей поведінки; розвиток комунікативних умінь та навичок) та творчо-рефлексивний (сформованість самооцінки своїх здібностей та досягнень; сформованість рефлексії ситуації успіху; сформованість рефлексії самоактуалізації та ін.) [7, с. 128–129].

Як зазначає В.Антоніковський, для визначення самооцінки фізичної підготовленості слід використовувати такі критерії: досягнення за п'ятьма показниками, передбаченими програмними нормативами, а також інтерес і активність на заняттях, результати самостійної фізичної підготовки в позанавчальний час (знання й уміння в сфері фізпідготовки й методів самоконтролю, динаміка особистих досягнень, самопочуття, активність у навчальній і позанавчальній фізкультурній діяльності, психологічний стан) [1].

Загалом дослідники для оцінки сформованості готовності майбутніх фахівців до певної діяльності пропонують урахувати особливості їхньої мотиваційної сфери, знання, уміння та навички, необхідні для ефективного виконання професійних завдань.

**Результати дослідження.** Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури, урахування структури готовності курсантів до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу та змісту її компонентів, особливостей оперативно-службової діяльності офіцерів-прикордонників дозволили для оцінки рівня сформованості їхньої готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу виокремити три критерії, зокрема особистісний, когнітивний та діяльнісний.

При цьому взято до уваги, що *особистісний критерій* характеризує професійну мотивацію і спрямованість майбутніх офіцерів-прикордонників щодо вивчення особливостей застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу, їхнє ставлення до формування готовності до застосування засобів і заходів фізичного впливу, інтерес до проблем використання спеціальних засобів і заходів фізичного впливу. Зазначений критерій також визначає особистісні характеристики майбутніх офіцерів, які сприяють успішному формуванню готовності до застосування спеціальних засобів і засобів фізичного впливу, тобто стосується сформованості професійно необхідних якостей, насамперед фізичної й спеціальної витривалості, уміння долати труднощі, сили волі, емоційно-вольової стійкості, спритності, точної координації рухів, здатності до тривалої розумової й фізичної напруги та ін.

*Когнітивний критерій* характеризує сукупність науково-теоретичних знань про оперативно-службову діяльність взагалі й про особливості використання при цьому спеціальних засобів і заходів фізичного впливу. Це, насамперед, знання правил та процедури застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу відповідно до чинного законодавства та відомчих інструкцій.

*Діяльнісний критерій* стосується умінь використовувати спеціальні засоби й заходи фізичного впливу для розв'язання завдань професійної діяльності, у тому числі прийоми рукопашного бою, до порушників законодавства України з метою припинення правопорушення та їх затримання. Важливе значення мають також уміння застосувати спеціальні засоби для захисту громадян і самозахисту від нападу та інших дій, що створюють загрозу їхньому життю або здоров'ю та ін.

Щодо показників сформованості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу, то слід зазначити, що для цього за допомогою методу експертних оцінок було визначено мінімум найважливіших якостей, знань, умінь та здібностей майбутніх офіцерів-прикордонників, необхідних для використання спеціальних засобів та заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності.

Загалом визначено, що *особистісному критерію* готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу відповідають такі показники:

- 1) розуміння значимості готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності;
- 2) інтерес до набуття знань про застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності;
- 3) сформованість професійно необхідних якостей, що необхідні для застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності, зокрема фізичної витривалості, уміння долати труднощі, сили волі, емоційно-вольової стійкості тощо;
- 4) намагання підвищити свій рівень знань про застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності.

*Когнітивному критерію* готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування засобів і заходів фізичного впливу відповідають такі показники:

- 1) системне бачення особливостей оперативно-службової діяльності на державному кордоні та можливі ризики;
- 2) загальне уявлення про теорію й практику особистої безпеки, про різні рівні захисту та опору, а також про передбачені законом дії прикордонників у відповідь на агресивні дії порушників;
- 3) знання правил та процедури застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу відповідно до чинного законодавства та відомчих інструкцій;
- 4) знання загальних закономірностей розвитку конфліктних ситуацій (суперечок) та основних правил комунікації, які допоможуть прикордонникам встановлювати й підтримувати ефективні контакти з громадянами (для стримування або попередження небезпеки).

Відтак *діяльнісному критерію* готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу відповідають такі показники:

- 1) уміння швидко оцінювати рівень небезпеки ситуації, реагувати на неї та приймати правильні рішення щодо застосування спеціальних заходів та засобів фізичного впливу;
- 2) уміння застосовувати заходи фізичного впливу, у тому числі прийоми рукопашного бою, до порушників законодавства України з метою припинення правопорушення та їх затримання, а також для захисту громадян і самозахисту від нападу та інших дій, що створюють загрозу їх життю або здоров'ю;
- 3) уміння застосовувати засоби та заходи фізичного впливу з дотриманням безпеки в будь-яких нестандартних ситуаціях, що можуть виникнути під час оперативно-службової діяльності;
- 4) уміння здійснювати самоконтроль та самооцінку своєї діяльності; адекватна самооцінка своїх можливостей щодо протистояння в сутичці з порушниками, критичність в оцінці своїх вчинків, прагнення не допускати прорахунків.

Далі, після кількісної оцінки запропонованих показників, було визначено рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу. Для цього ми використали середні значення усіх показників та врахували прийняті у військовій педагогіці підходи щодо рівнів сформованості відповідного об'єкта. Ми брали до уваги, що розвиток є стійкою послідовністю змін якісних станів систем, і саме ці якісні зміни в розвитку й дозволяють вести мову про рівні сформованості готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу [8]. Поняття «рівень» відображає діалектичний характер процесу формування та розвитку, що дає можливість з'ясувати стан сформованості готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу.

Як засвідчив аналіз наукової літератури, загалом дослідники виокремлюють три або чотири рівні фізичної готовності. Загалом узагальнення отриманих теоретичних й емпіричних результатів дозволило розробити системні описи готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу на основі трирівневої моделі. Далі якісно охарактеризуємо курсантів, що мають відповідний рівень сформованості готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу.

Курсанти з *недостатнім рівнем* сформованості готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу не завжди розуміють значимість цієї якості до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності; інтерес до набуття знань про застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності у таких курсантів виражений слабо; професійно необхідні якості, що необхідні для застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності, зокрема фізична витривалість, уміння долати труднощі, сила волі, емоційно-вольова стійкість сформовані недостатньо; такі курсанти не завжди намагаються підвищити свій рівень знань про застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності.

Курсанти мають неповне бачення особливостей оперативно-службової діяльності на державному кордоні та можливі ризики; загальне уявлення про теорію й практику особистої безпеки, про різні рівні захисту та опору, а також про передбачені законом дії прикордонників у відповідь на агресивні дії порушників у таких курсантів недостатнє; вони неглибоко засвоїли знання про правила та процедури застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу відповідно до чинного законодавства та відомчих інструкцій, про загальні закономірності розвитку конфліктних ситуацій (суперечок) та основні правила комунікації, які можуть допомогти прикордонникам встановлювати й підтримувати ефективні контакти з громадянами (для стримування або попередження небезпеки).

Такі курсанти не завжди уміють швидко оцінювати рівень небезпеки ситуації, реагувати на неї та приймати правильні рішення щодо застосування спеціальних заходів та засобів фізичного впливу; не належним чином вони уміють застосовувати заходи фізичного впливу, у тому числі прийоми рукопашного бою, до порушників законодавства України з метою припинення правопорушення та їх затримання, а також для захисту громадян і самозахисту від нападу та інших дій, що створюють загрозу їхньому життю або здоров'ю; дотримуватись безпеки при застосуванні засобів та заходів фізичного в нестандартних ситуаціях вони можуть не належним чином; такі курсанти у більшості випадків не здійснюють самоконтроль та самооцінку своєї діяльності; самооцінка своїх можливостей щодо протистояння в сутичці з порушниками в них не завжди адекватна.

Курсанти з *середнім рівнем* сформованості готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в переважній більшості випадків розуміють значимість готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності; інтерес до набуття знань про застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності у таких курсантів виражений досить виразно; професійно необхідні якості, що необхідні для застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності, зокрема фізична витривалість, уміння долати труднощі, сила волі, емоційно-вольова стійкість сформовані в достатньому обсязі; такі курсанти стараються підвищити свій рівень знань про застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності.

Курсанти мають переважно системне бачення особливостей оперативно-службової діяльності на державному кордоні та можливі ризики; загальне уявлення про теорію й практику особистої безпеки, про різні рівні захисту та опору, а також про передбачені законом дії прикордонників у відповідь на агресивні дії порушників у таких курсантів досить повне; вони в достатньому обсязі засвоїли знання про правила та процедури застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу відповідно до чинного законодавства та відомчих інструкцій, про загальні закономірності розвитку конфліктних ситуацій (суперечок) та основні правила комунікації, які можуть допомогти прикордонникам встановлювати й підтримувати ефективні контакти з громадянами (для стримування або попередження небезпеки).

Такі курсанти в переважній більшості випадків уміють швидко оцінювати рівень небезпеки ситуації, реагувати на неї та приймати правильні рішення щодо застосування спеціальних заходів та засобів фізичного впливу; вони належним чином уміють застосовувати заходи фізичного впливу, в тому числі прийоми рукопашного бою, до порушників законодавства України з метою припинення правопорушення та їх затримання, а також для захисту громадян і самозахисту від нападу та інших дій, що створюють загрозу їхньому життю або здоров'ю; курсанти дотримуються безпеки при застосуванні

засобів та заходів фізичного в нестандартних ситуаціях, уміють здійснювати самоконтроль та самооцінку своєї діяльності; самооцінка своїх можливостей щодо протистояння в сутичці з порушниками у них переважно адекватна.

Курсанти з *оптимальним рівнем* сформованості готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу ґрунтовно розуміють значимість готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності; інтерес до набуття знань про застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності у таких курсантів високий; професійно необхідні якості, що необхідні для застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності, зокрема фізична витривалість, уміння долати труднощі, сила волі, емоційно-вольова стійкість сформовані на високому рівні; такі курсанти завжди підвищують свій рівень знань про застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності.

Курсанти мають системне бачення особливостей оперативно-службової діяльності на державному кордоні та можливі ризики; загальне уявлення про теорію й практику особистої безпеки, про різні рівні захисту та опору, а також про передбачені законом дії прикордонників у відповідь на агресивні дії порушників у таких курсантів повністю сформоване; вони ґрунтовно засвоїли знання про правила та процедури застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу відповідно до чинного законодавства та відомчих інструкцій, про загальні закономірності розвитку конфліктних ситуацій (суперечок) та основні правила комунікації, які можуть допомогти прикордонникам встановлювати й підтримувати ефективні контакти з громадянами (для стримування або попередження небезпеки).

Такі курсанти завжди уміють швидко оцінювати рівень небезпеки ситуації, реагувати на неї та приймати правильні рішення щодо застосування спеціальних заходів та засобів фізичного впливу; вони уміють ефективно застосовувати заходи фізичного впливу, у тому числі прийоми рукопашного бою, до порушників законодавства України з метою припинення правопорушення та їх затримання, а також для захисту громадян і самозахисту від нападу та інших дій, що створюють загрозу їхньому життю або здоров'ю; курсанти уміло дотримуються безпеки при застосуванні засобів та заходів фізичного в нестандартних ситуаціях, уміють здійснювати належний самоконтроль та самооцінку своєї діяльності; самооцінка своїх можливостей щодо протистояння в сутичці з порушниками в них завжди адекватна.

**Висновки.** Узагальнення результатів аналізу психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що сформованість готовності майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу можна оцінити за трьома критеріями, які характеризують її структурні компоненти, зокрема особистісним, когнітивним та діяльнісним, з виокремленням трьох рівнів сформованості в майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу.

**Перспективами подальших досліджень** є визначення основних педагогічних умов та методики підготовки офіцерів-прикордонників до застосування заходів та засобів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності.

### Література

1. Антониковский, В. О. Организация и стимулирование самостоятельной физической подготовки курсантов в вузе МВД России: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. О. Антониковский. – Санкт-Петербург, 2005. – 161 с.
2. Борейко, Н. Ю. Педагогічні умови професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. Ю. Борейко ; Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. – 22 с.
3. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 752 с. – (Серия Психологи Отечества).
4. Жембровський С. М. Методика організації самостійної роботи з фізичної підготовки офіцерів військового управління оперативно-тактичного рівня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (загальновійськові та військово-спеціальні дисципліни)» / С. М. Жембровський ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2012. – 20 с.
5. Наумчук, В. І. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. І. Наумчук ; Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2002. – 19 с.
6. Про Державну прикордонну службу України : Закон України від 03 квіт. 2003 р. № 661-IV // Відом. Верхов. Ради України. – 2003. – № 27. – Ст. 208. – Зі змінами ; ост. ред. 09 черв. 2013 р.
7. Старчук, О. О. Методика формування фізичної готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної

діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.О. Старчук. – Хмельницький, 2011. – 189 с.

8. Діденко, О. В. Структура управлінської компетентності керівних кадрів Державної прикордонної служби України / О. В. Діденко, О. Л. Луцький // Збірник наукових праць № 61. Серія : Педагогічні та психологічні науки / гол. ред. Є. М. Потапчук – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України імені Б. Хмельницького, 2011. – С. 61–64.

УДК 378:351.745.5

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ МВС УКРАЇНИ ДО ОХОРОНИ Й ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГРОМАДСЬКОГО ПОРЯДКУ

Д.В.Швець

**Анотація.** У статті подано результати аналізу наукових досліджень щодо застосування компетентнісного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх офіцерів МВС; розглянуто сутність та категоріальне співвідношення основних понять «компетентність» і «компетенція».

**Ключові слова:** професійна підготовка, компетентнісний підхід, компетентність, компетенція.

**Аннотация.** В статье представлены результаты анализа научных исследований по применению компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров МВД; рассмотрены сущность и категориальное соотношение основных понятий «компетентность» и «компетенция».

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, компетентностный подход, компетентность, компетенция.

**Summary.** The article presents an results of the analysis of research on the application of the competency approach in the professional training of future officers of MIA. The essence and the categorical value of the basic concepts of "competence" and "competency".

**Keywords:** professional training, competency based approach, competence, competence.

**Постановка проблеми.** Глибокі перетворення, що відбуваються у політичній, економічній, соціально-культурній сферах нашого суспільства неодмінно впливають на діяльність усіх державних інституцій. Саме тому одним із важливих напрямів дотримання безпеки держави, суспільства та окремого громадянина є створення надійної системи правоохоронних органів, орієнтованої на удосконалення та підвищення рівня професійної підготовки офіцерських кадрів.

Новітні вимоги до професійної освіти потребують чіткого формулювання завдань підготовки майбутніх офіцерів у вищих навчальних закладах. Сучасний офіцер повинен володіти достатнім рівнем знань, навичками, що дозволять компетентно розв'язувати завдання службово-бойової діяльності. Характер завдань, що виконуються структурними підрозділами МВС, вимагає від офіцерів не лише ґрунтовних професійних знань, а й умінь швидко адаптуватися до нестандартних ситуацій, розвинених навичок саморозвитку та самовдосконалення, здатністю до реалізації творчого потенціалу при вирішенні службових завдань, тобто відповідати вимогам, що пред'являються до майбутніх офіцерів з огляду на їхню професійну діяльність. При цьому фахова діяльність офіцера правоохоронного органу характеризується високим ступенем суспільної відповідальності, суворою регламентацією порядку її здійснення, сформованістю особистих та професійних якостей, сформованістю загальнолюдських ціннісних орієнтацій. Становлення майбутнього офіцера правоохоронного органу є не лише здатністю ефективно виконувати службові обов'язки, а й прийняття майбутнім офіцером відповідного способу діяльності, способу мислення, системи правил, норм поведінки та цінностей колективу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Психолого-педагогічному аналізу різних аспектів професійної освіти працівників правоохоронних органів присвячені численні праці В.Андросюка, М.Ануфрієва, О.Бандурки, В.Зеленого, Д.Кобзіна, М.Козяра, Я.Кондратьєва, М.Курко, А.Лігоцького, Г.Яворської. Проблеми професійної підготовки правоохоронців досліджували А.Буданов, Г.Васильєв, В.Вдовиченко, С.Делікатний, О.Корнєв, В.Лавров, В.Лефтеров, М.Логачов, В.Новіков, В.Плиско, І.Серебряков, О.Тогочинський, Н.Ческідов, Г.Юхновець та інші. Дослідженню професійних аспектів якості працівників різних підрозділів органів внутрішніх справ присвячені праці Н.Андрєєва, В.Барка, В.Павлушенка, С.Шевцова та ін. Однак підготовка майбутніх офіцерів МВС України до охорони й забезпечення громадського порядку не була предметом окремого педагогічного дослідження.

**Метою** статті є з'ясування особливостей професійної підготовки майбутніх офіцерів МВС та

обґрунтування нових підходів у системі вищої освіти для успішного формування готовності до здійснення дій з охорони та забезпечення громадського порядку.

**Основні результати дослідження.** Підготовка майбутніх офіцерів у вищих навчальних закладах до здійснення професійної діяльності є головним завданням навчально-виховного процесу у ВНЗ. Цей процес, відповідно до Положення з організації професійної підготовки осіб рядового й керівного складу органів внутрішніх справ України, передбачає:

- підготовку кваліфікованих фахівців правоохоронної діяльності, здатних на належному рівні забезпечувати охорону громадського порядку, проводити заходи по боротьбі зі злочинністю та захисту законних прав, свобод людини й громадянина, передбачених Конституцією України;
- вивчення курсантами нормативно-правових актів, які регламентують діяльність ОВС та їх практичне застосування при здійсненні оперативно-службової діяльності;
- набуття майбутніми працівниками знань і спеціальних навичок, необхідних для успішного виконання оперативно-службових завдань, та постійне їх удосконалення;
- удосконалення навичок керівного складу ОВС з організації управління та навчання підлеглих, упровадження в практику оперативно-службової діяльності досягнень науки та техніки, передових форм та методів роботи, основ наукової організації праці;
- розвиток у працівників ОВС особистих моральних якостей, почуття відповідальності за власні дії, прагнення до постійного вдосконалення свого професійного та загальнокультурного рівня тощо [1].

Об'єктивна необхідність вирішувати практичні питання підготовки майбутніх офіцерів повинна ґрунтуватись на всебічному теоретичному дослідженні особливостей та змісту майбутньої професійної діяльності, розкритті її структури та виявленні взаємозв'язків її внутрішніх компонентів, з урахуванням усіх факторів, які зумовлюють ці особливості. Аналізуючи професійну діяльність офіцерів МВС, ми створюємо своєрідне змістове наповнення цього поняття для подальшого аналізу із використанням універсальних положень педагогічних теорій.

Аналізуючи зміст професійної діяльності майбутніх офіцерів МВС, ми дійшли висновку, що вона відрізняється від будь-якої праці специфікою своїх завдань, умовами, засобами, труднощами регламентованих дій, психологічним змістом. До «специфічних умов служби офіцера відносять: своєрідність цілей та результатів (керування підлеглими, підвищення готовності підрозділу, навчання й виховання підлеглих); особливий характер об'єкта діяльності (люди, техніка); регламентованість (визначається задачами, статутами, настановами, інструкціями, наказами, розпорядженнями); особливі засоби діяльності (зброя, мовні засоби, радіоелектронні пристрої: датчики, індикатори, сигналізатори, пристрої комутації); інтенсивність функціонування психіки та висока інтелектуальна напруга у ході здійснення функцій діяльності» [2, с. 9]. Професійна діяльність є невіддільною від особистості фахівця, тому що це, передусім, активна робота людини в сфері спеціалізації майбутнього офіцера, що базується на знаннях та набутому досвіді. І як будь-яка інша суспільно необхідна діяльність, вона супроводжується підвищеними вимогами до професійних якостей та індивідуальних можливостей кожного правоохоронця.

З метою дослідження сучасних наукових підходів проблеми підготовки майбутніх офіцерів органів МВС до виконання визначених функцій правоохоронної діяльності нами проведено аналіз дисертаційних робіт та інших психолого-педагогічних досліджень, у яких розроблено теоретичні та прикладні аспекти професійної підготовки курсантів у вищих військових навчальних закладах та, зокрема, виконання однієї з основних функцій щодо охорони та забезпечення громадського порядку.

Враховуючи сучасні наукові розробки, дослідники пропонують різні шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів: формування професійної компетентності курсантів через набуття ними необхідних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання службових завдань; формування в курсантів особистісної позиції та етичного ставлення до системи загальнолюдських і професійних цінностей; формування в курсантів особистісних якостей: ініціативності, відповідальності, дисциплінованості; розвиток культури професійного спілкування майбутніх офіцерів; становлення професійно-моральної стійкості майбутніх правоохоронців; формування психологічної готовності до виконання обов'язків працівників правоохоронних органів тощо. Разом з тим, більшість дослідників визначають спільну рису професійної підготовки майбутніх правоохоронців – це активна діяльнісна позиція суб'єктів навчання. Головна мета викладачів вищих навчальних закладів на всіх етапах підготовки майбутніх офіцерів до забезпечення виконання правоохоронних функцій – активно допомагати у формуванні необхідних знань, умінь і навичок, сприяти залученню в усі сфери суспільного життя й діяльності навчального колективу. В процесі такої взаємодії сам викладач також нарощує свій інтелектуальний рівень, підвищує педагогічну майстерність.

На нашу думку, сучасний етап пошуку шляхів удосконалення підготовки майбутніх офіцерів МВС

та підвищення рівня їхнього професіоналізму повинен ґрунтуватись на положеннях діяльнісного підходу. Однак, з огляду на суспільні потреби у висококваліфікованих фахівцях правоохоронних органів, особливої актуальності набуває компетентнісний підхід у навчанні. Використання компетентнісного підходу в системі вищої освіти визначає здійснення кардинальних змін в організації навчального процесу, діяльності керівників вищих навчальних закладів і науково-педагогічного складу, в методологічному забезпеченні навчання, спрямованих на засвоєння майбутніми фахівцями необхідних знань, умінь і навичок, які дозволять ефективно діяти в подальшій професійній діяльності, особистій та суспільній сферах життя. Оскільки йдеться про процес навчання й розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним з результатів освіти, на думку О.Пометун, стане набуття людиною набору компетентностей, необхідних для діяльності в різних сферах суспільного життя [3, с. 64]. З позиції такого підходу пріоритетним завданням стає формування загальнокультурних, навчально-пізнавальних, ціннісно-змістових, соціокультурних, комунікативних, інформаційних компетенцій, що є необхідними для становлення комплексної професійної компетентності майбутніх офіцерів.

В теорії компетентнісного підходу дослідники приділяють значну увагу з'ясуванню сутності та категоріальному співвідношенню двох основних понять «компетентність» і «компетенція».

Дослідники наводять узагальнене розуміння компетентності в навчанні як набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молодшої людини в життя сучасного суспільства. Так, на думку Н.Бібік, «компетентність у навчанні розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері». Компетенцію же автор визначає як «відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки учня, необхідну для якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [4, с. 408–410]. Таким чином, компетентність визначається як інтегральна характеристика особистості кваліфіковано виконувати свої функції в нестандартних ситуаціях, мобілізуючи увесь комплекс набутих знань та умінь. Компетенція розглядається як поняття більш вузьке, що є складовою частиною компетентності фахівця.

Розкриваючи сутність компетентності з позицій психології, Д.Равен наголошує, що вона складається з великої кількості компонентів, чимало з яких відносно незалежні один від одного. Деякі компоненти належать до когнітивної сфери, а інші – до емоційної. Ці компоненти компетентності можуть у значній мірі замінити один одного в якості складової ефективної поведінки [5, с. 253–255]. Сучасні науковці поняття «компетентність» визначають ключовим, своєрідним «вузловим» поняттям, оскільки воно, по-перше, поєднує в собі інтелектуальний і навичковий складники освіти; по-друге, в понятті компетентності закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату» («стандарт на виході»); по-третє, ключова компетентність є інтегративною за природою, оскільки вона містить низку однорідних чи близьких умінь і знань, що належать до широких сфер культури та діяльності (інформаційної, правової тощо) [3, с. 18]. Тому в нашому дослідженні ми будемо виходити з того, що підготовка майбутнього офіцера МВС повинна базуватись не лише на накопиченні певного об'єму знань, а й на максимальному наближенні процесу засвоєння знань до майбутньої професійної діяльності.

Зауважимо, що більшість дослідників також зосереджують свою увагу на визначенні системи компетенцій, обираючи різні критерії для їх класифікації. Зокрема, досліджуючи необхідність упровадження компетентнісного підходу в вищій школі, О.Пометун зауважила: по-перше, «ключові, тобто надпредметні (міжпредметні), компетентності, які визначаються як здатності людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; по-друге, загальногалузеві – їх набуває учень упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі в усіх класах середньої школи; предметні компетентності – їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета в усіх класах середньої школи [3, с. 64]. При цьому ключовими компетенціями є ті, що можуть бути використані в будь-яких сферах діяльності особистості, включаючи й професійну. Зміст компетентнісного підходу автор вбачає у «спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання й містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [3, с. 64].

Такий підхід до розуміння та визначення змісту компетентнісного підходу є найбільш вдалим та відображає особливості навчально-виховного процесу, становлення та розвитку особистості в ході

професійної підготовки, а також набуття нею комплексу ключових та фахових компетенцій, що дозволять їй успішно реалізувати свої можливості у майбутньої праці.

Цікавими для нашого дослідження є наукові розробки прихильників контекстного навчання. Ідею застосування в компетентнісному підході контекстного навчання та його теоретичні засади було сформульовано А. Вербицьким, який зауважував: «Для того, щоб бути теоретично й практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний підхід: від знака до думки, а від думки до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що й робить цю інформацію знанням» [6, с.18].

З позиції контекстного підходу навчальний матеріал також подається в традиційному вигляді шляхом застосування існуючих форм та методів його викладання. Однак існує певна особливість – засвоєння нової інформації супроводжується використанням завдань, проблемних ситуацій, моделями поведінки майбутнього офіцера в реальних ситуаціях його діяльності, що наповнює процес навчання особистісним змістом, зумовлює активізацію до самопізнання, мотивацію до навчальної діяльності, формулювання конкретних цілей та творчого пошуку дієвих шляхів розв'язання проблеми. Це дозволяє планомірно досягати ефективності навчання у вищому навчальному закладі при оптимальному співвідношенні ресурсних витрат до кінцевого результату.

Предметом нашого дослідження є готовність до здійснення дій з охорони й забезпечення громадського порядку майбутніми офіцерами МВС у процесі професійної діяльності, тому вважаємо за необхідне з'ясувати зміст поняття «професійна компетентність». У наукових дослідженнях професійна компетентність трактується як складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу (В. Адольф); як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, як оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції (А. Маркова); як інтегроване особистісне утворення, що складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, що забезпечує готовність професіонала до ефективного виконання правоохоронної діяльності (В. Тюріна).

Досліджуючи професійну компетентність, А.Маркова виділила наступні її види: спеціальна компетентність (володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток); соціальна компетентність (володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці); особистісна компетентність (володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості); індивідуальна компетентність (володіння прийомами саморегуляції й розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, непадіння професійному старінню, уміння організувати раціонально свою працю) [7, с. 34].

Змістове наповнення поняття «професійна компетентність» передбачає наявність взаємопов'язаних та взаємообумовлених складових, що характеризують його внутрішні ознаки. Аналіз наукових підходів дозволяє констатувати, що дослідники виділяють різні компоненти професійної компетенції, враховуючи сутнісне розуміння цієї категорії та особливості діяльності фахівців відповідного професійного спрямування [8].

**Висновок.** Отже, професійна підготовка майбутніх офіцерів є складним і багатоплановим процесом, який забезпечує ефективність дій з охорони й забезпечення громадського порядку шляхом формування готовності до здійснення таких дій. Цей процес визначає необхідність набуття певної сукупності знань та умінь як теоретичного, так і прикладного змісту, формування професійно значущих особистісних якостей, формування мотивації до навчальної діяльності та професійного самовдосконалення, усвідомлення цінності професії офіцера-правоохоронця для суспільства. Зважаючи на інтерес дослідників до проблеми професійної підготовки майбутніх офіцерів, усталені та інноваційні підходи в підготовці фахівців для правоохоронних органів, питання професійної підготовки до здійснення дій з охорони й забезпечення громадського порядку не було в достатній мірі досліджене. У зв'язку з цим, постає необхідність у якісній розробці педагогічних та методичних засад забезпечення навчально-виховного процесу підготовки в вищому навчальному закладі на основі компетентнісного підходу, що дозволить максимально наблизити зміст навчання майбутніх офіцерів до реалій майбутньої професійної діяльності. Зокрема, потребують визначення зміст та структура готовності майбутніх офіцерів МВС до виконання службових завдань з охорони й забезпечення громадського порядку, виявлення критеріїв та показників сформованості готовності до таких дій, а також розробка методики визначення якісних характеристик рівнів їх сформованості.



### Література

1. Про затвердження Положення з організації професійної підготовки осіб рядового і начальницького складу органів внутрішніх справ України : наказ МВС від 13.04.2012 № 318 // Комп'ютер. інформ.-прав. система «Ліга». – Адреса в мережі «Інтернет» : [www.liga.net](http://www.liga.net).
2. Кубицький, С. О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. О. Кубицький. – К., 2002. – 21 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Енциклопедія освіти / АПН України ; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
6. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
7. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный Гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
8. Діденко О. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх офіцерів правоохоронних органів України / Діденко О. В. // Наук. записки Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Випуск 33 / Ред. кол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2010. – № 33. – С. 218–222.

УДК 378.14.631

## ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНОГО ВНЗ

Н.А.Швець

***Анотація.** У статті розкриті сутність, зміст і умови організації педагогічного супроводу професійного самовизначення студентів аграрного ВНЗ; розглянуто основні типи самовизначення студентів.*

***Ключові слова:** професійне самовизначення, освітній простір ВНЗ, педагогічний супровід.*

***Аннотация.** В статье раскрыты сущность, содержание и условия организации педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов аграрного вуза; рассмотрены основные типы самоопределения студентов.*

***Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, образовательное пространство вуза, педагогическое сопровождение.*

***Abstract.** The paper discusses the essence, the content and the terms of the organization of pedagogical support of students' professional self-determination at agrarian higher school. The basic types of self-determination of students are considered, efficiency of pedagogical accompaniment of professional self-determination of students, which depends on organizationally pedagogical terms, is exposed.*

***Keywords:** professional self-determination, educational space of higher school, pedagogical support.*

Інтеграція України у світове співтовариство нерозривно пов'язана з входженням в європейський політичний, економічний та освітній простір, який розвивається в напрямку диференціації та спеціалізації професійної діяльності. Без розвитку вищої освіти неможливо забезпечити економічну, політичну й культурну незалежність нації і розвиток суспільства загалом.

Сучасна соціокультурна ситуація висуває нові вимоги до особистості професіонала, оскільки змінюється як сама сфера праці, так і характеристики професіоналізму сучасного працівника. У процесі здобуття вищої професійної освіти відбувається активне професійне самовизначення особистості. Проблема професійного самовизначення студентів є актуальною і перспективною, оскільки її розв'язання пов'язане з реалізацією потреби молоді у пошуку свого місця в житті й адаптації до різних сфер діяльності. Формування у студентів життєвої і професійної перспективи є потужним стимулом самоосвіти, самовиховання, самопізнання і самореалізації особистості у майбутній професії. У контексті розглянутої проблеми особливого значення набуває дослідження підходів до організації діяльності ВНЗ до професійного самовизначення студентів. Зміст цього виду діяльності закладено в Державних освітніх стандартах вищої професійної освіти, у навчальних планах та програмах

відповідних спеціальностей, а також в системі соціально-виховної роботи вищого навчального закладу [1].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури показав, що питанням вибору студентами ціннісних орієнтирів, створення ними власного життєвого шляху, отримання внутрішньої цілісності та адекватної позиції, пошуків способів розвитку активної, творчої, самовизначеної особистості присвячені роботи В.Андрєєва, В.Донцової, Є.Климова, І.Кона, В.Полякова, Я.Пономарьова, Н.Пряжникова, Г.Серікова, Я.Устинової, В.Шадрикова, К.Чермити, Н.Чистякової та ін). У роботах цих авторів професійне самовизначення визначається як тривалий процес узгодження внутрішньоособистісних і соціально-професійних потреб, передбачає вибір кар'єри, сфери застосування й саморозвитку особистісних можливостей, а також формування практичного, дієвого ставлення особистості до соціокультурних професійно-виробничих умов, суспільно корисного буття і саморозвитку [2, с. 53].

У дослідженнях зарубіжних учених (Ф.Парсонс, А.Маслоу, Д.Сьюпер, Дж.Холланд та ін.) професійне самовизначення розглядається з різних сторін: як серія завдань, що їх ставить суспільство перед особистістю (Дж.Холланд, Ф.Парсонс); як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між власними вподобаннями й потребами, можливостями системи освіти (А.Маслоу, Д.Сьюпер та ін).

У ході нашого дослідження особливостей професійного самовизначення студентів Вінницького національного аграрного університету виявлено основні характеристики особистості фахівців аграрного спрямування (їх соціально-демографічне походження, мотиви вибору професії і навчального закладу, ставлення до навчання і навчального закладу, найбільш значущі види діяльності, життєві та професійні перспективи). Розглянемо найбільш значущі з них.

*Соціально-демографічне походження студента аграрного вищого закладу.* Це – молода людина віком 17–23 роки, у 70% випадків закінчила сільську середню школу, у 19% – міську, в 11% – інші навчальні установи, яка проживає переважно в тій самій місцевості, де знаходиться заклад, в якому навчається; матеріальна забезпеченість студента – невисока.

*Мотиви вибору професії і навчального закладу.* Встановлено, що на вибір ВНЗ аграрного спрямування більшою мірою впливають такі чинники, як наявність у них престижних спеціальностей (правознавство, економіка, митна справа та ін.), велика практична орієнтованість навчання, можливість отримання заробітної плати, бажання отримати поряд з професійною підготовкою добру загальноосвітню підготовку, що дозволить продовжити освіту.

*Ставлення до навчання і навчального закладу* у 86% студентів позитивне, 54% молодих людей ще не мають достатніх навчальних і трудових навичок, їм притаманна слабка навчальна і професійна самодисципліна. *Життєві і професійні перспективи.* Дані опитування показали, що 25% студентів погано уявляють своє майбутнє, а певна їх частина про нього і не думає, хоча роботу всі бажають мати високооплачувану і в ідеалі бачать себе людьми забезпеченими. 70,1 % студент після закінчення навчального закладу планує працювати за фахом. У багатьох юнаків та дівчат навіть після отримання професії немає стійких життєвих інтересів, що сприяє частій зміні місця роботи.

Вивчення досвіду роботи вітчизняних аграрних вищих закладів дозволяє констатувати зниження інтересу до отримання спеціальностей сільськогосподарського спрямування та падіння їхнього престижу. Професійне самовизначення студентів у цих університетах часто має ситуативний, безсистемний характер, відсутні методичні рекомендації щодо педагогічного супроводу цього процесу.

У результаті аналізу отриманих даних нами було виділено такі основні типи самовизначення у студентів: *професійне* (формалізація діяльності фахівця: отримання диплома або сертифіката, досягнення результатів праці тощо); *життєве* (стиль життя, який специфічний для соціокультурного середовища, в якому живе людина); *особистісний* (прояв особистісних якостей, що характеризують його індивідуальність). При цьому, як показав аналіз наукових робіт, виділяються такі типи особистісного самовизначення, як гармонійний, безтурботний, безперспективний, уявний, прагматичний, залежний, невротичний і т.д.

Аналіз наукових праць та власні дослідження дають підставу для виявлення напрямів розвитку професійного самовизначення студентів у вищій школі: 1) формування самосвідомості, що визначає мету життєвого шляху молодої людини; 2) розвиток індивідуальних здібностей і якостей, пов'язаних з конкретною і суміжних з нею професій; 3) розвиток умінь оцінювати свої потреби, інтереси і власні можливості; 4) підготовка до реалізації подальших життєвих планів; 5) формування морально-вольових якостей, необхідних для професійного вибору та успішності його реалізації.

У зв'язку з цим викладаємо власні концептуальні позиції щодо розглянутої проблеми. Метою професійного самовизначення майбутнього фахівця-аграрія є формування внутрішньої готовності до

свідомого вибору й оволодіння сільськогосподарською професією, бажання і здатність працювати на селі в складних економічних та побутових умовах, брати участь у його розбудові. Підготовка майбутнього аграрія до професійного самовизначення являє собою особистісно орієнтований поетапний процес, спрямований на формування у кожного студента власного освітнього маршруту, на розвиток професіоналізму й здатності до самовдосконалення. Всупереч сформованим у педагогіці уявленням про професійні «плани» і «перспективи» (Є.Климов, Н.Пряжников та ін), що являють, по суті, план майбутнього професійного розвитку, ми вважаємо, що основою професійного самовизначення повинен стати «проект професійного життєвого шляху» [3, с. 35]. Це усвідомлений уявний образ персонального професійного майбутнього, який включає в себе ціннісні орієнтації особистості та уявлення про себе як професіонала, про особливості професійної сфери і сучасних вимог до фахівця, про ближні й дальні професійні цілі, про способи їх досягнення і про зовнішні та внутрішні перешкоди на професійному шляху. Під педагогічним супроводом професійного самовизначення студентів ми розуміємо спільну діяльність студентів і педагогів, орієнтовану на надання підтримки в адаптації, допомогу в інтеграції студентів у єдиному колективі академічної групи, курсі, факультеті, університеті; сприяння ініціативам студентської молоді; допомога у формуванні професійної мотивації у досягненні поставлених професійних цілей в особистісному професійному прийнятті рішення спеціалізації, побудові проекту подальшого професійного шляху в контексті власного життя; допомога у працевлаштуванні (вторинна зайнятість студента).

Стратегія супроводу будується з урахуванням педагогом необхідності розробки елементів структури проекту професійного життєвого шляху, з одного боку, а з іншого – на врахуванні того, які компоненти професійного самовизначення (ціннісно-мотиваційний, операційний, когнітивний) і внутрішньоособистісні механізми (персоналізація, стереотипізація, рефлексія) повинні бути задіяні для його оптимізації [4, с. 44].

Ефективність педагогічного супроводу професійного самовизначення студентів залежить від дотримання організаційно-педагогічних умов:

- конструювання змісту всіх навчальних дисциплін із спрямованістю на розвиток ціннісно-мотиваційних підстав майбутньої професійної діяльності;
- проведення спеціальних курсів, включаючи індивідуальне консультування студентів з питань вибору напрямку професійного самовизначення;
- формування професійно значущих якостей особистості, що впливають на становлення професійних компетенцій;
- організація співпраці й відомості в навчально-виховній роботі;
- встановлення атмосфери корпоративності, колегіальності, професійної єдності студентів і викладачів.

Оскільки професійне самовизначення особистості є процесом послідовного входження в професію і прийняттям професійного «Я», розкриємо зміст етапів його розвитку. На першому етапі – *емпіричному* (1 курс навчання) – здійснюється ознайомлення студентів з обраною спеціальністю, усвідомлення соціальної ролі професії в суспільстві, первинне усвідомлення себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, самопізнання, прийняття професії і свого професійного майбутнього. Таким чином, перший курс є етапом активізації процесу професійного самовизначення, розвитку початкового рівня професійного самовизначення, з яким абітурієнт приходить в аграрний навчальний заклад. Другий етап – *теоретико-практичний* (2–3 курси) – спрямований на утвердження себе в професії, набуття загальнотеоретичних і спеціальних знань, формування професійно значущих якостей, практичних умінь і навичок спілкування, самопізнання й самоствердження по відношенню до обраної професії. На третьому етапі – *практико-орієнтованому* (4–5 курси) – відбувається гностичне й емоційно-психологічне входження в професію, здійснюється зв'язок теоретичних знань з практикою. Реалізація педагогічного супроводу визначається специфікою засобів розвитку професійного самовизначення університету. Засоби є джерелами впливу на свідомість, поведінку й діяльність студентів з метою оволодіння знаннями у галузі майбутньої професії, формування умінь і навичок самовиховання, самоосвіти, самореалізації, саморозвитку. Аналізуючи праці А.Вербицького, М.Кагана, В.Ледньова, О.Леонтєва, Б.Ломова, А.Прутченкова, І.Юстус та інших, ми змогли обґрунтувати ефективність засобів професійного самовизначення студентів.

Експериментальна робота підтвердила, що оптимальними варіантами взаємоз'язку професійно-орієнтованих засобів і форм організації професійного самовизначення студентів у навчальній роботі є: спецкурси («Проектування професійної кар'єри», «Агропромисловий комплекс Вінниччини», «Організація соціально-культурної діяльності на селі», «Авторське право та його захист», «Економічна культура жителів Вінниччини» та ін); практичні й лабораторні заняття, курсові проекти й роботи;

виробничі практики; ситуації з імітацією професійної діяльності; участь майбутніх фахівців у науково-дослідній роботі: підготовка доповідей науково-практичних конференцій, спільних публікацій з викладачами, проведення предметних олімпіад, робота в творчих лабораторіях випускаючих кафедр. Ці заходи в сукупності формують усвідомлення обраного професійного й життєвого шляху особистості.

Значний вплив на самовизначення молоді чинять професійні проби, що проводяться на різних етапах навчання. Це ситуаційні та імітаційні, ділові ігри, розв'язання проблемних завдань, організація вторинної зайнятості студентів, участь у науково-дослідницькій роботі, підготовка дипломного проекту (випускної кваліфікаційної роботи). Проходячи професійні проби, студенти ВНЗ на певному етапі навчально-виховного процесу можуть оцінити правильність професійного вибору, спробувати свої сили в обраній спеціальності та в разі незадоволення – змінити профіль навчання.

Особливу роль має участь професорсько-викладацького складу в студентському дозвіллі (заходи «Посвята в студенти», «Екватор», «Останній дзвінок»); зустрічі з випускниками, з керівниками аграрних підприємств та господарств області, банків міста, працівниками органів юстиції, менеджерами; організації ярмарки професій, Днів факультету, Днів відкритих дверей факультету; бесід і диспутів про професію, які проводяться кураторами; організації екскурсій.

Реалізація таких напрямів педагогічної підтримки, як художньо-творча, дозвіллева та здоровий спосіб життя, сприятиме формуванню професійної культури майбутніх фахівців, підтримці належного рівня інтелігентності.

Констатувальний експеримент показав ступінь вираженості кожного з критеріїв професійного самовизначення студентів. У результаті були виділені три групи респондентів, що відповідають високому, достатньому та допустимому рівням. В експериментальній групі на високому рівні професійного самовизначення знаходиться 4,6% респондентів, що складає 25 чоловік; на достатньому рівні – 40,7% (81 студент); на допустимому рівні – 44,7% (78 студент). На етапі формувального експерименту освітній простір ВНЗ досліджувався як сфера професійного самовизначення студентів. Крім розкриття сутності понять – «освітній простір аграрного вищого навчального закладу», «соціокультурне середовище ВНЗ» – у дослідженні теоретично розроблена й експериментально перевірена система професійного самовизначення студентів в умовах вищої школи. Дана система являє собою методологічний і технологічний блоки.

Виходячи з концептуальних засад системи організації освітнього середовища ВНЗ і системного підходу до педагогічної підтримки професійного самовизначення студентів, визначено принципи організації цього виду діяльності: гуманістична спрямованість; безперервність загального й професійного формування особистості; домінантність; універсалізм; діяльнісний підхід.

Експериментальна робота показала ефективність умов організації педагогічної підтримки професійного самовизначення студентів, про що свідчить динаміка розвитку критеріальних показників від допустимого рівня до достатнього й високого. За даними контрольного зрізу, в експериментальній групі високий рівень професійного самовизначення зріс на 4,8%. Допустимий рівень самовизначення на етапі адаптації зменшився на першому курсі на 8,7%, на третьому – на 9,2%.

Разом з тим, розглянута проблема в силу своєї багатовимірності не може бути обмежена рамками даного дослідження. Отримані результати не претендують на остаточне рішення. Широкі можливості відкриває подальша розробка педагогічної концепції підготовки фахівців нової формації; створення методичних рекомендацій щодо розвитку професійного самовизначення студентів на різних стадіях адаптації; удосконалення педагогічного процесу у вищій школі шляхом модернізації педагогічної підготовки, використання нових технологій, що сприяють формуванню професійного ідеалу майбутнього фахівця.

### Література

1. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах : [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>
2. Чермит К.Д. Вища освіта: реалії та перспективи / К. Д. Чермит, В. Г. Левченко – Харків: **Растр**–7, 2001. – 202 с.
3. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение в исторической перспективе / Н. С. Пряжников // Вопросы психологии. – 1996. - № 1. – С. 34-51.
4. Демидова Т. П. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения специалиста / Т. П. Демидова // Специалист. – 2001. - № 3. – С. 14-16.
5. Крутих Є. В. Суб'єктивність у професійному становленні студента / Є. В. Крутих // Вісник Донецького національного університету. - Сер. Педагогіка і психологія. – Донецьк, 2010. - Вип. 4. – С. 74-79.

УДК 373.5.04

## ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГА-НОВАТОРА МИХАЙЛА ДЕВДЕРИ

А.І.Калініченко, І.І.Макодай

**Анотація.** У статті узагальнено і систематизовано дидактичний та виховний досвід подільського педагога-новатора Михайла Девдери; виокремлено основні принципи особистісного розвитку школярів, які реалізуються вчителем на уроках української словесності.

**Ключові слова:** особистісний розвиток, диктантний алгоритм, дидактичне укрупнення, словесна творчість, комунікативно-мовленнєва здатність.

**Аннотация.** В статье обобщен и систематизирован дидактический и воспитательный опыт подольского педагога-новатора Михаила Девдери; выделены основные принципы личностного развития школьников, реализуемые учителем на уроках украинской словесности.

**Ключевые слова:** личностное развитие, диктантный алгоритм, дидактическое укрупнение, словесное творчество, коммуникативно-языковая способность.

**Summary.** The article summarized and systematized didactic and educational experience of the prominent teacher of Podillya region Mykhaylo Devdera; the basic principles of personal development of pupils have been singled out which were implemented by the teacher at the lessons of Ukrainian literature.

**Keywords:** personal development, method of dictations, didactic consolidation, verbal creativity, communicative and speech ability.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Сучасний стан розвитку освіти в Україні потребує акумуляції, інтерпретації та переосмислення педагогічного досвіду – як традиційного, так і новаторського – від теоретичних концепцій до конкретних практичних здобутків загальнонаціонального та локального рівнів. Виразним на часі виявляється накопичення і систематизація інноваційного досвіду педагогів-практиків, відомих освітянському загалові через методичні розробки, опубліковані у періодиці, практичних посібниках невеликих накладів, через власну громадську діяльність і публіцистичні виступи. Між тим, чимало з них є справжніми новаторами, – і про це свідчить не лише методичний доробок, який відповідає усім критеріям інноваційності, а й величезна кількість вдячних учнів, батьків, колег. З огляду на сказане, ми прагнемо власним дослідженням розпочати наукове узагальнення новаторського педагогічного досвіду роботи подільського вчителя української мови і літератури – Михайла Васильовича Девдери.

**Аналіз досліджень і публікацій.** До сьогодні у просторі історико-педагогічних розвідок відсутній системний науково-педагогічний аналіз досвіду роботи Михайла Девдери, цю прогалину заповнюють хіба що поодинокі курсові та дипломні дослідження студентів-філологів ВДПУ ім. М.Коцюбинського (Ю.Гринчук, 2008; О.Завальна, 2009; А.Прищепа, 2012 та ін.). Потребою узагальнення інноваційних підходів до вивчення української словесності та виховання особистості учня, розроблених і апробованих нашим земляком, непересічним фахівцем, відомим за межами України (Молдова, Придністров'я, Росія), зумовлена актуальність дослідження.

**Мета** статті – дослідити та висвітлити теоретичні засади та методичні підходи до особистісного розвитку школярів засобами української словесності у педагогічній діяльності Михайла Девдери (90-ті роки ХХ століття – перше десятиліття ХХІ століття).

Відповідно до мети визначені такі **завдання** дослідження:

- розкрити теоретичні засади особистісного розвитку школярів у педагогічній діяльності М. Девдери;
- визначити та систематизувати концептуальні ідеї та зміст інноваційної професійної діяльності М. Девдери;

- з'ясувати особливості змісту, методів та прийомів особистісного розвитку школярів у педагогічній спадщині М. Девдери.

**Виклад основного матеріалу.** Досліджуваний нами період педагогічної діяльності М.В.Девдери припадає на 90 роки XX століття – перше десятиліття XXI століття. У цей час Михайло Васильович працював і працює донині вчителем української мови і літератури ЗОШ I-III ступенів с. Качківка Ямпільського району Вінницької області. Нагороджений значком «Відмінник освіти України», здобув звання «Людина року 2012» у номінації «Працівник освіти» на обласному рівні.

Становлення М.Девдери як учителя-словесника відбулося в часи послаблення заполітизованості школи, авторитарного підходу в педагогіці. У період 1970-1980-х років з'являються важливі та плідні ідеї в освіті, як зазначає О.Джуринський: системно-структурного підходу до педагогічних явищ, єдності виховання і навчання, посилення соціальних функцій школи, перетворення навчання на провідну умову розвитку школяра, диференціації навчання і профорієнтації; значно збагатилася вкрай заідеологізована до того часу дидактика завдяки, щонайперше, широкому використанню результатів психологічних досліджень при вивченні проблем навчання, появі технологій розвивального навчання [9, с.393]. У другій половині 80-х – на початку 90-х років XX століття інтенсивно розвивається особистісно-орієнтований підхід в освіті, вона стає більш гуманістичною і демократичною, впускаючи в себе національний компонент змісту – в силу об'єктивних політичних обставин початку 1990-х. Усі ці фактори не могли не вплинути на становлення педагогічного світогляду М.Девдери, який, до того ж, був і залишається нині палким прихильником ідей В.О.Сухомлинського, Я.Корчака, Ш.Амонашвілі, чий погляд також позначилися на вчительському кредо нашого земляка [5; 8].

Відповідно до логіки і завдань нашого дослідження зупинимось на основних дидактичних ідеях, обґрунтування й практична реалізація яких лягла в основу оригінальної методики роботи з мовним матеріалом на роках української словесності, яка, своєю чергою, стала одним із засобів впливу на особистісний розвиток учнів.

Аналіз науково-методичних і публіцистичних публікацій М.Девдери дає можливість сформулювати концептуальні положення, що ними керується педагог у підході до особистісного розвитку школяра. По-перше, мета освітньої діяльності бачиться педагогом в тому, що «вона повинна забезпечити умови для становлення і розвитку особистості, здатної проектувати і творити своє життя, стати повноцінним господарем – творцем суспільного та особистісного блага, через які Україна утвердиться в колі європейських і світових країн як повноцінний і бажаний партнер» [3, с.57].

У чому полягає особистісне спрямування навчально-виховного процесу, на думку М.Девдери? Загрунтовуючись на сучасних психологічних підходах до розвитку особистості в онтогенезі (О.Леонт'єв, Л.Обухова), педагог намагається зробити навчально-виховний процес чинником саморуху особистості: «...цей процес повноцінно і постійно має працювати на становлення і розвиток основних функціональних систем особистості...здійснюватися, насамперед, у межах провідної для певного віку діяльності та йти у зоні найближчого розвитку. І, звичайно ж, має створювати умови для становлення функціональних систем, а не для чогось іншого, та ще й за певними «технологіями», які забезпечуватимуть ряд послідовних трансформацій навчального матеріалу через навчальну діяльність у певні стійкі констеляції» [3; с.57].

У змісті і в результатах навчання на перший план повинні виходити «поняттєво-досвідні, поведінково-діяльнісні утворення, своєрідні «операційні системи», через які здійснюється взаємодія людини зі світом» [7, с.5].

Таким чином, доходимо висновку, що *особистісний розвиток учня у процесі здобуття освіти*, за М.Девдерою, відбувається відповідно до таких закономірностей:

- становлення особистості – це рух від стану повної безпорадності до такого рівня самодостатності, який гарантує особистості успішне функціонування в соціумі;
- цей розвиток є саморухом, котрий являє собою формування функціональних систем особистості в межах провідної діяльності в зоні найближчого розвитку;
- розвиток особистості відбувається в процесі постійного обміну смислами між особистістю й соціумом;
- оскільки ставлення до світу постійно опосередковується ставленням до людей, то найбільшого значення набуває фактор спілкування й одне з провідних функціональних утворень у межах функціональних систем – це комунікативно-мовленнєва здатність особистості (термін М.Девдери);
- першочергове завдання навчання рідної мови – розвиток комунікативно-мовленнєвої здатності як основного функціонального утворення, а вже через нього – і тільки, на думку М.Девдери, через нього, не інакше! – забезпечення саморуху особистості в процесі освоєння нею суспільної сутності й витворення сутності власної [6; 7].

Підходи до роботи зі словом, з якнайширшим мовним матеріалом, що їх пропонує М.В.Девдера для здійснення саморуху особистості в процесі навчання, можна згрупувати у такі дидактичні концепти:

- вивчення мовного матеріалу укрупненими частинами, що забезпечує потрібну якість знань, їх системність і структурованість;
- використання опорних плакатів з метою розвитку логічного мислення учня, його довільної та мимовільної уваги і пам'яті;
- відмова від традиційної схеми уроку за трьома опорними точками: актуалізація – вивчення – закріплення, що дозволяє пристосуватися до індивідуальних потреб учнів і створює умови для окреслення індивідуальної навчальної траєкторії кожного школяра;
- створення на кожному уроці української мови та літератури умов для розвитку «дару слова» – адже всі діти від природи є обдарованими, здібними до творення нових текстів – прозових і віршованих;
- високий емоційний фон уроків словесності: «Емоції – певне відношення до освоюваного» [4, с.47].

М.Девдера розробив і апробував технологію «Диктантний алгоритм», заґрунтований на традиційній послідовності роботи над диктантом, але зі строгою регламентацією моментів перевірки за еталонним матеріалом, що в результаті трансформується в систему власних смислових ставлень дитини до написання диктанту [1, с.40-42].

Знайомство з працею М.Девдери «Таємниці словесної творчості» (Вінниця: Тезис, 2003) відкриває нам ще один контекст педагогічної творчості вчителя-новатора – пошук стимулів дитячої уяви і фантазії, словесної творчості. У кожному рядку книги відчувається справжня любов Учителя до Дитини, цілеспрямоване прагнення навчити дітей через власні мрії та уявлення проектувати свій життєвий шлях, самореалізовуватись і самоздійснюватись. Прийоми роботи зі словом, що їх пропонує автор, можна назвати контекстно-ситуативними, і разом із тим – ситуаціями побудови особистого смислу знань (Д.Леонтьєв, А.Хуторської): «Уявіть собі таке: ви — розвідник. Оце місце, де ми зараз з вами перебуваємо, — глибокий ворожий тил. У вас з собою — капсулка з надзвичайно важливою інформацією. Але передати її своїм ви вже не зможете — навколо вас звужується кільце оточення: за якусь мить-другу вас братимуть живим чи мертвим вороги. Ви можете лиш передати в свій Центр дані про місце, в якому цю капсулку заховаєте. Хай це буде отут за плінтусом. Правда, ваша радіограма має містити не більше десяти слів. І на складання та передачу маєте лише дві хвилини... Час пішов... І ви думаєте, вони пишуть те, що треба, і так, як треба? Помиляєтеся. Звичайно, рідко хто вдається аж до формулювань типу «друзі мої рідні, пропадаю», але у всіх зайвини вистачає. Тому на суть місця не залишається. А суть — вона така: «Андрій — Центру. Качківка. Школа. Кабінет української. Передня стіна. Плінтус. Капсула» [2, с.37-40].

Серед інших неординарних, новаторських прийомів роботи з мовним матеріалом, спрямованих на стимулювання дитячої креативності та життєтворчості, особистісного саморозвитку можемо назвати: складання власної цікавої автобіографії; озаглавлення текстів; короткі замальовки про кожен день («П'ять деталей сьогодні»), які записуються у робочому зошиті, розвивають спостережливість, формують уміння лаконічно висловлюватись; ділові записи (розпорядок дня, різноманітні плани, щоденник, помітки, зауваження — це привертає увагу дитини до необхідності бути організованим і дисциплінованим); написання сценаріїв для зйомки відеокліпа чи відеофільму; впорядкування словничків на самостійно обрану тему (наприклад, «Словник качківського господаря» (саркастично-сатиричний), «Словничок квітникарки» (суцільна закоханість) і навіть «Словник ледаря»); пошуки імовірного значення для слів за їх звучанням чи за аналогією (на прикладах невідомих іншомовних слів учні висувають власні версії: *скелетон* — «піратський прапор»; *комашка*; *інталія* — «вишукана думка»; «вмістиме талії»); визначення через протилежне; створення «функціональних портретів» окремих людей, професій.

Ці та багато інших прийомів роботи зі словом, акумульовані у методичній скарбничці вчителя-новатора, формують в особистості відповідну їй віковим особливостям і потребам здатність до повноцінної життєдіяльності як способу самовиявлення (пізнай себе: хто ти, що ти, в чому твої переваги і недоліки, потенціал), самоутвердження і самореалізації в будь-якій із доступних чи необхідних форм її: навчання, професійної, громадської чи політичної діяльності, сімейному житті. Власне, сам педагог, його життя, цінності є втіленням розробленої ним концепції розвитку особистості як саморуху в просторі життя: він веде активне професійне й громадське життя, пише вірші, організовує методичні семінари і науково-практичні конференції, виступає з гострими публіцистичними текстами у вітчизняних ЗМІ. Спочатку вчитель, пізніше — заступник директора школи

з навчально-виховної роботи, а з 2010-го року – директор загальноосвітньої школи I – III ступенів села Качківка. Нагороджений значком «Відмінник освіти України» за перемогу на обласному етапі й вихід у фінал Всеукраїнського конкурсу «Вчитель року – 1996» у номінації «Вчитель української мови і літератури». Автор двох книг («Таємниці словесної творчості», «Диктантний алгоритм»), навчально-методичних комплектів «Уроки української мови в 5-9-их класах – нетрадиційно» (4 посібники, 1996 - 1997-ий роки) та «Рідна мова – в школі і вдома» (20 посібників, 1997 - 1998-ий роки), науково-методичного компакт для 5-го класу (2 посібники), кількох десятків науково-методичних публікацій у різних фахових виданнях. Крім цього – автор понад сотні публіцистичних матеріалів у різних виданнях (від «Ямпільських вістей» до «Дзеркала тижня»), поезій (незначна частина яких увійшла до поетичного збірника, яким представлено поетичну творчість педагогів Вінниччини, кілька – стали піснями), притч, казок, драматичних творів. Тричі обирався депутатом районної ради: у кінці 80-их – на початку 90-их уперше, вдруге – з 2006-го, втретє – з 2010-го. Голова постійної комісії Ямпільської районної ради з питань освіти, культури і молодіжної політики, «Людина року 2012» у номінації «Працівник освіти» на обласному рівні.

В ході виконання дослідження ми визначили основні принципи особистісного розвитку школярів на уроках української словесності у педагогічному досвіді М.В.Девдери:

1. Зв'язку навчання з життям і власним досвідом дитини: побудова навчання як опанування нового досвіду в процесі його проживання (форми і методи реалізації: творення спонукальних комунікативних ситуацій, написання орфографічних творів на основі власних життєвих вражень).

2. Креативності (форми і методи реалізації: активні експерименти з мовним матеріалом у різних навчальних, життєвих – реальних і гіпотетичних ситуаціях).

3. Перспективно-індивідуального підходу до дитини (нарощування і використання реального потенціалу кожного учня, а не набутих ним знань, умінь, навичок у різних формах урочної та позаурочної роботи, як індивідуальної, так і групової, через зміст навчального матеріалу і рефлексивний характер завдань).

4. Демократичності: постановка вчителем себе в позицію необізнаного учня, відкритість для критики, колективне обговорення труднощів у навчанні.

5. Патріотизму: прищеплення дітям почуття національної гордості через смислові паралелі (наприклад: «господар своєму слову – господар власної долі – господар у домі – господар на власній землі»), що можуть будуватися на основі змісту навчального матеріалу.

Аналізуючи досвід М.В.Девдери, ми виділили педагогічні умови, які сприяють особистісному розвитку учнів:

- формування своєрідного навчального середовища-стимулу до творчості та сміливих експериментів;
- створення ситуації успіху у навчанні, насамперед через вироблення навичок самоорганізації у школярів;
- висока емоційність уроку;
- пріоритет відносин співробітництва і співтворчості всіх учасників навчально-виховного процесу.

Нами виявлено, що використання методичного досвіду вчителя-новатора ефективно впливає на розвиток особистісного потенціалу учня, стимулює його до самовиховання, спонукає до самореалізації своїх задатків і здібностей, до самовизначення у власному житті та житті своєї держави.

Отже, досвід педагогічної діяльності Михайла Васильовича Девдери представляє наукову і практичну цінність в умовах модернізації освіти XXI століття і може бути використаний у навчально-виховному процесі загальноосвітніх установ.

### Література

1. Девдери М. Узагальнення та повторення вивченого матеріалу та «Диктантний алгоритм» / Михайло Девдери // Українська мова і література в школі – 2004. – № 5. – С. 40-42.
2. Девдери М. «Таємниці словесної творчості» (уривки з книги) / Михайло Девдери // Українська мова і література в школі – 2004. – № 6. – С. 37 - 40.
3. Девдери М. «Одну сльозу з очей карих...», або робота душі / Михайло Девдери // Українська мова і література в школі – 2002. – № 6. – С. 55-58.
4. Девдери М. Робота з укрупненням на уроці української мови / Михайло Девдери // Українська мова і література в школі – 2005. – № 2. – С. 45-49.
5. Девдери М. Буква вбиває, а дух оживляє / Михайло Девдери // Українська мова і література в школі – 2000. – № 2. – С. 64-66.
6. Девдери М. Творчість – стан душі і спосіб життя / Михайло Девдери // Дивослово – 2000. – № 12. – С. 53-54.



7. Девдера М. Освіта як спосіб забезпечення повноцінності життя: Педагогічні роздуми Михайла Девдери / Михайло Девдера // Слово педагога – 2009. – № 6 (червень). – С. 4-5.  
8. Девдера М. Мій журавель... / Михайло Девдера // Слово педагога – 2006. – № 7 (липень). – С.8.  
9. Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов / А.Джуринский. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.

УДК 376/6/09 (438) “XIX”

## ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ АНТРОПОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ КОСТЯНТИНА УШИНСЬКОГО

О.Є.Карпенко

**Анотація.** У статті розкрито сутність педагогічної антропології К.Ушинського, мета якої – гармонізувати матеріальну й духовну частини життя людини в довкіллі; особливу увагу акцентовано на меті виховання, яка передбачає, за Ушинським, вдосконалення природи людини.

**Ключові слова:** Костянтин Ушинський, виховання, особистість, педагогічна антропологія, засоби, педагогіка.

**Аннотация.** В статье раскрыта сущность педагогической антропологии К.Ушинского, цель которой – гармонизировать материальную и духовную части жизни человека в окружающей среде; особое внимание обращено на цель воспитания, которая предусматривает совершенствование природы человека.

**Ключевые слова:** Константин Ушинский, воспитание, личность, педагогическая антропология, средства, педагогика.

**Summary.** The article concerns K. Ushynsky's pedagogical anthropology, the aim of which is to harmonize the material and spiritual life of a human being in the environment. Particular attention is paid to the aim of education, which includes improvement of human nature.

**Keywords:** Konstyantyn Ushynsky, education, personality, pedagogical anthropology, educational means, pedagogy.

**Постановка проблеми.** Одне з головних завдань будь-якого суспільства і держави – зберегти дитинство, досягнути емоційного добробуту, організувати всі умови для подальшого успішного та особистісного розвитку та виховання дитини. Науково-об'єктивне вивчення вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду, спадщини педагогів та громадських діячів різних історичних періодів у контексті сучасних проблем українського державотворення дає можливість збагатити вітчизняну теорію і практику виховання й навчання новими ідеями. Українські педагоги XIX – початку XX ст. були одноставні в тому, що головне завдання педагогіки – всебічний розвиток і виховання дитини. Це знайшло обґрунтування у працях К.Ушинського, Г.Ващенко, С.Русової, П.Біланюка, Ю.Дзеровича, П.Паращина, В.Пачовського, Я.Яреми. Нове прочитання педагогічних творів К.Ушинського дає можливість пізнати природу людини як істоти діяльної, яка динамічно розвивається під впливом середовища і виховання.

**Аналіз останніх досліджень.** Увага сучасних дослідників зосереджена на вивченні та узагальненні різноманітних аспектів виховання і навчання у педагогічній спадщині К.Ушинського: проблеми народної педагогіки (Л.Юда), духовно-творчого розвитку дітей (М.Явоненко), гуманістичні аспекти виховання та розвитку особистості (Д.Донець, С.Якименко), виховання характеру (М.Галів), принципи організацій виховного процесу (І.Волошанська), методологічні засади виховного ідеалу (Н.Калита), принцип гуманізму в антропології К.Ушинського (В. Довбня) та ін. Проте публікацій, присвячених вихованню особистості в педагогічній антропології К.Ушинського, є недостатньо. Обставини сучасного життя спонукають нас знову повертатися до проблем виховання дитини, шукати шляхів її розв'язання. І це видається нам головним і актуальним завданням сучасної педагогічної науки.

**Мета статті** – висвітлити зміст виховання особистості крізь призму антропологічних ідей Костянтина Ушинського.

**Виклад основного матеріалу.** У 1857 р. К.Ушинський уперше ввів в українську педагогічну науку поняття “педагогічна антропологія”. Фундаментальна праця “Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології” стала підсумком попередніх педагогічних пошуків і напрацювань ученого й мала велике значення для подальшого розвитку педагогічної науки. Однак зреалізувати задум у

повному обсязі не вдалося. Смерть обірвала життя вченого, коли він розпочав роботу над третім томом “Педагогічної антропології”. Перший том вийшов друком у Петербурзі у 1868 р., другий – у 1869 р. До 1917 року праця видавалася у повному і скороченому обсягах, використовувалася як основна допомога у педагогічних навчальних закладах. З 1917 до 1946 р. праці педагога не видавалися взагалі. До 1990 р. було надруковано 400 тис. примірників різних творів. У радянський період розвитку педагогічної науки ідеї К.Ушинського та його педагогічної антропології були забуті.

Антропологічні науки відкривають для виховання, тобто суспільного формування індивіда, невичерпні можливості, раніше сховані від повсякденного педагогічного досвіду або ще не пізнані наукою внаслідок недосконалості її методів. Відкриття у галузі антропологічних наук мають особливе значення для суспільства саме тому, вважав К.Ушинський, що означають нові можливості проникнення в людську природу й керування нею в інтересах самої людини, яку розглядає як предмет виховання у всьому різноманітті її співвідношень із собою подібними, соціальним середовищем і природою.

Мета педагогічної антропології, за К.Ушинським, – гармонізувати матеріальну й духовну частини життя людини в довікллі. Мета виховання передбачає вдосконалення природи людини. Досягнення такої мети можливе за умови вивчення культурних витоків педагогічних явищ, механізмів формування психічних утворень у процесі загального розвитку людини, єдності навчання й виховання, педагогічної теорії та практики. Антропологічний підхід до людини як предмета виховання і пізнання К. Ушинський поширює повністю на характер, напрям, зміст освіти, її організаційні форми, систему й методи навчання.

Під вихованням він розуміє цілеспрямований та систематичний вплив на тіло, душу й розум дитини з метою прищеплення їй якостей здорової, розумної, моральної, релігійної, національно свідомої, творчо ініціативної, культурної людини. Без особистого впливу вихователя на вихованця справжнє виховання неможливе. Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характер може формувати характер.

У процесі виховання особистості, на думку К.Ушинського, особливу увагу потрібно звернути на фізіологічні особливості. «Читаючи фізіологію, ми на кожній сторінці переконуємося у широкій можливості впливати на фізичний розвиток індивіда, а ще більше на послідовний розвиток людської раси. З цього джерела, яке тільки-но відкривається, виховання ще майже не черпало. Коли ми переглядаємо психічні факти, узяті з різних теорій, нас вражає можливість мати ще більший вплив на розвиток розуму, почуття і волю людини і так само вражає нас мізерність тієї частки цієї можливості, яку вже використало виховання» [6, т.1, с. 207 – 208].

На думку педагога, щоб виховати людину, необхідно глибоко вивчити й зрозуміти її природу і сутність, досягнути її найогидніші й найвеличніші діяння. Вихователь повинен “прагнути пізнати людину такою, якою вона є насправді, з усіма її слабостями і в усій її величч, з усіма її буденними дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами. Вихователь повинен знати людину в сім’ї, в суспільстві, серед народу, серед людства й на самоті із своєю совістю; у будь-якому віці, в усіх класах, в усіх становищах, у радощах і горі, у величч і приниженні, в розквіті сил і в недозрілості, серед необмежених надій і на смертному одрі, коли слово людської втіхи вже безсиле. Він повинен знати спонукальні причини найбрудніших і найвищих вчинків, історію зародження злочинних і великих думок, історію розвитку будь-якої пристрасті й будь-якого характеру” [6, т.1, с. 207]. Тільки тоді вихователь буде спроможний черпати в самій природі людини засоби виховного впливу.

Людина, підкреслював К.Ушинський, більше людина в тому, як вона відчуває, ніж у тому, як вона думає, і що почування, а не думки становлять осердя психічного життя людини. Боротьба між різними почуваннями в одній і тій самій душі – явище, знайоме кожному. Можливість такої боротьби пояснюється тим, що з різних органічних прагнень і з одного й того ж основного прагнення душі виробляється в житті багато різних бажань, схильностей і пристрастей, які не досягли ще єдності між собою і можуть існувати в душі разом, сперечаючись один з одним. Вихователю важливо знати історію походження й формування людських почувань, а з них – бажань, нахилів і пристрастей [6, т.1, с. 327].

Живучи переважно сферою розуму, людина дуже слабо розвиває волю, мало живе серцем. Через це характер простого робітника буває часто більш витриманим, ніж в людини розумової праці. Водночас не підлягає сумніву, що розумовий розвиток також відіграє велику роль у становленні й функціонуванні характеру, бо він – основа світогляду, очі, якими характер дивиться на світ. Завдання виховання і вихователя – “сприяти утворенню в душі людини такого корінного ладу, який гідний людини” [6, т.1, с. 326].

Виховання припускає проникнення в природу людини, пізнання її сутності. Воно зобов'язано

виходити з істини людської природи в її реальному історичному бутті. Якщо педагогіка хоче виховувати людину різнобічно, то вона повинна перше пізнати її різнобічно. Це положення Ушинського було й залишається аксіомою для реалістичної науки про виховання.

Вихователь повинен пізнати дитину у грі, оточенні, у різному віці, у різних життєвих ситуаціях. Він повинен знати спонукальні причини найбрудніших і найвищих діянь, історію зародження злочинних і великих думок. Тоді тільки він буде спроможний черпати з самої природи людини засоби виховного впливу, а ці засоби є вагомими. Якщо ж тіло й дух своєю природою становлять одне гармонійне ціле, то обоє вони можуть бути здорові тільки в повній гармонії, отже, завдання виховання – гармонійно розвинути це єдине ціле. Тілесне здоров'я підтримується й зміцнюється гармонійним розвитком духовного життя, здоров'я духу – гармонійним розвитком життя фізичного.

Основною умовою реалізації антропологічних ідей є єдність навчання й виховання. Проаналізувавши процеси пізнання дитини, закономірності розвитку її пам'яті, уяви, мислення та інших видів психічної діяльності, педагог звертав увагу на те, що на саме цих знаннях будується навчання і виховання. Аналізуючи співвідношення виховання та навчання у різних європейських школах, К. Ушинський показав, що розрив між цими процесами загострює суперечність усього педагогічного процесу, позбавляє його цілісності й ефективності [6, т.2, с. 75 – 78].

Виховання й навчання, як соціальні форми керування розвитком організму, здійснюють орієнтацію цього процесу на кожному його віковому етапі. Дитячий розум тоді тільки сприймає істини, коли вони йому представляються у формі думок, подібних з його власними. Цього вимагає основний закон, на якому ґрунтується все виховання. Привести в належну рівновагу тілесні й щиросердечні прагнення, а потім до того розвинути душевні, щоб вони власною силою взяли перевагу над тілесними, – це основне завдання виховання, необхідна умова всякої подальшої його діяльності.

Синтез наукових знань про людину, проведений ученим глибоко, розкрив невичерпні можливості виховання, вказав на величезні невикористані ресурси людського розвитку. З позиції антропологічних ідей розроблено комплекс найважливіших засобів виховання: гра, праця, навчання. Варто відзначити, що у визначеній послідовності праця передує навчанню. Краща спадщина, яку треба залишити дітям, – це любов до праці та вміння працювати. Тому одне з найважливіших завдань виховання – надати можливість вихованцеві знайти собі корисну працю у світі й запалити його негасимою жадобою до праці [6, т.1, с. 107 – 108].

Виділяючи працю з широкого поняття діяльності, К. Ушинський підкреслював чотири її особливості, що мають вирішальне значення для виховання: 1) праця повинна бути вільною, рабська праця не виховує характеру; 2) вона повинна узгоджуватися з християнською моральністю; 3) праця повинна забезпечувати постійне прагнення робити все якнайкраще, тобто бути творчою; 4) вона повинна бути важкою, непріємною і обтяжливою, але приваблювати своїми очікуваними наслідками. Такі особливості виховують у людині позитивні риси. Але праця може бути обтяжливою, коли виконуємо її будь-як, неохоче, неакуратно, ліниво, рутинно, стандартно, надаючи перевагу “відпочинку”, коли приходимо на роботу пізніше і якнайшвидше прагнемо її покинути, коли не очікуємо від праці жодних привабливих для нас наслідків. Такий стан теж “виховує”. І якщо він триває довго, то це веде до руйнування характеру, спричиняє охлялість, немічність. У такій праці не формуються працьовитість, творчість. На думку К. Ушинського, якщо людина уникає праці, то вона взагалі губить свою життєву дорогу. У цьому разі її чекають два моменти: або впасти в чорну апатію, у глибоке незадоволення життям, буденну нудьгу, або ж вдатися до самознищення шляхом задоволення примарних прагнень, примітивних примх власної натури – всього такого, що вже не регулюється жодною серйозною метою. В обидвох випадках “смерть оволодіває людиною заживо, тому що праця, особиста, вільна праця, це й є життя” [6, т.1, 108]. Виховання має піклуватися, щоб, з одного боку, відкрити вихованцеві можливість знайти собі корисну працю в світі, а з іншого – надихнути йому невтомну жадобу до праці [6, т.1, с. 120]. Виховання повинно не тільки розвинути розум людини і дати їй певний обсяг відомостей, але й запалити в ній жадобу серйозної праці, без якої життя її не може бути ні достойним, ні щасливим. Потреба виховання працьовитості, творчого підходу до праці є нагальною проблемою сьогодення.

К. Ушинський засобом виховання досконалої людини вважав рідну мову. Найглибшою любов'ю до Батьківщини, до рідної мови, повагою національних прав усіх народів перейняті питання виховання й навчання. Рідна мова представляє душу, серцевину педагогічної системи К. Ушинського. Педагог уважав, що правильний шлях для справжнього гуманного виховання лежить не в древніх мовах, а в рідній мові й у вивченні на цій мові реальної дійсності. Головним предметом у загальному гуманному розвитку сучасної людини повинні стояти зовсім не класичні мови, а рідна мова й рідна література. За вивченням рідного слова, має йти вивчення інших предметів, які безпосередньо розкривають людину та

природу [6, т.1, с. 125]. Логіка природи простіша, більш очевидна та дужча від логіки класичних мов; логіка природи – найдоступніша й найкорисніша логіка для дітей. Природничі знання, які базуються на відчуттях, більше, ніж інші знання, сприяють розвиткові розумових здібностей дітей та мають велике значення у практичному житті дітей.

**Висновок.** Педагогічна спадщина К.Ушинського, його антропологічні ідеї дають підстави стверджувати, що в основі теорії виховання лежить знання про людину як вихованця (того, кого навчають) і вихователя (вчителя). Для педагогічної антропології “відкритим питанням” є процес виховання. У сучасних умовах антропологічний погляд на освіту повинен створити новий тип педагогіки, головним завданням якої має стати розуміння сутності виховання з позицій філософської антропології.

**Подальших студій потребує** вивчення філософських засад педагогіки, мети виховання, ідеалу людини у педагогічній спадщині К.Ушинського.

### Література

1. Волошанська І. Особливості обґрунтування К.Д.Ушинським принципів організації виховного процесу / І. Волошанська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського : зб. наук. праць. Серія : Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2007. – № 20. – С. 216 – 220.
2. Галів М. Проблема виховання характеру людини у педагогічній спадщині К.Д.Ушинського / М. Галів // Рідна школа. – 2006. – №7. – С. 65 – 69.
3. Довбня В. Принцип гуманізму в антропології К.Ушинського / Віктор Довбня // Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич : Каменярь, 2002. – Вип.6. – С. 136 – 145.
4. Донець Д.Ю. Проблеми виховання у педагогічній спадщині К.Ушинського// Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Сер. Пед. науки. – Чернігів, 2008. – Вип. 56. – С. 222 – 224.-(Серія: Педагогічні науки).
5. Калита Н. Методологічні засади виховного ідеалу К.Ушинського / Н. Калита // Молодь і ринок. – 2007. – № 8. – С.108 – 111.
6. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : У 2-х т. – К. : Радянська школа, 1983. – Т. 1. – 488 с.; Т. 2. – 359 с.
7. Юда, Л.А. Проблеми народної педагогіки у педагогічній спадщині К. Д. Ушинського [Текст] / Л.А. Юда // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету / Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка ; гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів, 2008. – Вип. 56. – С. 49–53. – (Серія: Педагогічні науки).
8. Явоненко М.В. Відображення проблеми духовно-творчого розвитку дітей у педагогічній спадщині К.Д. Ушинського [Текст] / М.В. Явоненко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету / Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка ; гол. ред. М.О. Носко. – Чернігів, 2008. – Вип. 56. – С. 232 – 234. – (Серія: Педагогічні науки).

УДК 378.016 : [159.922.7 : 159.9.07] "18/19"

## АКТУАЛІЗАЦІЯ АСПЕКТІВ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО ДІАГНОСТУВАННЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ НАПРИКІНЦІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Л.І.Коломієць

**Анотація.** У статті проаналізовано аспекти підготовки педагогів до діагностування психічного розвитку дітей, що актуалізувалися в доробку відомих діячів психолого-педагогічної науки наприкінці XIX – початку XX ст.

**Ключові слова:** підготовка педагогів, психологічна діагностика, психічний розвиток дітей.

**Аннотация.** В статье проанализированы аспекты подготовки педагогов к диагностированию психического развития детей, актуализированные в трудах известных деятелей психолого-педагогической науки в конце XIX – начале XX в.

**Ключевые слова:** подготовка педагогов, психологическая диагностика, психическое развитие детей.

**Summary.** The article examines aspects of preparing teachers for diagnosing mental development of children which were highlighted in the works of well-known psychologists and teachers in the late XIX – early XX century.

**Key words:** the training of teachers, the psychiatric diagnosis, mental development of children.

**Постановка проблеми.** Модернізація сучасної системи загальної середньої освіти на засадах гуманістично-інноваційної парадигми спрямована на оптимізацію можливостей неперервного і повноцінного духовного, інтелектуального, фізичного, соціального розвитку школярів, досягнення ними високих освітніх результатів. У зв'язку з цим загострюється потреба підготовки педагогів нової формації, здатних індивідуалізувати педагогічний процес на основі дієвого діагностування вікових та індивідуальних особливостей психічного розвитку учнів. Теоретична складова такої підготовки має вміщувати, зокрема, інформацію про історію становлення наукових уявлень про зміст, завдання, особливості психологічної діагностики, внесок відомих учених у розроблення методичних і професійно-етичних засад кваліфікованого обстеження дітей різного віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окремі аспекти окресленої проблеми розробляються у сучасних предметних публікаціях таких науковців і практиків: фахова підготовка студентів до діагностичної діяльності (С.М.Мартиненко, О.М.Мельник, І.О.Пальшкова та ін.), теоретичні засади дослідження особливостей розвитку особистості на різних вікових етапах онтогенезу (Л.Ф.Бурлачук, І.М.Галаян, К.М.Гуревич, Ю.М.Забродін та ін.), практико орієнтовані технології вивчення психічного розвитку дітей вихователями, вчителями й практичними психологами (М.Р.Бітянова, Н.В.Карпенко, С.Д.Максименко, Р.В.Овчарова, М.Я.Семаго, А.Л.Сиротюк, Л.М.Співак, Л.Г.Терлецька та ін.), історичний контекст розвитку методів і методик вікового діагностування (І.В.Болотнікова, Т.О.Кравцова, В.А.Лук'янова, Т.Д.Марцинківська, Л.В.Тютюнник, О.В.Сухомлинська, В.М.Янгірова та ін.).

Водночас окремого розгляду потребують аспекти підготовки педагогів до діагностики психічного розвитку дітей, що актуалізувалися в доробку відомих діячів психолого-педагогічної науки (П.Ф.Каптерев, О.П.Нечаєв, М.І.Пирогов, С.Ф.Русова, О.І.Сікорський та ін.) наприкінці XIX – початку XX ст. Змістовий аналіз таких аспектів стане **метою** нашого наукового пошуку.

**Виклад основного матеріалу.** Характерною рисою другої половини XIX ст. стало виділення дитячого віку як повноцінного періоду людського онтогенезу. Розроблення у другій половині XIX – на початку XX ст. ідей експериментальної педагогіки й психології, які ставили своїм завданням на основі даних різних наук віднайти нові методи та форми вивчення дитини, виявити певні вікові закономірності її фізичного, психічного й інтелектуального розвитку, поліпшити технології навчально-виховного процесу, індивідуалізувати його, дозволили поглянути на педагогіку як на науку про дитину в її пристосуванні до школи. Наприкінці 1860-х р. в педагогіці з'явилося поняття – „гуманність”, що, своєю чергою, також стимулювало розроблення нової теорії навчання і виховання, яка б дозволила в іншому ракурсі розглядати взаємини вчителя та учнів [4, с. 25].

Прикметною рисою кінця XIX – початку XX ст. стало зародження, виокремлення й структурування змісту психологічної складової професійної підготовки майбутніх педагогів. В означений період цей процес відбувався у двох напрямках:

- насичення навчальних дисциплін, які викладалися в рамках теоретичної підготовки майбутніх учителів, новітніми відомостями з вікової та педагогічної психології, психофізіології, гігієни та експериментальної педагогіки;

- створення навчальними закладами та різними науковими товариствами (педагогічними гуртками, курсами, музеями, зібраннями, інститутами, університетами тощо) лабораторій експериментальної педагогіки та психології для безпосередньої організації майбутніми учителями „всебічного вивчення психофізіологічної природи дітей та умов їхнього розвитку і виховання за допомогою точних природничо-наукових методів і розповсюдження в суспільстві наукових відомостей про дитячу природу й психологічні основи виховання і навчання” [5, с. 1].

Провідними науковцями, лекторами, які зробили вагомий внесок у становлення та розвиток шкільної справи на психологічному підґрунті, а відтак – вдосконалення фахової підготовки педагогів, по праву можна вважати представників вітчизняної школи експериментальної педагогіки та їх послідовників: С.А.Ананьїна („Інтерес по вивченню сучасної психології і педагогіки”, 1915), М.Х.Весселя („Дослідна психологія у застосуванні до виховання і навчання”, 1862), П.Ф.Каптерева („Педагогічна психологія для народних учителів, вихователів і виховательок”, 1881), О.Ф.Лазурського („Природний експеримент і його шкільне використання”, 1918; „Шкільні характеристики”, 1908, 1913), О.П.Нечаєва („Сучасна експериментальна психологія в її відношенні до питань шкільного навчання”, 1901), І.О.Сікорського („Психологічні основи виховання і навчання”, 1909) та ін.

Загалом саме у цей період науково-практичні спроби більшості видатних науковців спрямовувалися на реалізацію провідної мети експериментальної педагогіки: „поваги до особистості дитини, її індивідуальності, необхідності узгоджувати висунуті в адресу дитини шкільні вимоги з її силами і здібностями” [3, с. 106]. Водночас провідними діячами психолого-педагогічної науки цього

періоду було виокремлено й обґрунтовано принцип цілісного вивчення особистості дитини у її розвитку, який активно розроблявся та практично апробувався вже в педологічний період.

Першим про потребу будувати навчально-виховну взаємодію з дитиною на основі всебічних знань про її психічний склад, закономірності розвитку, фактори, які є визначальними для формування особистості, заявив М. І. Пирогов. Видатний педагог наголошував на тому, що дитина – це цілісна автономна особистість, рахуватися з якою дорослим необхідно обов'язково. Він писав: „Якщо діти не мають ні сили, ні способів порушувати закони нашого життя, то й ми не маємо права безкарно й довільно нехтувати визначеними законами світу дітей... Особистість однаково недоторканна і в дитині, і в дорослому” [4, с. 32-33].

Схожі думки про самоцінність дитинства знаходимо й у відомих педагогів-гуманістів П.Ф.Каптерєва, І.О.Сікорського, К.Д.Ушинського, доробок яких став зразком екологічного ставлення до індивідуальності дітей, дотримання принципу наступності й послідовності виховних впливів. Науковці намагалися представити дитину як особистість, що постійно розвивається за власними іманентними законами, дослухання до яких має стати важливим завданням вихователів й учителів. П.Ф.Каптерєв услід за К.Д.Ушинським, зокрема, зазначав: „Щоб зберегти стійкість та самобутню енергію дітей, необхідно насамперед дати дітям можливість повністю проживати кожен свій вік, не прагнучи поспіхом перевести їх в інший, старший. Усякому овочу свій час, кожен вік має свої переваги і відмовлятися від його переживання означає калічити себе без будь-якої потреби” [1, с. 180].

Видатний науковець у своїх публікаціях розвивав один із домінуючих у психолого-педагогічній діяльності учених другої половини XIX ст. принципів – принцип активності й всебічного розвитку особистості дитини. В одному з провідних часописів того часу педагог писав: „Поняття розвитку сьогодні відіграє досить важливу роль в науці... По відношенню до виховання дітей визнається та сама істина: щоб з успіхом впливати на дітей, укріплювати їх сили, треба попередньо знати історію їхнього розвитку” [4, с. 61].

П.Ф.Каптерєв, розробляючи ідеї антропологічних основ педагогіки й поширюючи їх новітніми даними з вікової фізіології та дитячої психології, був переконаний у тому, що базою фахової підготовки вчителів, окрім системи фундаментальних знань в галузі предметно-спеціальної підготовки, має стати комплекс наукових знань про людину, її становлення та розвиток. У своїй праці „Про властивості вчителя” він писав: „Вчителі стараються підготувати себе належним чином з боку знання предмета та його методики, а з боку знання дитячої природи, історії її розвитку, змінних властивостей і потреб буває незадовільна підготовка або її повна відсутність” [9, с. 16]. Аналізуючи критичний і кризовий стан підготовки вчителів до вивчення розвитку дітей, видатний педагог виокремлював такі реальні причини цього: „Недостатнє наукове дослідження дитинства, його історії, а відтак і недолік усвідомлення викладачами важливості підготовки до вивчення розвитку школярів” [9, с. 18]. Варто зауважити, що в цьому питанні П.Ф.Каптерєв мав однодумця – В.П.Вахтерєва, який в основу власної концепції „еволюційної педагогіки” поклав ідею про розвиток дітей і створення педагогами таких умов, за яких природне внутрішнє прагнення дитини до розвитку зустрічало найменше зовнішніх перешкод, а оточення оптимально б впливало на її сили і здібності.

У іншому виданні – „Педагогічна психологія для народних учителів, вихователів і виховательок” – П.Ф.Каптерєв переконував у необхідності вивчення вчителями особливостей розвитку психічних процесів дітей і на цій основі забезпечення дійсної індивідуалізації навчання й виховання, а відтак – повноцінного психічного розвитку: „Вчитель навчає не загальне дітей, а конкретних, відомих, міра розвитку яких і весь душевний склад мають свої особливості. Навчання по змісту і методу має відбуватися з урахуванням міри розвитку дітей, інакше воно не матиме користі як таке, що не відповідає природі дітей, яких навчають” [9, с. 17]. Роздумуючи над проблемою професійно-особистісного становлення та розвитку вчителів, П.Ф.Каптерєв розумів, що не лише досвід викладання впливає на вдосконалення їхньої фахової майстерності, а й відпрацювання вміння вивчати розвиток своїх вихованців. Основним методом, корисним у цій справі, російський педагог, як інші його сучасники, вважав спостереження: „Необхідні особисті спостереження вчителя, вміння читати в дитячій душі, добре розуміння психологічних і дидактичних принципів, уміння освоїтися в дитячому середовищі, зрозуміти його потреби й інтереси та відповідно з ними діяти. Без цих знань, без творчого самостійного мислення діяльність учителя може виявитися мало впливовою і непродуктивною” [там само].

Необхідність підготовки педагогів до проведення цільових спостережень за дітьми обґрунтовувала також сподвижниця розвитку дошкільної освіти С.Ф.Русова. Так, у праці „Дошкільне виховання” (1918) дослідниця наголошувала на тому, що „перший обов'язок кожного вчителя – добре ознайомитися із своїми учнями, з обставинами їхнього життя, дізнатися, який свідомий капітал знання

щодо їхнього поля спостережень, помалу додавати нове, єднати розірване, освітлювати близькі відносини різних речей” [7, с. 208].

Розвитку дитячої психології в Росії сприяли наукові дослідження О.П.Нечаєва й Н.П.Румянцева, які вагомою перевагою педології вважали комплексний підхід до розгляду процесу психічного розвитку дітей, а головним завданням – його психологічне дослідження. О.П.Нечаєв як провідний науковець Санкт-Петербурзького осередку експериментальної педагогіки центром вчительських інтересів вважав акцент на педоцентризмі (інтересах і потребах дитини), а не на схолоцентризмі (програмах і методах). Підтримуючи необхідність об’єктивного дослідження рівня психічного розвитку дітей, учений передбачав, що міра розвитку, виявлена на одній стадії, дозволить скласти враження про можливості та межі подальшого розвитку кожної дитини на наступних стадіях онтогенезу. Саме тому відомий дослідник працював над розробленням методик масових шкільних досліджень, доступних для використання педагогічним працівникам, й навчав останніх їх використанню. В подальшому практика показала, що шкільні характеристики О.П.Нечаєва мали великий успіх у педагогів.

У ґрунтовній праці відомого психіатра, дитячого психолога-експерименталіста І.О.Сікорського „Психологічні основи виховання і навчання” (1909) презентовано надзвичайно цінні сьогодні ідеї цілісного підходу до комплексного супроводу онтогенезу дитинства. Належна увага автором приділялася й питанням повномірної фахової підготовки спеціалістів до впровадження такої технології, оскільки „те, що не дороблено й не добре виконано педагогом, готує ґрунт для майбутніх профілактичних і лікарських дій психіатра” [8, с. 3]. Винятково важливого значення, на думку науковця, окреслена проблема набуває при взаємодії з дітьми у віці „першого дитинства” (перші 7 років життя). Таким чином, відомим освітнім діячем актуалізувалася важлива проблема підготовки вчителя до забезпечення наступності між дошкільним вихованням і початковою освітою, розв’язання якої сприяло б реалізації „ідеї людинолюбства по відношенню до дітей та викоріненню причини зла, яка лежить у нерозумінні цього віку людського життя” [8, с. 5]. Шляхи реалізації наступності видатний педагог вбачав у вивченні душі дитини сумісними зусиллями психологів, педагогів, психіатрів і педіатрів, а також створенні спеціальних закладів, у яких майбутні фахівці отримали б необхідні для цього теоретико-практичні знання, уміння й навички. Він наголошував, що саме така концептуальна позиція є „новим науковим відділом і практичним обов’язком людських спільнот” [8, с. 4].

І.О.Сікорський був переконаний, що необхідно мати чіткий план для наскрізного „вивчення душі дитини” від її народження. Саме ця умова визнавалася науковцем базовою для забезпечення гармонійного розвитку усіх сторін душевного життя дитини, оскільки систематичне знання таких особливостей давало б можливість дорослим зробити процес навчання й виховання наближеним до індивідуальних можливостей і потреб кожного вихованця. Відомий дослідник писав: „Спостереження за характером і властивостями дітей з необхідними записами й науковим довідками зовсім не ведуться в ранній період життя дітей. Перші аналоги такого роду записів починаються в школі. Але й тут існують практично кондуїтні записи і відсутнє щось схоже на психологічні характеристики. Проте тільки останні можуть мати значення для виховних цілей. Психологічні характеристики необхідні передусім тому, що ними визначається можливість передбачити майбутнє людини, а з іншого боку вони є безумовним об’єктивним мірилом в руках різних дослідників, яке дає можливість порівнювати показники різних авторів і виводити результат з різних джерел; насамкінець, тільки психологічна характеристика дає можливість встановити індивідуальність дитяти, що є однією з важливих практичних вимог школи” [8, с. 85-86]. У психолого-педагогічних характеристиках, на думку І.О.Сікорського, мали відображатися такі серії даних про дитину: 1) розумові здібності й міра розвитку уваги, розумова винахідливість; 2) воля та прояви її недорозвиненості; 3) розвиток почуттів (естетичних, інтелектуальних і моральних).

Великого значення І.О.Сікорський надавав правильній організації взаємодії педагога та вихованця, визнавав її детермінантою повноцінності психічного розвитку дитини. Науковець був переконаним у тому, що школа повинна навчити дітей працювати продуктивно: досягати високих результатів і максимальної працездатності за мінімальних витрат часу та сили як вихованцями, так і педагогами. Він критикував тогочасну освітню систему за відсутність суб’єкт-суб’єктних взаємин між учителем та учнями, наголошуючи на тому, що навчання в середній школі все більше набуває характеру простого викладання наук багатьма спеціалістами, в той час, як „найголовніша мета середньої школи – всебічний розвиток душевних здібностей – відступила на другий план. У той самий час школа почала поступово втрачати традиційні здоров’язберігаючі традиції: з’явилася надмірна концентрація навчальних годин, знехтувані основні вимоги, які стосуються рухливості й харчування організму, який росте, ослаблене значення ігор і естетичних занять ... За таких умов стала неминуchoю поява великого зла сучасної

школи – втомлюваності вчителя та учнів” [8, с. 42]. Окреслені століття тому проблеми мають місце й на сучасному етапі розвитку освітньої площини, є актуальними і потребують вирішення. Зрозуміло, що і в минулому, і сьогодні, користуючись висловом І.О.Сікорського, „для сприяння успіхам педагогічної справи є істотно необхідною спроба наукового обґрунтування головних завдань середньої школи з погляду нової психології та нервово-психічної гігієни... Основне завдання середньої школи добре передається словами „виховуюче навчання”. Таке навчання розраховано не тільки на передачу відомостей, але й на розвиток самих здібностей. Якщо до цього приєднати ще охорону сил у навчанні, в розумовій роботі, то поняття про істинні завдання середньої школи стане повним” [там само]. З огляду на сказане, вважає вчений, ще більшої ваги набуває всебічна підготовка вчителя до забезпечення повноцінності психічного розвитку дитини, обумовлена глибоким знанням дитячої психології, суб’єкт-суб’єктивними взаєминами з вихованцями, діяльною основою навчання, емоційністю, чуттєвістю та щирістю викладання педагога як „головного психологічного фактора школи” [6, с. 67].

Варто зауважити, що саме на початку ХХ ст. К.М.Корнілов, О.П.Нечаєв, О.Ф.Лазурський, І.О.Сікорський та інші вчені на науковому рівні почали піднімати питання про необхідність підготовки педагогів до дослідницької роботи, створення при школах педологічних кабінетів, їх оснащення сучасним обладнанням. Провідні науковці докладали також максимум зусиль для популяризації знань з дитячої психології, пропагували необхідність урахування новітніх діагностичних даних про особливості психічного розвитку дітей у практиці навчально-виховного процесу. Відомі вчені намагалися поширювати психологічні знання: створювали педагогічні музеї з добірками новітніх видань зарубіжних і вітчизняних психологів, сучасним інструментарієм для вивчення дитинства, читали лекції для зацікавлених дитячою психологією, проводили показові діагностики тощо. Однак практика показала, що через низький рівень психологічної грамотності педагогів широке розповсюдження психологічних експериментальних методик призвело до численних помилок під час діагностики психічного розвитку дітей.

**Висновки.** Таким чином, проведений нами аналіз переконливо довів, що наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. відбулося виокремлення й обґрунтування аспектів підготовки педагогів до діагностування психічного розвитку дітей. Підґрунтям цього стали нові базові стандарти розуміння природи дитинства як окремого повноцінного періоду онтогенезу особистості, усвідомлення необхідності сприяння наступності й неперервності навчання, виховання й розвитку дітей, що розроблялися відомими діячами психолого-педагогічної науки – П.Ф.Каптеревим, О.П.Нечаєвим, О.Ф.Лазурським, С.Ф.Русовой, І.О.Сікорським та ін. У науково-практичних розвідках цих дослідників розкривалися питання побудови навчально-виховної взаємодії з урахуванням новітніх експериментальних даних з вікової психології, фізіології, гігієни, розвитку у процесі фахової освіти вмінь проведення цілеспрямованого систематичного спостереження за вихованцями, школярами, використання спеціально створених методик діагностування дітей і підлітків у педагогічній практиці, було виокремлено й обґрунтовано принцип цілісного вивчення особистості дитини у її розвитку. Ці та інші проблеми розвивалися й упродовж 1920 – 30-х років.

### Література

1. Каптерев П. Ф. Дети конца XIX века / П. Ф. Каптерев // Воспитание и обучение. – 1894. – № 4. – С. 171-182.
2. Марцинковская Т. Д. История детской психологии / Т. Д. Марцинковская. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 271 с.
3. Михайлова М. В. Экспериментальная педагогика в России // Советская педагогика. – 1985. – №1. – С. 101-107.
4. Никольская А. А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России / А. А. Никольская. – Дубна : Изд. центр „Феникс”, 1995. – 332 с.
5. Первый Всероссийский съезд по экспериментальной педагогике в Санкт-Петербурге (26 – 31 декабря 1910 года) / Приложение к Циркуляру по Варшавскому учебному округу за 1911 г. / Под ред. Помощника Попечителя И. Посадского. – СПб. : Б.изд., 1911. – 10 с.
6. Прудченко І. І. Життєвий шлях та педагогічні погляди І. О. Сікорського / І. І. Прудченко // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Сер.: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – К. : Видавн.-поліграф. центр „Київський університет”, 2003. – № 19. – С. 65-68.
7. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова; упор. О. В. Проскура. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
8. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения / И. А. Сикорский. – К. : Лито-типография Т-ва И. Н. Кушнарев и Ко Киевское отделение, 1909. – 112 с.
9. Янгирова В. М. Подготовка учителя к диагностике развития младшего школьника / В. М. Янгирова. – М. : Прометей, 2000. – 220 с.



## ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ФОНЕТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

Б.І.Лабінська

**Анотація.** У статті представлені результати дослідження методики навчання іноземного фонетичного матеріалу на західноукраїнських землях (перша половина ХХ ст.).

**Ключові слова:** методика навчання іноземного фонетичного матеріалу, західноукраїнські землі.

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования методики обучения иноязычного фонетического материала на западноукраинских землях (первая половина ХХ в.).

**Ключевые слова:** методика обучения иноязычного фонетического материала, западноукраинские земли.

**Summary.** The article provides the results a methodology research of teaching foreign phonetic material in Western Ukraine (the First Half of the 20<sup>th</sup> Centuries).

**Key words:** foreign phonetic material, Western Ukraine.

Важливість знання історії методики навчання іноземних мов (МНІМ) для її розвитку в онтогенезі видається аксіоматичною. З одного боку, це пояснюється суттєвою роллю історії будь-якої наукової галузі для ефективного розвитку останньої. З іншого боку, тенденції розвитку МНІМ на західноукраїнських землях як окрема наукова проблема комплексно й систематично в обраних хронологічних і територіальних межах не досліджувалася.

Аналіз джерельної бази дослідження, в якій висвітлюються проблеми, що стосуються історії МНІМ, зокрема, праць І. В. Рахманова (вивчав методичні проблеми навчання нових західноєвропейських мов ХІХ–ХХ ст.) – 1947; В.С.Раушенбаха (проаналізував методи з ХІХ по ХХ століття) – 1971; Г.Є.Ведея (продовжив висвітлювати це питання до середини ХХ століття), – 1979; О.О.Миролюбова (проаналізував стан МНІМ у ХХ–ХХІ ст.) – 1973; Р.А.Кузнєцової (досліджувала історію МНІМ у радянських немовних ВНЗ) – 1969; С.М.Ніконової (проаналізувала розвиток МНІМ з 1900 до 1923 рр.) – 1969; М.І.Рігер (дослідила історію розвитку методики навчання німецької мови в Галичині з кінця ХІХ ст. до 1918 р.) – 1970; Т.І.Капітонової, Л.В.Московкіна, А.М.Щукіна (проаналізували методи вивчення російської мови як іноземної) – 1979, 1987, 2008; В.М.Карпової, А.В.Красулі (вивчали історію розвитку МНІМ від ХІХ до ХХ століття) – 1999; Н.І.Гез, Г.М.Фролової (вивчали історію зарубіжної МНІМ) – 2008; Г.М.Васильєвої, С.А.Вишнякової, І.П.Лисакової, Л.В.Московкіна (досліджували традиції та інновації в МНІМ) – 2008 та ін., доводить, що розвиток МНІМ на землях західноукраїнського регіону не був об'єктом спеціального наукового дослідження.

Проблема методів НІМ цікавила зарубіжних учених, зокрема В.Макея (1969), Р.Роджерса (1986), Я.Ріхардса (1991), Ц.Муріка (1991), Г.Нойнера, Г.Гунфельда, В.Гюлена (1993), Л.Г.Брауна (2001), С.Борнетто (2005) та ін., у працях яких відображено історію методів НІМ, які використовувалися в Європі, Англії і США. Науковцями доведено, що виникнення нової концепції НІМ зумовлене багатьма чинниками – соціальне замовлення суспільства, поліпшення економічних умов, дослідження в галузі теорії навчання, розвиток суміжних наук, зміна статусу навчального предмета "Іноземна мова", зростання рівня фахової підготовки вчителів, технічна оснащеність приміщень, сучасні підходи щодо організації навчального процесу. Звернення до цих наукових викладів сприяло здійсненню порівняльної характеристики розвитку МНІМ у різних соціокультурних умовах у контексті діалогу епох і культур.

Беручи до уваги викладене вище, у цій статті ми ставимо за мету проаналізувати передумови розвитку МНІМ, розкрити особливості методики навчання іноземного фонетичного матеріалу на західноукраїнських землях (1890–1939 рр.).

Період першої половини ХХ ст. умовно поділяємо на два етапи: перший етап (1890–1918 рр.) – становлення МНІМ, другий – (1918–1939 рр.) – подальший розвиток МНІМ у зв'язку з належністю західноукраїнських земель до складу різних держав, зміною мети, методу НІМ тощо.

Перший етап (1890–1918 рр.) – характеризується належністю західноукраїнських земель Австро-Угорщині. Емпірично-описовий метод тлумачення МНІМ замінив описово-пояснювальний, що слугувало індикатором прояву науково-методичного мислення. Завдяки цьому здійснювалося вивчення, осмислення, критичний аналіз набутої практики НІМ, що сприяло появі перших теоретичних

праць і використання теорії у процесі НІМ. У цей період відбулися докорінні зміни в методичних підходах до НІМ. Проблеми визначення цілей, способів конструювання змісту, системи НІМ стали центральними. Пошуки шляхів їх розв'язання визначалися головними елементами наукового обґрунтування процесу НІМ, а самоорганізовані процеси (зокрема, вимога щодо високого рівня знань німецької мови) додали особливостей у пристосуванні їх до умов навчання. Це означає, що на будь-якому рівні методичних знань виникала проблема, пов'язана не лише з цілісною характеристикою процесу НІМ, яка не завжди мала суто методичний характер, а також з соціальним замовленням суспільства, тогочасними вимогами в етносоціумі. Поглиблюються основні тенденції розвитку науково-методичного знання, які склалися раніше і до 1890 року, що досягли певної змістової, логічної, функціональної завершеності основних компонентів системи НІМ. Педагогічний досвід щодо НІМ супроводжувався критичним аналізом та узагальненням позитивного досвіду роботи вчителів ІМ із використанням нових концептуальних ідей у конкретних історико-соціальних умовах.

Принагідно відмітимо, що зміни, які відбулися в освіті у другій половині XIX століття на західноукраїнських землях, уможливили виокремлення типів шкіл. *Народна школа* – початкова державна школа, обов'язкова ланка освіти для всіх дітей віком від 6-ти до 14-ти років. Навчання німецької мови для україномовних учнів розпочиналося з другого класу по 2 год. на тиждень. *Середня школа* була проміжним етапом між початковою та вищою ланками тогочасної освітньої системи і забезпечувала планомірну підготовку інтелектуальної еліти. Тривалість навчання в середній школі становила 7–8 років. Основними типами таких закладів були класичні гімназії (значна увага приділялася вивченню класичних і сучасних мов), реальні гімназії та реальні школи (давали середню освіту з природничо-математичним спрямуванням, у таких типах шкіл навчали двох ІМ – німецької та французької або англійської), жіночі ліцеї і жіночі школи виключали з навчальних планів класичний компонент (навчання латинської і грецької мов), заповнивши його місце сучасними мовами і природничими дисциплінами. Загалом навчання першої ІМ розпочиналося з першого класу середньої школи, а другої ІМ – із третього або четвертого класу. Кількість відведених годин для різних типів середніх шкіл була неоднаковою.

Щодо ступенів навчання, то їх розподіл на той час був таким: початкові класи (нижчий ступінь – I, II та III класи), середні класи (середній ступінь – IV, V та VI класи), старші класи (вищий ступінь – VII та VIII класи).

Поняття про середній ступінь НІМ віднайдено лише в галицьких програмах і методичних працях досліджуваного періоду. Даних про НІМ на середньому ступені Буковини і Закарпаття не виявлено, йшлося про навчання в середніх класах, а не на середньому ступені. На цих землях навчання поділялося на нижчий і вищий ступені.

НІМ на західноукраїнських землях у період 1890–1918 рр. здійснювалося на засадах мовленнєвого й культурологічного підходів. Мовленнєвий підхід використовувався у процесі реалізації прямого методу з урахуванням переваги інтуїтивного над свідомим і спонукав розглядати навчання говоріння як спосіб формування і формулювання думок за допомогою засвоєння мовних одиниць у процесі спілкування. Культурологічний підхід слугував ознайомленню з культурою, традиціями країни, мова якої вивчалася.

Визначення мети, змісту і цілей НІМ на західноукраїнських землях відбувалося за певними дидактичними і методичними принципами. До дидактичних віднесено принципи наочності, систематичності й послідовності, виховуючого навчання, посиленості, міцності, свідомості, активності; до методичних – принцип урахування рідної мови та усного випередження.

Навчання іншомовного матеріалу на західноукраїнських землях у досліджуваній період відбувалося на основі прямого методу, офіційно затвердженого в навчальних програмах з ІМ. Виникнення нового методу НІМ було зумовлено соціальним замовленням і тісно пов'язано з розвитком суміжних з методикою наук: лінгвістики, психології, лінгвістичної теорії млогограматиків, експериментальної психології, порівняльної психології, гештальтпсихології, концептуальні основи яких тогочасні методисти рекомендували використовувати у процесі НІМ.

Проаналізувавши передумови становлення МНІМ перейдемо до аналізу іншомовного фонетичного матеріалу, спираючись на статті західноукраїнських педагогів, навчальні програми і підручники досліджуваного відтинку часу.

*Навчання фонетичного матеріалу* в окреслений період приділялося чимало уваги, оскільки правильно фонетично оформлене мовлення було одним із головних умов прямого методу, і всі західноукраїнські педагоги погоджувалися з таким вибором реформаторів у галузі МНІМ. Навчання фонетики відбувалося в такий спосіб: учитель читав голосно й повільно, чітко вимовляючи слова, речення, текст, за ним повторювали учні; пропущені помилки виправляли інші, кращі учні, а відтак

промовляли хором. Для такої роботи використовувалася дошка, на якій учні писали важкі для вимови слова, відтак вимовляли їх, що, на думку тогочасного педагога А. Аліскевича, розвивало в учнів також уміння писемного мовлення [1, с. 5]. Учитель не повинен був переходити до нового матеріалу, доки всі учні не вміли правильно вимовляти слова й ставити наголос. У гімназіях рекомендувалося звертати увагу учнів на подібні за звучанням слова, пояснювати їх написання і значення, порівнювати з відповідними словами рідної мови (напр, в нім. мові – *lernen i lehren*, в укр. мові – *косар, писар*). Автор рекомендував на початку кожного заняття прочитати кілька слів, дотримуючись при цьому правил вимови, написати їх і тільки тоді переходити до граматичних правил, пізніше – до говоріння [1, с. 9].

У навчальній програмі з ІМ зазначалося, що іншомовне говоріння вимагало, передусім, навчитися правильно вимовляти звуки, властиві ІМ. На вимову вчитель повинен був звертати увагу від самого початку навчання та стежити за цим на всіх ступенях НІМ [3, с. 13].

В одній із польськомовних праць підкреслювалося, що обов'язок учителя – пояснити учням схожість і розбіжність звуків ІМ і рідної мови. Для цього необхідно було використовувати таблиці, де вказувалися зазначені звуки іноземної, ідентичні звукам рідної мови, які необхідно було скласти у фонетичний ряд, наводячи до них приклади ІМ. Звуки, які мали розбіжності з рідною мовою, розміщували в іншому ряду, при цьому радили їх виділяти іншим кольором. Під час навчання вимови вчитель за допомогою таблиці мав показати учням зображення апарату мовлення, показуючи органи мовлення, які беруть участь у відтворенні звуків, типових для ІМ [5, с. 38–40].

Для пояснення правил вимови звуків у підручниках із різних ІМ рекомендувалося використовувати фонетичну транскрипцію, затверджену міжнародною асоціацією фонетистів, застосовувати вступний фонетичний курс, який містив правила фонетики та інтонації, вправи для формування практичних навичок правильної вимови.

Новим у методиці навчання фонетики стало використання грамофонних платівок із записами віршів, пісень, діалогів, текстів ІМ. Але нами віднайдений лише один підручник з англійської мови з додатком до неї грамофонних платівок. Утім, вказівок на обов'язковість їх використання для НІМ у навчальній програмі не виявлено.

Необхідно зауважити, що в досліджуваній проміжок часу до 1918 р. в Російській імперії за словами О.О.Миролюбова, ознайомлення учнів із артикуляційним апаратом, а також використання у процесі навчання траскрипції були відхилені відділом ІМ Педагогічного музею [2, с. 41].

Отже, навчанню фонетики у цей час приділялося достатньо уваги. Більшість підручників містили вступний фонетичний курс, в якому були фонетичні правила та вправи на формування навичок і розвиток вмінь правильної вимови. Використання грамплатівок і голосне читання вчителями текстів сприяли концентрації уваги слухача на вимові, інтонації, дозволяли вслухатися у ритм мови, що згодом полегшувало й покращувало відтворення звуків ІМ. До особливостей у навчанні фонетики відносимо порівняння фонетичних явищ й написання подібних за звучанням слів ІМ із рідною мовою.

Період 1918–1939 рр. – характеризується подальшим розвитком МНІМ на західноукраїнських землях у період належності Галичини і Західної Волині до Польщі, Північної Буковини, Хотинського, Акерманського та Ізмаїльського повітів Бессарабії – до Румунії, Закарпаття – до Чехословаччини. У складних історико-соціальних умовах – важкі наслідки війни, полонізація шкільництва – уряди, які панували на західноукраїнських землях, намагалися зберегти здобутки в шкільній освіті та впровадити нові.

На цьому етапі розвиток МНІМ відбувався як цілеспрямований, спеціально організований процес, який вирізнявся особливостями, закономірностями, цілями й засобами науково-методичної діяльності. В пізнавально-творчому пошуку відбулося уточнення й обґрунтування певних теоретичних понять (зокрема, було введено терміни “індивідуалізація навчання”, “драматизація”, “активні й пасивні лексичні одиниці”, “вивчаюче й ознайомлювальне читання”), поглиблення знань про культуру народу, мова якого вивчалася, врахування психологічних особливостей учнів у процесі НІМ тощо.

Державними мовами були проголошені у Галичині і Західній Волині польська і українська, на Буковині – румунська, в Закарпатті – чеська й українська.

За статистичними даними, значну частину жителів західноукраїнських земель упродовж досліджуваного періоду складали українці.

Зміна влад і належність західноукраїнських земель до різних держав викликали необхідність реформування освіти. У цей час Галичина і Західна Волинь мали триступеневу систему освіти, Буковина і Закарпаття – двоступеневу. Нижчий ступінь охоплював усенародну школу – початкова ланка освіти, середній і вищий – середню школу. Спільним для шкіл усіх західноукраїнських земель було те, що закладені під час Австро-Угорщини традиції в освіті не були зруйнованими, навпаки, вони розвивалися, набували нових напрямів у досить складних історичних і соціальних умовах.

У період перебування західноукраїнських земель у складі різних держав іноземні мови залишилися в числі обов'язкових навчальних предметів, за винятком шкіл, які знаходилися на територіях, які тоді входили до складу Російської Республіки. Обмеження НІМ у народній школі спостерігалось з 1932 р. лише в Галичині, а на Буковині і Закарпатті воно розпочиналося в початковій школі.

Мета НІМ на різних територіях західноукраїнських земель (окрім Закарпаття, даних у програмах про мету, метод НІМ не виявлено) залишалися такою самою, як до 1918 року – уміти спілкуватися в усній і письмовій формах у межах запропонованих програмою тем, уміти читати й розуміти твори художньої літератури. В Галичині й на Буковині залишився також такий вид НІМ як ознайомлення з культурою народу, мова якого вивчалася, що передбачало засвоєння учнями знань соціокультурних особливостей країни, культурних цінностей та морально-етичних норм свого та інших народів, а також формування вмінь їх використовувати у говорінні.

Аналіз статей, навчальних програм, підручників ІМ засвідчив, що в період 1918-1939 рр. у МНІМ на західноукраїнських землях домінував змішаний метод навчання, який вирізнявся певними підходами, принципами, особливостями його реалізації. До МНІМ у досліджуваний відрізок часу віднесено мовний, мовленнєвий, культурологічний підходи, описані в попередніх історичних періодах, доповнені пізнавальним (когнітивним) та інтегрованим підходами. Когнітивний підхід спирався на принципи свідомості, активності у навчанні, згідно з якими учень був активним учасником процесу навчання, а не лише об'єктом навчальної діяльності вчителя, враховувалися індивідуальні відмінності учнів (тип темпераменту), загальні інтелектуальні здібності (успадковані, набуті), інтереси школярів тощо. Його використання полягало в диференціації завдань з метою розвитку індивідуальних здібностей учнів у процесі НІМ. Інтегрований підхід до НІМ у школах на західноукраїнських землях регламентувався у змішаному методі НІМ, шляхом органічного поєднання в ході навчання свідомих і підсвідомих навчальних прийомів, яке передбачало паралельне опанування знаннями, мовленнєвими навичками і вміннями.

До дидактичних принципів НІМ віднесено: принципи наочності, посильності, міцності, виховуючого навчання, свідомості, індивідуалізації, послідовності, систематичності, активності; до методичних принципів – ситуативно-тематичної організації навчального матеріалу, стилістичної диференціації.

Проаналізувавши передумови розвитку МНІМ перейдемо до аналізу іншомовного фонетичного матеріалу, спираючись на статті західноукраїнських педагогів, навчальні програми й підручники досліджуваного відтинку часу.

*Навчання фонетичного матеріалу* здійснювалося шляхом повторення вимови вчителя. Педагог повинен був звертати увагу учнів на вимову нових звуків, наголос, інтонацію, які не мали відповідника в рідній мові, повторюючи їх, у разі потреби, кілька разів. У досліджуваний період рекомендувалося використання грамофонних платівок для формування навичок і розвитку вмінь правильної вимови, а також введення фонетичної транскрипції (тобто передача вимови літер за допомогою спеціальних знаків) і пояснення анатомічної будови інструментів мовлення під час артикуляції (вимови) певних звуків. Утім, аналіз підручників ІМ показав, що не всі вони використовували знаки фонетичної транскрипції, затверджені міжнародною асоціацією фонетистів. Часто автори підручників застосовували написання в дужках іншомовних слів буквами рідної мови учнів.

У галицькій навчальній програмі сказано, що на початковому етапі (для французької та німецької мов приблизно 3 тижні, для англійської – 4 тижні) навчання відбувалося без підручника. Тренування слуху та вимови були домінуючими на цьому етапі. Вправи з вимови вважалися інтегрованою частиною мовленнєвих вправ, а не окремою частиною навчання [4, с. 27].

Навчання фонетичного матеріалу відбувалося у I і II класах за допомогою підручника, в якому, крім правил, подавалася велика кількість слів, які слугували вправою для навчання правильної вимови. У досліджуваний відрізок часу були підручники, в яких окремо під час уроку подавалися фонетичні вправи. Крім того, як і в попередньому періоді, продовжували вивчати характерні артикуляційні властивості ІМ та фонетичні відмінності у порівнянні з рідною мовою, обов'язковими були знання сценічної вимови (описана у праці Siebsa *Deutsche Bühnensprache – Hochsprache* (зі словником вимови) [4, с. 27]. Така вимова використовувалася під час інсценізації п'єс популярних на той час авторів.

У рекомендаціях до навчальної програми з ІМ в Галичині вказувалося, що вимова іншомовних слів мала бути такою, як у носія мови, натомість у навчальній програмі, укладеній на Буковині, сказано, що достатньо того, щоб носій мови розумів співрозмовника і не вимагалось, щоб учні вимовляли саме так, як носій мови. Крім того, у віднайдених навчальних програмах на Буковині відсутні дані щодо використання грамофонних платівок, хоча перший підручник із платівками був віднайдений саме на Буковині (м. Чернівці).

Зауважимо, що російськими методистами в 30-х роках ХХ ст. було розроблено вступний фонетичний курс, основним завданням якого був розвиток навичок вимови, усного мовлення. Матеріал підбирався з урахуванням фонетичних вимог, підкреслювалося, що навчання письма можливе лише після набуття усних навичок. Методистами рекомендувалося використовувати транскрипцію [4, с. 146]. Як бачимо, навчання фонетичного матеріалу в Росії і на західноукраїнських землях мало однакові завдання, які полягали у формуванні навичок вимови й усного мовлення усвідомленим шляхом не лише на основі наслідування вимови вчителя, але й за допомогою правил артикуляції звуків тощо.

Отже, навчання фонетичного матеріалу в досліджуваній період було важливим етапом на шляху до оволодіння іншомовним говорінням. Навчання фонетичного матеріалу здійснювалося з використанням технічних засобів (платівки із записами пісень, віршів, діалогів). Окрім того, підручники містили комплекс вправ для формування слуховимовних (артикуляційних і ритміко-інтонаційних) навичок. Навчання фонетичного матеріалу розпочиналося на початковому етапі навчання, а на середньому і вищому ступенях контролювалося у процесі читання. Зразком для наслідування був передусім учитель, записи на грамофонних платівках, радіотрансляція. Окремі підручники подавали як фонетичні правила, так і вправи для формування навичок і розвитку вмінь правильної вимови звуків. Уперше навчальною програмою з ІМ, як уже говорилося, рекомендувалося використовувати грамофонні платівки, віднайдені в підручниках, укладених до 1918 року, але рекомендацій щодо їх використання в навчальних програмах з ІМ до 1918 року не було. Новим у НІМ на західноукраїнських землях у виділений хронологічний період було запровадження навчання сценічної вимови для інсценування творів, розмовних ситуацій з повсякденного життя.

Перспективою подальших пошуків можуть стати дослідження інших аспектів мови та видів мовленнєвої діяльності на західноукраїнських землях 1867–1939 рр.

### Література

1. Аліскевич А. Деякі замітки о початковій науці язика німецького в школах народних / Андрій Аліскевич // Учитель : орган руского товариства педагогічного. – Львів, – 1904. – Ч. 1. – С. 5–9.
2. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам : [монография] / Александр Александрович Миролюбов. – М. : Ступени; Инфа-М., 2002. – 448 с.
3. Plan nauki języka niemieckiego w szkołach średnich galicyjskich i Instrukcja dla nauczycieli tego przedmiotu w klasach I – VIII. – Lwowie, 1905. – 56 s.
4. Program nauki w gimnazjach państwowych. Języki obce nowożytnie (projekt). – Lwów : Państwowe wydawnictwo Książek szkolnych, 1933. – 37 s.
5. Szarota J. O nauczaniu języków żyjących w szkołach średnich / Jan Szarota // Muzeum. – 1908. – Z. 1. – S. 37–78.

УДК 141 «625»:78

## ЗАСОБИ МУЗИЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ ДАВНЬОГРЕЦЬКИХ УЧЕНИХ

Т.Т.Маринчук

**Анотація.** На основі аналізу творів античних філософів у статті розкрито головні естетичні підходи до інтерпретації музично-виразальних засобів; визначено основні положення античної філософії щодо етичного впливу музичного мистецтва на формування особистості.

**Ключові слова:** засоби музичної виразності, антична філософія, етос, калокагатія, піфагорійці, гармоніки.

**Аннотация.** На основе анализа наследия античных философов (в статье раскрыты главные эстетические подходы к интерпретации музыкально-выразительных средств; определены основные положения античной философии об этическом влиянии музыкального искусства на формирование личности).

**Ключевые слова:** средства музыкальной выразительности, античная философия, этос, калокагатия, пифагорейцы, гармоника.

**Summary.** Based on the analysis of views on the musical art of ancient philosophers; the article discloses the main aesthetic approaches to the interpretation of musical expression. The main provisions of pedagogical views of ancient philosophy of the ethical impact of musical art on the formation of personality.

**Key words.** Means of musical expression, ancient philosophy, ethos, kalokagatiya pythagoreans, harmonics.

Філософія Давньої Греції сформулювала вихідні положення, що були покладені в основу різних галузей класичного наукового знання, зокрема і музичної теорії та музичної педагогіки. Так, праці давньогрецьких учених охоплюють низку проблем, пов'язаних з питаннями музичної естетики, походження музики, її виховного впливу, специфіки засобів виразності тощо. Самі засоби виразності музики – досить різноманітні. До них слід віднести мелодику, гармонію, ритм, темп, динамічні відтінки, артикуляцію, штрихи, агогіку тощо. Вже у працях давньогрецьких філософів, зокрема Платона, вказується на значний вплив ладового нахилу мелодії на емоції особистості, що необхідно використовувати у виховному процесі. Саме тому музика в Давній Греції була одним з ключових засобів виховання юнаків і слугувала складовою «ідеологічної програми» держави.

У сукупності усі музично-виражальні засоби створюють певну художню образність або надають їй різноманітних відтінків. Система засобів музичної виразності, як і її аналоги в інших видах мистецтва, склалася внаслідок багатовікового історичного процесу. Компоненти, що її становлять, змінювались на різних етапах, постійно ускладнюючись та вдосконалюючись. Усвідомлення специфіки засобів музичної виразності та їх виховний потенціал неможливе без вивчення теоретичних поглядів щодо них у різні історичні епохи. Враховуючи той факт, що у давньогрецькій філософії музичне мистецтво вперше знаходить своє теоретичне осмислення й складаються педагогічні погляди на можливості його використання у формуванні гармонійної особистості, вивчення поглядів античних мислителів на музичну теорію не втрачає своєї актуальності в умовах сьогодення.

Усвідомлення впливу музики на формування особистості, закладене в працях давньогрецьких філософів, з особливою актуальністю постає при аналізі змісту окремих музичних творів, який матеріалізується в засобах музичної виразності й потребує обов'язкового врахування історико-культурного контексту. Всі конструктивні закономірності музики мають об'єктивний характер, смислову обумовленість, оцінюються як способи розкриття художнього змісту музики та утворюють єдину музичну систему. Кожний з певних музично-виражальних засобів досліджувався в працях окремих музикознавців. Так, на проблемах ритму й мелодики зосереджують увагу В.Холопова [15], Л.Мазель [7], С.Павлюченко [10], М.Тіц [12], Д.Христов [16]; питання гармонії як важливого засобу музичної виразності артикулюються в працях Ю.Холопова [14], Ю.Тюліна [13], В.Беркова [2] тощо.

Метою статті є визначення головних естетичних підходів до інтерпретації музично-виражальних засобів та їхнього виховного впливу на особистість, що сформувались у системі філософських поглядів античності.

Музична система функціонує на декількох рівнях. Найвищий рівень – суспільна музична свідомість – утримує основні компоненти системи в узагальненому й значною мірою абстрагованому вигляді. Саме в такому вигляді їх вивчає філософія музики, накреслюючи два шляхи дослідження музичного мистецтва – усвідомлення логіки музичної системи та вивчення взаємодії музики з духовним життям людини. Філософським фундаментом двох шляхів дослідження музики стає поняття калокагатії як втілення грецького ідеалу – фізичної і душевної, зовнішньої і внутрішньої, естетичної та етичної гармонії. М.Бонфельд зауважує, що саме від цього поняття походить прагнення дослідників до того, щоб і в музиці віднайти подібні якості [3, с. 13].

Погляди давніх греків у галузі теорії музики зосереджені в ученнях про етос, про акустику й про лади. Вчення про етос безпосередньо пов'язане з питаннями гармонії душевної; аналогом гармонії фізичної в музиці для давніх греків стали співвідношення звуків натурального звукоряду, які досліджувало вчення про лади та інтервали.

У давніх греків було досить специфічне сприйняття музики, під якою вони розуміли не стільки практику музикування, скільки особливу теоретичну дисципліну, закони якою поширюються не лише на музичне мистецтво, але й на поезію, скульптуру, риторіку, танець і театральне дійство. До мусичних мистецтв, за Платоном, належить і філософія, мудрість якої сприймається як особливе суголосся – симфонія. Математику й музику давні греки вважали рідними сестрами.

Уявлення про засоби художньої виразності музики невіддільні від наївного матеріалізму давніх греків. Перші наукові розмисли щодо музики знаходимо в працях давньогрецьких філософів Піфагора, Платона, Аристотеля та їхніх учнів Домона, Філолая, Аристоксена. Їхні глибокі й правильні судження стали основою європейських музично-естетичних учень.

Теорія етосу, яка виникла в середовищі піфагорійців та розвинулась у працях Платона та Аристотеля, стверджує, що однією із головних функцій музики є її здатність бути засобом виховання громадянина. В трактатах Платона (V-IV ст. до н.е.) музика виступає важливим виховним фактором. У роботах «Держава» і «Закони» він розвиває думки про вплив музики на виховання гідного громадянина та гармонійної особистості. Вперше такі ідеї вчення про етос висунув друг Перикла та учитель Сократа Домон Афінський (V ст. до н.е.). Платон зауважує, що мелодія та ритм активно впливають на душу та

спонукають людину до наслідування прекрасного, зразки якого дає музичне мистецтво. Вчення про етос філософ пристосовує для потреб виховання воїнів. Слід зазначити, що музика в Давній Греції була обов'язковою складовою системи загального виховання юнацтва. Платон вважає її найбільш придатною для виховних цілей, тому що «ритм і гармонія найкраще проникають у глибину душі і найсильніше захоплюють її» [5, с. 67]. Вирішальну роль серед засобів музичної виразності, які сприяють формуванню громадянських якостей, на думку Платона, відіграє лад. Аналізуючи виховний вплив музики, написаної в певних ладах, філософ виділяє такі з них, які найефективніше формують та розвивають якості доброчесної особистості. Так, Платон наголошує на особливих можливостях дорійського ладу, який формує риси мужності, самопожертви, доброчесності. Фригійський лад філософ сприймає пристрасним і збудженим, лідійський – утіленням жіночої природи, еротичних емоцій і, в зв'язку із цим, визнає його неможливим для використання в процесі виховання грека-воїна. Усі інші лади Платон називає занадто витонченими й не придатними до формування необхідних якостей громадянина. Аристотель демонструє більшу широту поглядів, додаючи, що музику також можна використовувати з метою інтелектуальної розваги, «тобто заради заспокоєння й відпочинку від напруженої діяльності» [1, с. 204]. У відношенні до ладів Аристотель посідає більш жорстку позицію, наголошуючи на використанні лише музики, написаної у дорійському ладу. Слід зазначити, що назви ладів, як і стилів в архітектурі, походять від назв грецьких провінцій, використовуються і в сучасному музикознавстві, але в теперішньому нашому розумінні не співпадають з реальним звучанням давньогрецьких ладів.

У працях Піфагора (VI ст. до н. е.) та його послідовників спостерігаємо математичний підхід до засобів музичної виразності як основи естетичних явищ. Від його часів наука про музику належить до піфагорійської системи знань, поряд із арифметикою (наукою про числа), геометрією (наукою про фігури та їх виміри) та астрономією (наукою про побудову Всесвіту). Піфагор вважається засновником учення про інтервали (консонанси й дисонанси), які можна отримати при поділі струни шляхом математичних співвідношень. Так, консонанси (для давніх греків це октава, квінта і кварта) можна отримати лише в тому випадку, коли довжини струн, на яких ці інтервали видобуваються, співвідносяться як цілі числа першої четвірки, тобто 1:2, 2:3, 3:4. Для Піфагора це означало, що в фізичній природі існують числові закономірності. Учення Піфагора походить з твердження про те, що всі естетичні явища мають об'єктивну основу, яку можна виразити у числах. Відштовхуючись від філософського уявлення про світ як гармонію, піфагорійці визначають останню єдністю багатомірного та узгодженістю протилежного, в чому можна вбачати основи діалектичного мислення. Піфагорійська школа висуває «вчення про музику сфер». Головні положення цього вчення полягають у твердженнях, що музика є мистецтвом «гармонійних звуків». Ці звуки знаходяться в певних акустичних пропорціях, які можна перевірити за допомогою числових співвідношень. Звуки виникають від коливання пружних тіл, яке викликає рух, тертя, зіткнення. Астрономічні тіла також створюють гармонійні звуки, але надзвичайної сили, які можна було б почути за умови їх чергування з тишею. Ці звуки виникають тому, що орбіти руху астрономічних тіл знаходяться в пропорціях, підпорядкованих чітким числовим співвідношенням.

Таким чином, античне вчення піфагорійців визначає музику водночас і надто вузько, і надто широко, не враховуючи її суб'єктивного фактору, тобто зв'язків з людиною, яка є творцем музики. Об'єктивні ж властивості музики, пов'язані з рухом, у цьому вченні абсолютизовані. Такий підхід можна охарактеризувати як акустично-математичний.

З тверджень Піфагора стає зрозумілим, що числові співвідношення давньогрецький учений переносить на гармонію Всесвіту. На думку філософа, Сонце, Земля, Місяць і планети розміщуються на небесних сферах і здійснюють разом з ними коловертальний рух. Внаслідок тертя вони створюють музичні звуки, що об'єднуються в суголосся. Саме так і виникає «гармонія сфер» (*Musica Mundana*), без якої світ не може існувати в якості єдиного цілого. Земну музику, створену людьми (*Musica Humana*), Піфагор вважав слабким відгомном музики небесних сфер, яка дається людству для втіхи. Створити земну музику може лише той, хто здатний почути в собі світову музику. *Musica Mundana*, в уявленні Піфагора, звучить досконалими консонансами. «Помістивши» Землю в центр Всесвіту, давньогрецький філософ тон її звучання приймає за тоніку (1), тон сфери Місяця – за кварту (3:4), Сонця – за квінту (2:3), а зірок і планет – за октаву (1:2). Звичайно, що сучасна наука зруйнувала уявлення філософа про музичний рух планет, «але гармонія числових співвідношень продовжує приваблювати фізиків, проявляючись не тільки у макро-, але й у мікросвіті. Зокрема, як зауважував Альберт Ейнштейн, була відкрита певна подібність між коливанням струни та її частин і атомами, що здійснюють випромінювання» [3, с.15].

Слід також додати, що числові закономірності, віднайдені Піфагором та його послідовниками,

можна віднести не лише до взаємовідношень музичних звуків, але й до просторових і часових співвідношень. Поняття пропорції і «точки золотого перетину» також є відкриттями піфагорійців. У Давній Греції, з її архітектурними шедеврами, пропорція «золотого перетину» відгравала провідну роль. І сьогодні вона найточніше визначає в музиці місце кульмінації, зміни розділів тощо. Закон «золотого перетину» є «одним із матеріальних втілень психічної закономірності й результатом непідзвітної потреби духу, що творить, тобто його позасвідомого підпорядкування законам природної творчості» [11, с. 120]. М.Бонфельд додає до цього, що математичний опис ефекту «золотого перетину» співпадає зі знаменитими числами Фібоначчі, з параметрами руху небесних світил тощо [3, с. 16].

Розвиваючи ідеї про гармонію як узгодження протилежностей, Геракліт висуває визначення прекрасного як гармонію чи єдність суперечностей, що виникає внаслідок переходу кожного явища в свою протилежність через їхню боротьбу.

Досить цікавими й змістовними є міркування Аристотеля (V-IV ст. до н.е.), в яких він робить спробу визначити принципи співвідношення мелодії і ритму в музиці, відштовхуючись від ідеї руху: «Чому саме почуте з чуттєвих сприймань має етичну властивість?.. Чому ритм і мелодія, будучи звуками, подібні до етичних властивостей, а смак ні, і навіть барви й запахи? А тому, що вони – рухи, як і дії. Енергія ж – це вже етичне, вона і створює етичні властивості, а смак та барви не створюють нічого, схожого на це» [8, с. 123]. Такий підхід до засобів музичної виразності вказує на урахування процесу її суб'єктивного сприйняття. Водночас, міркування Аристотеля свідчать про те, що давні греки усвідомлювали причинові зв'язки між характером музики й душевними переживаннями та емоціями, які вона здатна викликати. Вчення про етос, сформульоване в працях античних філософів, наголошувало на важливій соціальній функції музичного мистецтва та його безпосередніх зв'язках з мораллю суспільства. Характер впливу музики на особистість, на думку Аристотеля, пов'язаний з тим, що, наслідуючи дійсність, вона здатна формувати душевний настрій і розвивати в людині здатність відчувати такі ж самі почуття від сприйняття самої дійсності.

Вершиною розвитку музично-теоретичної думки античної доби стали праці Аристоксена (IV ст. до н.е.), який був учнем Аристотеля. Велике значення цей філософ надавав музиці народній. У своїх теоретичних розвідках він поєднує піфагорійський підхід до дослідження музично-виражальних засобів із вченням про етичний вплив музики на формування особистості, розвинутий у вченні його наставника. Аристоксен залишив по собі декілька праць, в яких відображена система його музично-теоретичних поглядів. В його «Елементах ритміки» та «Елементах гармонії» вперше охоплюються різноманітні завдання теорії музики та стверджується її склад як науки.

У підході до оцінки засобів музичної виразності Аристоксен займає позицію, протилежну піфагорійській школі, та очолює новий напрямок у теоретичній думці, що отримав назву школи гармоніків. В аналізі усіх музичних явищ гармоніки відштовхуються від людської чуттєвості сприйняття музики. Наприклад, суттєві розбіжності гармоніки та каноніки (представники піфагорійської школи) виявляють у визначенні поняття «консонанс». Для гармоніків у визначенні дефініції головним критерієм є вимоги людського слуху, тому консонанс вони визначають приємним для слуху співзвуччям. Каноніки ж у цьому понятті вбачають, перш за все, найпростіше числове співвідношення. Таким чином, останні не надають естетичного характеру консонансу, в той час як гармоніки наголошують на чуттєво-слуховому сприйнятті музичного інтервалу.

Дуже важливу думку для подальшого розвитку музично-теоретичних досліджень висловлює філософ-матеріаліст Демокріт (V-IV ст. до н.е.). У своїх міркуваннях він говорить про соціальні умови розвитку мистецтва. Саме він стверджує, що музика від самого свого народження є відображенням реального світу, бо на перших етапах свого розвитку, на думку Демокріта, вона наслідувала спів птахів та звуки живої природи. Відштовхуючись від цього, можна дійти висновку, що засоби музичної виразності повинні були також засобами відображення дійсності в музиці.

Стислий огляд поглядів античних філософів на засоби музичної виразності та аналіз їх виховного впливу на формування особистості засвідчує, що сучасна музична педагогіка й музична теорія значною мірою постають спадкоємцями давньогрецької наукової думки. Вже на стадії античного філософського мислення було відкрито низку законів, за якими функціонує музичне мистецтво, починаючи з окремих звуків і закінчуючи органічними проявами музичної логіки, які дивним чином співпадають з описаними математикою законами фізичного світу. Давньогрецька філософія в своїх поглядах на засоби музичної виразності та їхню виховну роль виявила закономірні зв'язки із загальною естетикою, психологією мистецтва, музичною теорією, які на подальших стадіях розвитку будуть зміцнюватись, розвиватись і взаємодоповнюватись. Учення ж про етос визначає музику важливим виховним засобом формування громадянина, що не втрачає своєї актуальності й в умовах сьогодення.



### Література

1. Античная музыкальная эстетика/ Вступ. очерк, собр. текстов [и пер.] А.Ф.Лосева. - М. : Искусство, 1960. – 304 с.
2. Берков В. Гармония / В.Берков. – М. : Музыка, 1970. – 672 с.
3. Бонфельд М. Введение в музыкознание: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.Бонфельд - М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
4. Вірановський Г. Музично-теоретичні системи / Г. Вірановський. - К. : Музична Україна, 1978. - 87 с.
5. Грубер Р. Всеобщая история музыки / Р.Грубер. - М. : Музыка, 1956. - 514 с.
6. Келдыш Ю. Музыковедение / Ю.Келдыш // Музыкальная энциклопедия. - М. : Музыка, 1976. -Т.3.- Стлб.806-830.
7. Мазель Л. О мелодии / Л.Мазель. – М. : Музгиз, 1952.- 300 с.
8. Музична естетика античного світу / Вступ. Нарис і зібрання текстів О.Ф.Лосева: пер. Е.А.Дроб'язка. - К. : Музична Україна, 1974. – 218 с.
9. Неклюдов Ю. Музыковедение / Ю.Неклюдов // Музыка: Большой энциклопедический словарь.- М.: Музыка, 1998.- С.362-364.
10. Павлюченко С. Питання мелодики / С.Павлюченко. – К. : Музична Україна, 1974.- 43 с.
11. Розенов Э. Статьи о музыке: Избранное/ Э.Розанов. - М. : Искусство, 1982. – 271 с.
12. Тиц М. О тематической и композиционной структуре музыкальных произведений/ М.Тиц. – К.: Музична Україна, 1972. – 280 с.
13. Тюлин Ю. Учение о гармонии / Ю.Тюлин. – М.: Музыка, 1963. – 380 с.
14. Холопов Ю. Гармония. Теоретический курс /Ю.Холопов. – СПб.: Издательство «Лань», 2003. - 544 с.
15. Холопова В. Вопросы ритма в творчестве композиторов XX века / В.Холопова. – М.: Музыка, 1971. – 304 с.
16. Христов Д. Теоретические основы мелодики / Д.Христов. – М.: Музыка, 1980. – 256 с.

УДК 929 (477,44):5

### И.М.ПИВОШЕНКО УЧЕНЫЙ И КРАЕВЕД ВИННИТЧЧИНЫ (К 80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ (1935-2003))

**В.П.Пивошенко**

**Анотація:** У статті вперше в бібліографічному контексті системно розкривається наукова діяльність Пивошенко І.М., професора природничо-географічного факультету Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського, який здійснив цінний внесок у дослідження клімату та екології м. Вінниці та Вінницької області у 1980-2000 рр.

**Ключові слова:** Пивошенко І.М., Вінницький державний педагогічний університет ім. М.Коцюбинського, метеорологія, клімат, екологія, екологічне виховання, Вінниця, Вінницька область.

**Аннотация.** В статье впервые в биографическом контексте системно раскрывается научная деятельность Пивошенко И.М., профессора естественно-географического факультета Винницкого государственного педагогического университета им. М.Коцюбинского, внесшего свой вклад в исследование климата и экологии г.Винницы и Винницкой области в 1980-е – 2000 гг.

**Ключевые слова:** Пивошенко И.М., Винницкий государственный университет им. М.Коцюбинского, метеорология, климат, экология, экологическое воспитание, Винница, Винницкая область.

**Annotation:** In the article for the first time systematically depicted the life and scientific activity of Pivoshenko I.M., professor of natural-geographical university named after M. Kotsyubinskiy, contributed much into the climate and ecology discovery of Vinnytsia-city and Vinnitsia region (in 1980 – 2000).

**Key words:** Pyvoshenko I.M., Vinnytsia state paedagogical university named after M. Kotsyubinsky, meteorology, climate, climatology, ecology, ecological upbringing, meteorology and climate of Vinnytsia and Vinnytsia region (1980 – 2000).

**Постановка проблеми.** В современных условиях модернизации и образования, когда особое внимание уделяется вкладу отдельной личности в этот процесс, актуальным аспектом исследований является биографистика. Персонифицирование, изучение жизни и творчества забытых имен ученых представляет научный интерес и практическую ценность. Их опыт дает возможность проанализировать этапы становления и особенности развития науки и образования в различные, в том числе в очень непростые, периоды нашей истории, более точно определить сферу их научных изысканий, выделить

акценти, овладеть методологией их исследований. Безусловно, все это послужит базовой основой для молодых ученых в их научной деятельности в сфере таких актуальных в XXI веке наук, как метеорология, климатология, экология.

**Анализ последних** исследований и публикаций свидетельствует о том, что личность ученого, педагога и общественного деятеля Винниччины Пивошенко И.М. привлекла внимание ведущих историков-краеведов Подолья, таких, Л.В.Баженов [1] и С.М.Гальчак [3,4]. В их исследованиях, имеющих справочный характер об ученых Подолья и их научной деятельности, содержатся сведения и о И.М.Пивошенко, в частности, его биографические и библиографические данные. Более полная библиография его работ представлена в сборнике трудов преподавателей ВГПУ им. М.Коцюбинского, который вышел в свет в 2004 г. [2].

Кроме указанных исследований, источниками для написания статьи послужили: научные статьи и монографии ученого, семейный архив (документы, анкеты, характеристики, рецензии на его работы, лекции по метеорологии и экологии, почетные грамоты), а так же личные воспоминания автора, статьи и воспоминания о нем его коллег и учеников. Дополнительного исследования требует общественная деятельность И.М.Пивошенко как эколога европейского масштаба. Неизученным остается его художественное творчество.

**Цель статьи** – исследовать и определить условия формирования личности Ивана Максимовича Пивошенко, становление его как ученого, педагога и общественного деятеля, внесшего свой вклад в исследование актуальной проблемы современности – изменения климата Земли на примере г.Винницы и Винницкой области.

Описание жизни и деятельности людей его поколения представляет особый интерес в настоящее время, так как это поколение сформировалось в так называемую «эпоху Хрущева», самого непростого и противоречивого периода истории Советского Союза, да и всего современного мира. Оно выработало у молодых людей того времени позитивные свойства характера, непоколебимый жизненный оптимизм, веру в конечную гармоничность окружающего мира, хотя этому же поколению были свойственны преодоления и всякого рода потрясений, и житейских неурядиц. Но над ними всегда сияло небо их юности. Естественно, отношение к жизни того или иного поколения изменчиво. Меняются вкусы, у каждого поколения свои кумиры. Но есть в изменчивости этой и некая объективная закономерность: что более легковесно – забывается, то, что весомее – остаётся. Но не на столько же все изменчиво? Не может же быть, чтобы тот, кто был талантливым, замечательным, был забыт.

Иван Максимович Пивошенко родился 5 мая 1935 года в украинской крестьянской семье, в деревне Косаново Ситковецкого района Винницкой области. Его отец много внимания уделял воспитанию мальчика в раннем детстве. Будучи от природы человеком недюжинного ума и способностей, Максим Тимофеевич всю свою жизнь исповедовал непреложное житейское правило: «Работать надо всегда». И этому правилу его сын Иван следовал всю свою жизнь, не гнушаясь никакой работой.

Вкус и любовь к искусству Иван воспринял от отца, который в годы украинизации принимал активное участие в любительском клубном драматическом кружке и неплохо рисовал. Уже тогда в руках ребёнка вместо игрушек были бумага и карандаши. Поэтому Иван Максимович имел все основания позже говорить, что «ремесло» художника у него было в крови».

Отец часто рассказывал сыну о прошлом Украины, и о ее славных сынах, их беззаветной отваге, верности идеалам свободы и справедливости. Рассказы отца настолько запали в детскую душу, что Иван на всю свою жизнь сохранил живой интерес как к историческому прошлому Украины, так и к своей семье. Незадолго до смерти специально занялся своей родословной. Много лет спустя, чтя светлую память своих родителей, Иван Максимович посвятил главную книгу своей жизни «Климат Винницкой области» «тому, кто научил его любить Украину, свой родной край». Босоногое детство Ивана оборвала война. Голод, лишения, постоянный страх за судьбу своих близких, существование на грани жизни и смерти оставили горький осадок в душе впечатлительного мальчика. После окончания войны семья перебралась в Винницу. Годы были трудные: разруха, недоедание, коммуналки, голод 1946/1947 гг. Через все это пришлось пройти и семье Ивана. Мальчик лишь в 1945 году пошел в 1-й класс средней школы №3. Учился он хорошо. Увлекался математикой, историей, географией, искусством, музыкой, запоем читал русскую и украинскую классику, защищал честь школы в спортивных соревнованиях.

В 1955 г. 20-летним юношей Иван окончил среднюю школу. В аттестате зрелости по всем предметам стояли оценки «отлично» и «хорошо». Решение, какую профессию избрать, было нелёгким. Мечта о профессии художника была заманчива, но не осуществима (обучение – платное). Выбрал профессию метеоролога. В том же году прошел по конкурсу в Одесский гидрометеорологический

институт по специальности «метеорология». Он надеялся, что учеба в этом институте поможет ему освоить науку о свойствах земной атмосферы и совершающихся в ней физических процессах, а также осуществить романтическую мечту о далеких путешествиях.

В 1960 году Иван Максимович окончил Одесский гидрометеорологический институт. Решением государственной экзаменационной комиссии ему была присвоена квалификация инженера-метеоролога. Направление на работу получил в Западную Сибирь в г. Омск. Разлука с Украиной, родным городом была тяжела, но выбора не было, поехал, надеясь вернуться через три года, но вернулся лишь через долгих 19 лет.

Трудовая деятельность Ивана Максимовича в Западной Сибири была связана с Омским бюро погоды, Омской авиаметеостанцией и Омским сельскохозяйственным институтом им. С.М.Кирова (сейчас университет им.П.А.Столыпина), с кафедрой лесоводства и сельхозметеорологии. Именно здесь, в ОмСХИ, начинается его становление как педагога и ученого.

Кафедру тогда возглавлял известный в Западной Сибири ученый сельхозметеоролог В.К.Иванов. Под его влиянием молодой ассистент увлекся актуальной для Западной Сибири проблемой атмосферных и почвенных засух, исследовал их повторяемость в регионе, прогнозировал вероятность их возникновения, изучал продолжительность, проводил анализ синоптических условий, способствующих их возникновению. Результаты многолетних исследований изложил в научных публикациях, выступлениях на вузовских и западносибирских научных конференциях.

Несмотря на материальные трудности, главную цель своей жизни он видел в науке и живописи. Всё своё свободное время от оформительской работы, став аспирантом ОмСХИ, он посвящает исследованиям. Результаты излагает в кандидатской диссертации на соискание ученой степени кандидата географических наук на тему «Особенности образования осадков в засушливые и увлажненные вегетационные периоды на территории Западной Сибири», которую успешно защитил после окончания аспирантуры в 1973г. в Томском государственном университете им. В.В.Куйбышева [5].

Будучи глубоким патриотом Украины, Иван Максимович сильно тосковал по родному краю и твердо решил вернуться на родину, если не в Винницу, то в любой город Украины.

Неожиданно работу преподавателя предложили в Винницком педагогическом институте. Выдержав сопротивление ректората и семьи, Иван Максимович в 1979 г. возвращается в Винницу. С тех пор и до конца своей жизни его судьба была связана с Винницким государственным педагогическим университетом, естественно-географическим факультетом, где он был избран по конкурсу сначала старшим преподавателем кафедры физической географии (1980г.), затем доцентом (1984г.), профессором (1995 г.), заведующим кафедрой (1993-2000 гг.). До последних дней жизни работал профессором кафедры физической географии.

В университете Иван Максимович читал студентам несколько лекционных курсов: «Общее землеведение», «Фенологические наблюдения в школе», «Основы экологии», спецкурс «Проблемы мирового океана» и др. Его лекции всегда были богаты по содержанию. Он обладал редкостным умением сделать сложное простым и ясным, увлечь своей страстью к познанию слушателей. Это умение особенно полно раскрылось в его педагогической деятельности, где он умело сочетал науку с живописью. Он лекцию просто рисовал, сопровождая её опорными схемами: рисунками, графиками, математическими расчетами. Будучи философом по натуре, он внедрял метод сократовской беседы, диалога, ставил такие вопросы, ответы на которые должны были найти его студенты. Кроме того, он часто использовал такие жемчужины народного украинского творчества, как пословицы, поговорки, афоризмы, задачи на сообразительность, ярко воспроизводил созданные народом приметы погоды. Одним из первых на факультете он применил модульно-рейтинговую систему оценки знаний студентов в курсе «Общее землеведение» и разработал соответствующие методические рекомендации.

На лекциях и практических занятиях Иван Максимович знакомил студентов с новейшими достижениями в области метеорологии, климатологии, а также с результатами своих научных исследований. Он не скрывал своей озабоченности экологическим состоянием Винницы и Винницкой области. Это были доверительные беседы студентов с широко образованным собеседником.

Теоретическую подготовку будущих учителей географии ученый сочетал с практической. Под руководством Ивана Максимовича летняя полевая практика проводилась не только на базе института в селе Коло-Михайловке, но и по многим живописным местам Подолья, Украины и даже в республиках Союза – Армении и Азербайджане. Считая этого недостаточным, он создает на факультете первую в Украине студенческую научную метеостанцию на крыше восьмиэтажного учебного корпуса. Своими руками обустривает её, оснащает приборами, в том числе уникальными, заказывает и привозит из Санкт-Петербурга озонмер и ультрафиолетометр. Студенты круглосуточно проводили на станции

наблюдения за погодой, измеряли атмосферный озон и ультрафиолетовую радиацию. Результаты исследований излагали в курсовых и дипломных работах. Метеостанция функционирует и в настоящее время.

Его научная деятельность в Виннице была направлена на изучение климата и экологии Подолья, экологического состояния воздушного бассейна г.Винницы и подземных вод Винниччины. В последние годы жизни особое внимание уделяет изучению влияния солнечной активности на погоду и климат Земли, а также вопросам озона и озонотерапии. Им были проанализированы данные подольских метеорологов более чем за 100 лет. Это кропотливая работа увенчалась изданием первых в области климатических и фенологических карт-атласов Винницкой области [6, 7], а также публикациями нескольких статей по истории метеорологических наблюдений и исследований на Подолье, в том числе о деятельности краеведов-метеорологов Л.Г.Данилова и М.С.Котенко-Шевченко [8, 9, 10].

При активном участии Ивана Максимовича и под его редакцией была опубликована в 1995г. на украинском языке монография «Клімат Вінниці» [11]. Эта монография стала первым системным описанием климата Винницы. В ней убедительно доказано, как каждый город Земли своей антропогенной деятельностью вносит изменения в природную среду, изменяет глобальный и региональный климат.

Через два года (в марте 1997 г.) вышла из печати одноименная монография Ивана Максимовича «Климат Винницкой области» с авторскими иллюстрациями, схемами, графиками, таблицами [12]. Книга была переиздана в 1999 г. и в 2003 г. (посмертно). В монографии на основе изучения обширного круга литературы, многолетних исследований, проведенных ученым на метеостанциях Подолья, наглядно показано колебание климата Винницкой области за последнее тысячелетие.

Ученые круги приняли появление монографии с огромным интересом. Так, в одной из рецензий член-корреспондент НАН Украины А.М.Маринич писал: «Монография актуальна, имеет познавательное и научное значение. Такая книга дает возможность изучения климата как решающего фактора формирования природных условий области. Мало административных областей Украины имеют такую основательную характеристику климата. А она необходима учителям географии, студентам географических специальностей и всем тем, кто интересуется знаниями о климате и погоде в Винницкой области».

Два года потребовалось Ивану Максимовичу, чтобы написать еще одно учебное пособие «Практикум з загального землезнавства. Атмосфера і гідросфера» (1999 г.) [13], а еще через 2 года, в 2001 г. – «Фенологічні спостереження у школі» [14].

За многолетний период своей научно-педагогической деятельности И.М.Пивошенко опубликовал более 80-ти научных и учебно-методических работ, которые заслуживают внимания современных учёных.

Главной целью общественной деятельности Ивана Максимовича было изучение и улучшение экологического состояния родного города и Подольского региона. И это не случайно. Внимание ученых и общественности к экологическим проблемам особенно усилилось после Чернобыльской катастрофы. Именно тогда, в 1986 г. Иван Максимович становится членом Областной экологической организации «Зелений світ». Вскоре он занимает в ней видное место. Уважение и доверие к нему коллег выразилось в том, что его уже через год избирают ее председателем, обязанности которого он исполнял до самой своей смерти. Через несколько лет, в 1995 г., он входит в состав Всеукраинской ассоциации «Зелений світ» и избирается в её организационный комитет «Зелену Раду», годом раньше на Международной конференции в Праге на тему «Состояние озонового слоя Земли» его избирают от Украины в состав Европейского комитета по его защите. Вся его энергия была направлена на активизацию внимания общественности к проблемам экологии.

Он пишет статьи, выступает с докладами на научно-практических конференциях разного уровня, на семинарах, круглых столах, телевидении, радио, даёт интервью журналистам.

По инициативе областной организации «Зелений світ» и её председателя в городе ежегодно с 15 мая по 15 июня проводились операции «Чистый воздух» и «Чистая вода». Возможно, уже тогда закладывался теоретически и воплощался практически образ будущей Винницы и Винницкой области как экологически чистых и культурных центров Подолья и всей Украины.

Важной стороной жизни Ивана Максимовича было страстное увлечение живописью. Уже в раннем детстве он проявил страсть к рисованию. На протяжении всей своей жизни интерес этот не угасал, а занимал все его свободное время. Срисовывая полотна известных российских, украинских и зарубежных мастеров, таких, как П.П.Рубенс, К.Брюллов, И.Шишкин, И.Репин, Т.Г.Шевченко, Ф.Васильев и многих других, он самостоятельно постигал основы композиции, теории светотени и цвета, творя оригинальные авторские работы. Он писал пейзажи, натюрморты, графические портреты

своих сверстников, друзей, членов семьи.

Иван Максимович Пивошенко навсегда останется в памяти тех, кто его знал, вдумчивым педагогом, видным учёным, гуманистом, наставником молодого поколения, патриотом Украины. Пример жизни и творчества Ивана Максимовича показывает, что жизненный счет человека ведется не за количество прожитых лет, а за то, насколько человек готов и способен творить, видеть, удивлять, радовать и любить.

### Литература

1. Пивошенко Иван Максимович//Баженов Л. А. Поділля в працях дослідників і краєзнавців XIX-XX ст.: Історіографія. Бібліографія. Матеріали / Л. А. Баженов; Кам'янець-Подільський держ. пед. ин-т. – Кам'янець-Подільський, 1993. – С. 314-315.
2. Бібліографічний покажчик наукових праць викладачів Вінницького державного пед. ун-ту ім. М.Коцюбинського. IV вип., част. друга, кн. перша. (1983-2001) – Вінниця, 2004. С. 118 – 126.
3. Гальчак С.Д. Розвиток краєзнавства у Східному Поділлі / С.Д. Гальчак; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського [та ін.] – Вінниця: Меркьюрі-Поділля. 2001.- С. 641.
4. Гальчак С.Д. Краєзнавці Вінниччини. Біографії. Бібліографія (С.Д. Гальчак; Всеукраїнська Спілка краєзнавців; НАН України; Ін-т історії України. – Вінниця: «Книга Вега», 2005 - С. 224.
5. Пивошенко И.М. Особенности образования осадков в засушливые и увлажнённые вегетационные периоды на территории Западной Сибири: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. геогр. наук И.М.Пивошенко; Томский гос. ун-т. им. В.В. Куйбышева. – Томск, 1973. – 22 с.
6. Пивошенко И.М. Климатические карты // Атлас Винницкой области. / И.М. Пивошенко; М.: ГУК, 1986. – 12 с.
7. Пивошенко И.М. Фенологические карты. // Атлас Винницкой обл. / И.М. Пивошенко, - М.: ГУК, 1986 – 12 с.
8. Пивошенко И.М. Подільський краєзнавець М.С. Котенко-Шевченко // Тезі доп. четвертої Вінниц. обл. іст.-краєзн. конф. 4 вересня 1986 р. / І.М.Пивошенко; - Вінниця, 1986. – С.20.
9. Пивошенко И.М. Історія метеорологічних спостережень і досліджень на півдні Поділля XIX – 30- ті роки XX ст.) Пивошенко И. М. // VII Поділ. іст.-краєзн. конф. Тези доп. / І.М. Пивошенко. – Кам'янець-Подільський, Вінниця, 1988. – С. 48-49.
10. Пивошенко И.М., Л.Г.Данилов – перший синоптик Поділля // Тез. доп. шостої Вінниц. обл. іст.-краєзн. конф. / І.М.Пивошенко.- Вінниця, 1988. – С. 48-49.
11. Пивошенко И.М. Клімат Вінниці / за ред. канд географ. наук І.М. Пивошенко. – Вінниця: Антекс – УЛТД, 1995. – 224 с.
12. Пивошенко И.М. Клімат Вінницької області. Навч. посіб./ І.М.Пивошенко; - Вінниця: ВАТ Вінобдрукерня, 1997. – 240 с.
13. Пивошенко И.М. Практикум з загального землезнавства. (атмосфера і гідросфера). Навч. посіб. / І.М. Пивошенко; - Вінниця: ВДПУ, 1999. – 140 с.
14. Пивошенко И.М. Фенологічні спостереження у школі. Навч. посіб. /І.М.Пивошенко; - Вінниця, 2001. – 74 с.

УДК 37.033:502.35 (477.64)

### ПРАКТИКА ПРИРОДООХОРОННОЇ РОБОТИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ У ЗАПОРІЗЬКІЙ ОБЛАСТІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

Т.В.Турбар

***Анотація.** У статті на основі аналізу літературних та архівних джерел досліджено основні напрямки та особливості природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи у Запорізькій області у другій половині XX – на початку XXI століття.*

***Ключові слова:** природоохоронна робота, екологічна освіта й виховання, учнівська молодь, охорона природи, загальноосвітня школа.*

***Аннотация.** В статье на основе анализа литературных и архивных источников исследованы основные направления и особенности природоохранительной работы учащихся общеобразовательной школы в Запорожской области во второй половине XX - начале XXI века.*

***Ключевые слова:** Природоохранительная работа, экологическое образование и воспитание, ученическая молодежь, охрана природы, общеобразовательная школа.*

***Summary.** The article based on of analysis of literary and archival sources to study the main directions and features of environmental work secondary school students in the Zaporozhye region in the second half of XX - beginning of XXI century.*

**Keywords:** *environmental work, environmental education and upbringing, school youth, nature protection, secondary school.*

**Постановка проблеми.** Друга половина XX – початок XXI століття – це період надзвичайного загострення екологічних проблем як на території України, так і у всьому світі, що говорить про загальнопланетарні масштаби питання охорони природи. В таких умовах особливої актуальності набуває залучення до розв’язання цих проблем широких верств населення, зокрема, учнівської молоді. Подолання екологічної кризи, яка стосується кожного громадянина нашої планети, є пріоритетною метою сучасного суспільства. У цьому процесі особлива роль належить загальноосвітній школі як початковій ланці формування екологічної культури підрастаючого покоління.

У контексті означеної проблематики актуальним стає звернення до вже набутого освітньою системою досвіду роботи шкіл та позашкільних установ з охорони природи для переосмислення напрацьованого у минулі роки та адаптування його до умов сучасного навчально-виховного процесу в навчальних закладах.

Для подальшого розвитку учнівського природоохоронного руху важливим є дослідження основних ідей, положень та особливостей організації дитячої роботи зі збереження довкілля в окремих регіонах нашої країни в історичній ретроспективі. Однак досі бракує цілісного дослідження природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи, зокрема у Запорізькій області у другій половині XX – на початку XXI століття.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблемам екологічного виховання учнівської молоді присвячені праці багатьох науковців. Основні напрямки природоохоронного просвітництва знайшли своє відображення в дослідженнях А.Волкової, І.Зверева, А.Захлебного, І.Суравегиної, С.Шмалей. Важливе місце у дослідженні питань формування екологічної культури особистості та виховання ціннісного ставлення до природи посідають наукові праці О.Колонькової, О.Лазебної, С.Лебідь, О.Пруцакової, Г.Пустовіта, Н.Пустовіт, Г.Тарасенко, Т.Юркової та ін. Історичному аспекту цієї проблеми присвячено психолого-педагогічні праці О.Барліт, В.Вербицького, О.Гнатів, Л.Ілійчук, І.Костицької, А.Мартін, А.Мехеди, В.Червонецького та ін.

**Мета** статті полягає у висвітленні основних напрямків та особливостей організації природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи у Запорізькій області у другій половині XX – на початку XXI століття.

**Виклад основного матеріалу.** Запорізька область – це один із найбільших промислових центрів України, у зв’язку з чим природні багатства краю постійно зазнають значних втрат від господарської діяльності людини.

Сучасна екологічна ситуація в Україні визначила особливе місце для загальноосвітніх навчальних закладів, на них лягла відповідальність за формування екологічної свідомості суспільства. Підвищенню ефективності екологічної освіти й виховання молоді значною мірою сприяє співпраця громадських природоохоронних організацій, шкільних та позашкільних освітніх установ. Спільна мета цих організацій і установ – визначення завдань і реалізація природоохоронних заходів та пропагандистської роботи з метою підвищення рівня екологічної культури населення.

Друга половина XX століття – це період відродження учнівського природоохоронного руху. Відродженню сприяла реформа освітньої системи, яка передбачала масове залучення учнів до участі в роботі гуртків екологічного спрямування, розширення форм та методів природоохоронної роботи учнівської молоді, а також зміни у навчальних планах та програмах.

Однією з найбільш ефективних форм організації природоохоронної роботи учнівської молоді на території Запорізької області в досліджуваний період були масові заходи, серед яких велике виховне значення мали: «Неділя саду і лісу», «День зустрічі птахів», «Свято квітів», «Золота осінь» та інші. У 1957 році на виконання наказу Міністерства освіти УРСР і постанови бюро Запорізького обласного комітету Комуністичної партії про проведення в області «Місячника саду і лісу» широко розгорнулась робота по озелененню міст і сіл, в результаті якої було посаджено 205362 дерев та 76620 кущів. Учні зобов’язувались доглядати за всіма молодими зеленими насадженнями [4, арк. 1-2]. З роками традиції проведення подібних заходів тільки зміцніли. Так у 1966 році в традиційному святі «День птахів» взяло участь 1125 шкіл та позашкільних установ області. Юні охоронці та любителі природи виготовили для птахів 29625 шпаківень та 8525 годівничок [7, арк. 4-5]. У 1973 році подібні свята були організовані у 867 школах області [9, арк. 12]. У 1972-1973 навчальному році у 570 школах відзначено 40-річчя масового піонерського свята «Дня птахів». У рамках святкування було проведено значну підготовчу роботу. В кожній школі створено юнацькі секції охорони природи, якими було охоплено 6235 учнів, прочитано 1649 лекцій і бесід про охорону й приваблювання диких птахів, підгодівлю птахів узимку,

створення пташиних містечок, ведення спостережень за птахами. Протягом навчального року учнями шкіл виготовлено і розвішано 14267 шпаківень, 1904 штучних гнізд, 4651 кормушок, зібрано 335 кг кормів для підгодовлі птахів [6, акр. 1-10].

Рациональне використання, збереження й відтворення природних ресурсів, дбайливе ставлення до природи завжди було життєво необхідне для регіону. Виконуючи постанову Верховної Ради СРСР «Про заходи по подальшому поліпшенню охорони природи й раціональному використанню природних ресурсів», Обласна станція юннатів спрямовувала свою роботу на залучення шкіл, позашкільних установ області до участі в республіканських конкурсах та естафетах. Серед них широкого розповсюдження набули наступні: «За ленінське ставлення до природи», конкурс «На краще внутрішнє й зовнішнє озеленення шкільної території», операція «Чебрець», піонерська п'ятирічка «Зеленбуд» та ін.

Найбільш масштабним та масовим було проведення щорічного республіканського походу піонерів і школярів «За ленінське ставлення до природи». Учні шкіл, позашкільних установ області, члени юнацьких секцій товариства охорони природи – активні учасники цього змагання. Так, у 1963 році до походу залучилась 581 школа Запорізької області. У рамках естафети школярами на площі 179 га закладено плодові сади, на 201 га парки та сквери, висаджено 202170 плодкових та 265348 декоративних дерев, 356296 кущів. Учасниками походу озеленено автотраси, автобусні зупинки вздовж 525 км [5, арк. 1-5]. Про хід естафети регулярно повідомлялось у пресі, радіожурналі «Дніпровський світанок», проводились публічні виступи на теми «Зустрічай пернатих друзів», «Як виготовити домішку для птахів», «Завдання юннатам на період літніх канікул» [9, арк. 16].

У 60-тих роках у школах та позашкільних установах області набули розповсюдження нові форми натуралістичної роботи – клуби, які мали назви «Друзі природи», «Шукач» та інші. При редакції газети «Запорізька правда» було організовано «Клуб юного любителя природи», члени якого узагальнювали та розповсюджували досвід роботи кращих секцій природоохоронних гуртків [8, арк. 4].

У залученні учнів до природоохоронної роботи важливим було оволодіння ними знаннями про довкілля та способи його збереження. З цією метою проводилась активна пропагандистська робота, яка включала в себе проведення лекцій, бесід, походів та екскурсій. Зокрема проводились екскурсії для юних охоронців природи по місцевих заповідниках, мисливських господарствах, по заповідним місцям і до окремих пам'яток природи. Так, наприклад, за даними Обласної станції юних натуралістів, у 1967 році з метою вивчення та збагачення природи рідного краю піонерами області організовано понад 700 походів та екскурсій [8, арк. 4]. Активну участь брали школярі в природоохоронній вікторині «Люблю природу», оголошеній разом з редакцією «Комсомолец Запоріжжя», у змаганні знавців природи рідного краю, яке проходило у м. Бердянську [9, арк. 16].

Загалом природоохоронна робота шкіл була спрямована на збереження зелених насаджень, рибних багатств, на захист рідкісних птахів, звірів та комах, на охорону ґрунтів від ерозії. Щорічно учні загальноосвітніх шкіл проводили значну роботу по озелененню могил воїнів, які загинули в період Великої Вітчизняної Війни. Школярі розробляли й закладали парки, дендрарії, де висаджували тисячі кущів, дерев та квітів. Так, у 1966-1967 навчальному році вздовж берегів Дніпра учнями шкіл м. Запоріжжя закладено парк площею 10 га [7, арк. 5], учнями м. Бердянська було закладено 6 парків та алей [8, арк. 5].

Добре в області була налагоджена робота «зелених» та «блакитних» патрулів, лісових дозорів, сигнальних постів по виявленню та боротьбі зі шкідниками сільськогосподарських культур та зелених насаджень. Щорічно збільшувалась кількість цих об'єднань та число охоплених ними учнів, так наприклад, у 1971 році в області діяло 2000 «зелених» та 105 «блакитних» патрулів, а в 1975 році їх було вже 5000 та 260 відповідно. В цей же період значно збільшилась кількість лісових дозорів – з 15 до 45, у яких були задіяні 458 учнів [3, арк. 20].

Велику роботу юннати області здійснювали для охорони рибних багатств. Широко розгорнулась ця діяльність у зв'язку з наказом «Про організацію робіт по врятуванню молоді риб із залишкових водоймищ у заплавах рік Дніпра, Десни і Прип'яті». Цим наказом особливо наголошувалось на безпосередній участі у врятуванні молоді риб учнівських колективів, комсомольських та піонерських організацій шкіл Запорізької області. На виконання наказу учнями шкіл «порядком громадсько-корисної роботи» організовувалась практична допомога рибогосподарським організаціям по врятуванню молоді риб. Для проведення цієї роботи створювались бригади, до складу яких входили учні 5-9 класів. Результати діяльності висвітлювались на радіо, телебаченні та на шпальтах газет «Комсомольське знання», «Радянська освіта», «Молодь України» [1, арк. 19-21]. Подібні заходи мали своє продовження і в подальшому. Так, зокрема у 1967 році було організовано боротьбу з мором риби шляхом прорубування ополонки в районі Молочного лиману [8, арк.6], у 1974 році для збереження

риби від задухи зроблено 2053 ополонки, виловлено з мілких і перенесено у глибокі водойми 203000 мальків [2, арк. 39].

Традиції природоохоронної роботи учнівської молоді, започатковані ще у другій половині ХХ століття, продовжуються і в новому тисячолітті. На початку ХХІ століття на території Запорізької області активно діють молодіжні та дитячі організації природоохоронного спрямування. Серед таких організацій слід відмітити асоціацію «Екологічна освіта», дитячо-юнацьку громадську організацію «Республіка Мрія», Запорізький обласний центр еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді, регіональний молодіжний еколого-красознавчий центр «Сварог», Запорізьку молодіжну громадську організацію «Служба захисту тварин», Екологічну варту, Запорізьку обласну організацію «Українське товариство охорони природи», Запорізьку обласну дитячу громадську організацію «Скауты Запоріжжя», Громадську молодіжну організацію «Запорізьке міське молодіжне товариство вивчення і охорони птахів» та інші. Подібні організації діють і при школах області, це зокрема еко клуб «Джерело» (Запорізький навчально-виховний комплекс №20 екологічного профілю), клуб «Білі ворони» (м. Дніпрорудне), екооб'єднання «Ехо» (Верхньотокмацька загальноосвітня школа), клуб «Лелека» (Запорізька загальноосвітня школа №100) [11, с. 222-223].

Не забутими є і традиції проведення екологічних марафонів та суботників, які організовує Запорізький обласний центр еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді. В рамках цих заходів школярі наглядають за станом лісосмуг, джерел, малих річок, створюють алеї випускників. Паралельно проводиться робота з пропаганди ідей охорони природи, постійно організовуються різноманітні інформаційно-просвітницькі позашкільні заходи, екскурсії, виставки тощо.

Загальноосвітні навчальні заклади області беруть активну участь у проведенні всеукраїнських та регіональних заходів екологічного спрямування. Юні натуралісти інтенсивно задіяні у благоустрої та прибиранні територій, очищенні та озелененні берегів малих річок, ставків, озер та виконують іншу природоохоронну роботу.

На початку ХХІ століття в школах регіону продовжує розвиватись екологічна освіта в навчальних закладах усіх рівнів. Так, у школах області впроваджено навчальний курсу «Екологія рідного краю». Проект був ініційований Запорізькою обласною державною адміністрацією за підтримки Держуправління охорони навколишнього природного середовища в Запорізькій області. В розробці цього курсу були задіяні вчителі, науковці, екологи та державні діячі. В рамках проекту були видані підручники для 1-11 класів, розроблені навчальні плани та програми, які були впроваджені в навчальний процес шкіл Запорізької області [10, с. 180]. Започаткування цього курсу на початку ХХІ століття було особливо актуальним, тому що стан природи Запорізької області є яскравим відображенням усіх екологічних проблем людства через високий ступінь індустріалізації краю. Основною метою курсу було сприяння вихованню особистості з високим рівнем екологічної грамотності та культури, здатної з любов'ю ставитися до природи рідного краю і готової її охороняти, виробити в учнів норми поведінки в природі, притаманні сучасній цивілізованій людині. Умовою досягнення головної мети викладання курсу автори програми вважали поєднання теоретичної і практичної діяльності школярів, що досягається в процесі навчання, лабораторних та практичних робіт, різноманітних екскурсій, дослідів спостережень та конкретної природоохоронної роботи [10 с. 3-4].

Значну увагу популяризації екологічної освіти молоді приділяє Запорізька обласна універсальна бібліотека імені О.М.Горького. У бібліотеці систематично організовуються заходи екологічного характеру. Наприклад, щорічно проходить завершальний етап екологічного проекту «Від джерельця пізнання до криниці мудрості», започаткований Запорізьким обласним управлінням освіти і науки, який сприяє залученню підростаючого покоління до використання природничої літератури, формуванню екологічної культури молоді засобами бібліотечних ресурсів [12, с. 211].

Враховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що на території Запорізької області на початку ХХІ тисячоліття триває активна боротьба за збереження природних багатств. Значно сприяє цьому широке залучення учнів загальноосвітніх шкіл до природоохоронної роботи.

**Висновки.** Аналіз архівних документів та матеріалів дає можливість стверджувати, що на території Запорізької області у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття гостро постало питання подолання екологічних проблем. Важлива роль у пошуках шляхів їх розв'язання належала загальноосвітній школі, яка мала на меті збагачення підростаючого покоління знаннями про природу, формування екологічного світогляду, виховання особистості з високим рівнем екологічної культури. Таким чином, можна дійти висновку, що за умов спорідненості сучасних екологічних проблем з тими, які вирішувались у Запорізькій області за досліджуваного періоду, природоохоронні ідеї минулого можуть бути адаптовані та впроваджені у навчально-виховний процес сучасних загальноосвітніх навчальних закладів.



### Література

1. Державний архів Запорізької області, ф. 2505, оп. 3, спр. 3, 339 арк.
2. Державний архів Запорізької області, ф. 5474, оп. 1, спр. 135, 64 арк.
3. Державний архів Запорізької області, ф. 5474, оп. 1, спр. 148, 95 арк.
4. Державний архів Запорізької області, ф. 5474, оп. 1, спр. 15, 2 арк.
5. Державний архів Запорізької області, ф. 5474, оп. 1, спр. 46, 5 арк.
6. Державний архів Запорізької області, ф. 5474, оп. 1, спр. 66, 59 арк.
7. Державний архів Запорізької області, ф. 5474, оп. 1, спр. 77, 34 арк.
8. Державний архів Запорізької області, ф. 5474, оп. 1, спр. 118, 62 арк.
9. Державний архів Запорізької області, ф. 5474, оп. 1, спр. 61, 10 арк.
10. Програми з курсу «Екологія рідного краю»: 1-11 класи загальноосвітніх навчальних закладів. – Запоріжжя: Прем'єр, 2006. – 68 с.
11. Твоє майбутнє – земля за порогами. – Запоріжжя: КП «ЗМД «Дніпровський металург», 2010. – 227 с.
12. Твоє майбутнє – земля за порогами. – Запоріжжя: КП «ЗМД «Дніпровський металург», 2012. – 262 с.

УДК 376/6/09 (438) “XIX”

## МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІКИ У СПАДЩИНІ КОСТЯНТИНА УШИНСЬКОГО

М.М.Чепіль

**Анотація.** У статті розкрито погляди К. Ушинського на педагогіку як науку і мистецтво, трактування основних педагогічних категорій; акцентовано увагу на філософських основах педагогіки, визначення предмета педагогіки з антропологічних позицій про розвиток людського організму.

**Ключові слова:** Костянтин Ушинський, педагогіка, наука, мистецтво, виховання, особистість.

**Анотация.** В статье раскрыты взгляды К. Ушинского на педагогику как науку и искусство, трактовку основных педагогических категорий; акцентировано внимание на философские основы педагогики, определение предмета педагогики с антропологических позиций о развитии человеческого организма.

**Ключевые слова:** Константин Ушинский, педагогика, наука, искусство, воспитание, личность.

**Abstract.** The article deals with K. Ushynsky's pedagogy as a science and art; it interprets its basic educational categories. Attention is paid to the philosophical foundations of pedagogy. The object of pedagogy is defined from an anthropological position on the development of the human body.

**Keywords:** Konstyantyn Ushynsky, education, science, art, education, development and personality.

**Постановка проблеми.** На сучасному рівні розвитку цивілізації особливу роль відіграє інноваційний потенціал суспільства, що потребує людей, здатних системно й конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати оптимально конструктивні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знань. А це, своєю чергою, формує соціальне замовлення на нові підходи в системі освіти, нове педагогічне мислення. Унаслідок посилення демократичних тенденцій у житті суспільства освітні системи, як його значущі складові, почали переносити акцент із масових педагогічних явищ на особистість дитини, умов саморозкриття і самореалізації людини на різних етапах її життєдіяльності. Тенденція особистісної орієнтованості освітніх систем виявляється й у педагогічній освіті, одним із провідних завдань якої повинно стати створення такого освітньо-розвивального середовища, у результаті взаємодії з яким у майбутнього вчителя формується готовність до роботи на основі знання сучасних педагогічних технологій, розуміння ним своєї індивідуальної сутності, на основі якої виробляється особистісна педагогічна концепція.

Нова освітня парадигма, в межах якої переглянуті орієнтири і пріоритети у системі освіти, передбачає розвиток особистості, її інтересів, що відповідають сучасним напрямкам суспільного розвитку. Відбувається переорієнтація навчального процесу на розвиток суб'єктів навчальної діяльності у процесі опанування ними загальної культури та інтегрованої, професійно зорієнтованої, наукової форми мислення із сучасними уявленнями про структуру і цілісний зміст системи наук, про педагогіку й педагогічну діяльність. У цьому контексті важливе значення має спадщина К.Д.Ушинського у контексті розвитку вітчизняної педагогіки.

**Аналіз останніх досліджень.** В останні десятиліття вийшло чимало публікацій, в яких висвітлено

педагогічні ідеї К.Ушинського. У контексті означеної проблеми заслуговують на увагу гуманістичні аспекти виховання та розвитку особистості в педагогічній антропології К.Д.Ушинського (С.Якименко), проблеми народної педагогіки (Л.Юда), дошкільного виховання (В.Харченко), дидактичні принципи К.Ушинського у діяльності Колегії Павла Галагана (кінець XIX – початок XX століття) (О.Шевчук), виховання прагнення до творчої діяльності (О.Пискун). Використання ідей К.Ушинського педагогами 50–60-х років XX століття у практиці підручникотворення висвітлює Л.Бондар, спадщина К.Ушинського і формування наукової картини світу школярів – В.Кузьменко, навчально-виховні ідеї К.Ушинського і В.Сухомлинського – О.Бондар. Низка публікацій присвячена використанню педагогічних ідей К.Ушинського у сучасних умовах. Т.Завгородня розкриває актуальність дидактичних ідей, А.Кислий – християнських ідей, С.Завацький, Н.Слюсаренко – вплив поглядів педагога на формування сучасних підходів до проблеми трудового виховання в українському освітньому просторі. Однак теоретико-методологічні основи педагогіки як науки у педагогічній спадщині К.Ушинського не знайшли належного висвітлення.

**Мета статті** – висвітлити погляди Костянтина Ушинського на методологічні засади педагогіки, трактування ним основних педагогічних категорій задля засвоєння майбутніми фахівцями ключових положень і проблематики педагогіки, формування власної педагогічної позиції щодо виховного процесу, набуття досвіду самостійного і творчого аналізу й оцінки педагогічних явищ і ситуацій.

**Виклад основного матеріалу.** Звернення до педагогічної спадщини К.Ушинського, її аналіз та узагальнення дають підставу виокремити філософські погляди на сутність та природу людини, антропологізм як провідний принцип педагогіки. Учений скеровував педагогіку до ідеалу антропологічного універсалізму. Усе знання про людину повинно служити фундаментом для педагогіки. За своєю сутністю педагогіка є наукою філософською. Без філософії неможливо визначити мету виховання, ідеал людини, прагнення до гармонії.

Він вважає, що педагогіка, поряд з медициною та політикою, не може називатися наукою в точному сенсі цього слова, оскільки своєю метою має практичну діяльність, а не світ явищ природи чи людської душі. Учений називає педагогіку мистецтвом, а не наукою виховання. Уже саме слово “мистецтво” відрізняє її від ремесла [3, с. 192]. Усяка практична діяльність, що прагне задовольнити вищі моральні й узагалі духовні потреби людини, тобто ті потреби, які належать винятково людині й становлять виключні риси її природи, це, на думку К.Ушинського, мистецтво.

У цьому розумінні педагогіка буде першим з вищих мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини й людства – їхнє прагнення до вдосконалень у самій людській природі: не до вираження довершеності на полотні або в мармурі, а до вдосконалення самої природи людини – її душі й тіла; а вічно передуючим ідеалом цього мистецтва є довершена людина. З цього випливає, що “педагогіка – це не зібрання положень науки, але тільки зібрання правил виховної діяльності” [3, с. 193]. У цьому сенсі, вказував К.Ушинський, педагогіка відповідає терапії у медицині. Але як було б безглуздо для медиків обмежитися вивченням тільки самої терапії, так було б безглуздо для вихователів обмежитися вивченням самої педагогіки як зібрання правил виховання. Не можна назвати педагогом того, хто вивчив лише кілька підручників педагогіки й керується у виховній діяльності правилами та порадами, вміщеними в цих “педагогіках”, не вивчивши тих явищ природи й душі людської, на яких, можливо, ґрунтуються ці правила й поради. Автор відрізняє педагогіку у широкому розумінні як суму знань, потрібних або корисних для педагога, і педагогіку у вузькому розумінні – як зібрання виховних правил.

Педагогіка в широкому сенсі, на думку К.Ушинського, повинна включити в себе сукупність наук, що сприяють обґрунтуванню цілей і засобів виховання. Визначенню цілей виховання мають сприяти філософія, психологія, історія. Філософія допомагає глибше заникати у процеси навчання і виховання, надійніше формулювати принципи діяльності, визначати зміст освіти, вивчати соціальне замовлення, що потребує узагальнень на основі даних багатьох галузей пізнання. Знання засобів досягнення педагогічних цілей містять антропологічні науки, тобто ті, що вивчають людину. До їх числа К. Ушинський відносив анатомію, фізіологію і патологію людини, психологію, логіку, географію, що вивчає землю як житло людини і людини як мешканця земної кулі, статистику, політичну економію та історію як історію релігії, цивілізації, філософських систем, літератур, мистецтв, виховання [3, с. 199].

Поеднання різних наук у рамках педагогічної антропології, на думку Ушинського, є своєрідним вираженням ідеї цілісності людини, єдності в ній фізичних, розумових, моральних сил і можливостей. Звідси випливає необхідність знання антропології, що дає можливість знати закони фізичного й розумового розвитку людини, формування її мислення, освіти й розвитку понять, розумових дій, визначити взаємозв'язок між вихованням, навчанням і розвитком.

Предметом виховання, за К.Ушинським, є правильний розвиток людського організму у всій його

складності, у його рослинних, тваринних і суто людських процесах. У цьому полягає визначення предмета педагогіки з виразно антропологічних позицій про розвиток людського організму загалом, а не лише в дитячому віці. Дефініція “виховання” застосовується не тільки до людини, а й до тварин і рослин, як і до історичних суспільств, племен і народів, тобто до організмів усякого роду. І виховувати, в найширшому розумінні слова, означає сприяти розвитку якого-небудь організму за допомогою властивої йому поживи, матеріальної чи духовної. Педагог уважав, що вихователі, матері повинні добре знати психічні явища розвитку дитини раннього віку. Він розкриває поняття “свідомість”, “почуття”, “воля” у загальнолюдській, народній свідомості, порівнює їх розуміння в тих або інших психолого-педагогічних теоріях, які були поширені і на які опиралася тогочасна педагогічна наука. Про це частково йдеться у публікаціях І.Волошанської [1], Д.Донця [2].

К.Ушинський показав принципово новий підхід до людської особистості. Він стверджував принципову можливість пізнання природи людини як істоти діяльної, яка динамічно розвивається під впливом середовища і виховання. Він був близький до наукового розуміння сутності людини, її розвитку [3, с. 196–197].

Науки, які вивчають фізичні, фізіологічні, душевні й духовні особливості людини, К.Ушинський відносив до індивідуальної антропології [3, с. 219]. Іншу сукупність антрополого-педагогічних наук повинні скласти науки, що вивчають людське суспільство з педагогічною метою. За аналогією з індивідуальною антропологією можна б назвати їх громадською чи соціальною антропологією.

Учений прагнув розв’язати суперечності, які містяться у самій людині: її матеріальна й духовна природа. Основне завдання освітньої системи педагог убачав у тому, щоб привести в належну рівновагу тілесні та душевні прагнення, а потім душевні розвинути так, щоб вони власною силою своєю узяти перевагу над тілесними. Від правильного виховання залежить майбутнє як окремої людини, так і людства загалом, тому найважливішим фактором удосконалення суспільства є, на його думку, формування духовності особистості. «Переконавання у високому і святому є переконанням, вродженим духові людському, або, точніше сказати, сутністю людського духу, те, чим дух людський відрізняється від душі тваринної» [6, с. 292]. Повернення педагогіки до цих засад означає повернення до обов’язку самопоходження, без чого нормальне життя людини неможливе. З одного боку, досягнення людиною духовної, внутрішньої свободи шляхом пізнання і на ґрунті віри, надії та любові, з іншого – зовнішньої свободи в суспільному житті.

Всяке міркування, на думку К. Ушинського, спочатку ґрунтується на вірі. Віра є вродженою властивістю людини. Дитина народжується з глибокою готовністю до віри, а “це дуже важливо для педагога: він повинен дати “поживу” серцю, розумові та вірі, щоб не обкарнати людину; вір в усе, чому розум не суперечить і що корисне в практичному житті” [4, с. 231–232]. Важливо облагороджувати потребу віри в людині, розвивати в ній здатність серцем вірити в правду. Без віри неможливе повсякденне наше життя. Людина народжується з потребою віри, живе з нею і розвиває її в собі. Кожен з нас несе в собі почуття віри і ділиться цією якістю з іншими людьми, створюючи навколо себе поле духовного спілкування.

Віра виступає передумовою гармонії життя, яка реалізується у злагоді й гармонії з власним сумлінням, у стосунках з іншими людьми, з ідеалом. Вічне прагнення наблизитися до ідеалу, вічно йти до нього, і саме прагнення визначає ставлення людини до інших людей. “Є тільки один ідеал довершеності, перед яким схиляються всі народності, це ідеал, що його дає християнство. Усе, чим людина, як людина, може і повинна бути, виражене цілком у божественному вченні, і вихованню залишається тільки раніше всього і в основу всього, вкорінити вічні істини християнства” [7, с. 101–102]. Віра в ідеал у системі виховання вказує напрям і зміст зусиль, поглиблює і саму віру людини в ідеали нижчих рівнів та забезпечує їй впевненість у собі.

Людина, на думку К. Ушинського, мислить не словами і не уявленнями, а ідеями. Людське життя неможливе без мети (близької і далекої), а мета завжди має ідеалістичну природу. Як походження людини, так і походження моралі є таємницею. “... початок моральності не відоме нам і не може бути відоме; бо моральність людська полягає тільки в прагненні до цього невідомого початку, але однак захоплює її (людину), і де б воно не проявлялося, в мистецтві, в істині чи в моральності – воно кличе людську душу вперед і вперед” [4, с. 189–190]. Прагнення бути моральною, часто навіть всупереч корисливому розуму, спонукає людину до добра. Моральності властиві ті самі витoki, що релігії й мистецтву.

К.Ушинський визначає місце християнської моралі: “Кожний клас, починаючи з наймолодшого, повинен мати свій округлений світогляд, доступний віковим учнів, і в центрі цього світу, що відбився в дитячій душі, повинна блищати, мов сонце, все освітлюючи і зігріваючи, моральна, гуманна християнська ідея” [5, с. 74].

Педагог визначає поняття розвитку відносно людини. Розвиток людини – це той процес, розгортання якого наближає людину до своєї людської сутності, до свого людського призначення; все більше усвідомлює його й виражає цю свідомість у своїх діях. Вказуючи на єдиний розвиток людини й суспільства, Ушинський формулює свої погляди у таких положеннях: громадське життя необхідне для розвитку, і, викликаючи цей розвиток, воно саме будується по сходинках цього розвитку, саме є його вираженням [3, с. 208]. Суспільство – це необхідна і єдина форма, в якій відбувається історія розвитку людства.

Автор “Педагогічної антропології” прагнув підійти до наукового рішення формування людини як цілісної особистості, необхідності всебічного знання людини для її всебічного розвитку, гармонізувати матеріальну й духовну частини життя людини в довікллі. Відповідно до цього, мета освіти передбачає вдосконалення природи людини. Досягнення такої мети можливе за умови вивчення культурних витоків педагогічних явищ, механізмів формування психічних утворень у процесі загального розвитку людини, єдності навчання й виховання, педагогічної теорії та практики.

**Висновок.** К.Ушинський надає великого значення філософським основам педагогіки, розвиває педагогічну науку й водночас філософську систему душевно-сердечних і душевно-розумових почувань. Педагогіку розглядає як науку і мистецтво, обґрунтовуючи її вагомє значення для пізнання людини. “Педагогічною антропологією” К. Ушинський на рівні фізіологічних і психологічних пізнань того часу намагався відкрити педагогам велике значення всебічного вивчення дитини. До важливих питань вибору сучасної стратегії розвитку педагогічної науки важливими є проблема трактування людини, гармонії життя, визначення чинників виховання, погляд на систему цінностей, роль вихователя тощо. Перспективними напрямками подальших досліджень є внесок К. Ушинського у розвиток християнської педагогіки, становлення педагогічної науки крізь призму української філософської системи.

### Література

1. Волошанська І. Особливості обґрунтування К.Д.Ушинським принципів організації виховного процесу / І. Волошанська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського : зб. наук.праць. Серія : Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2007. – № 20. – С. 216 – 220.
2. Донець Д. Проблеми виховання у педагогічній спадщині К.Ушинського / Д. Донець // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Сер. Пед. науки. – Чернігів, 2008. – Вип. 56. – С. 222 – 224.
3. Ушинський К. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : В 2-х т. – К. : Рад. школа, 1983. – Т.1. – С. 192 – 471.
4. Ушинський К. Матеріали до третього тома “Педагогічної антропології” / К. Ушинський // Твори : В 6-ти т. – К. : Рад. школа, 1955. – Т.6. – С. 37 – 399.
5. Ушинський К. Педагогічна подорож по Швейцарії / К. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : В 2-х т. – К. : Рад. школа, 1983. – Т.1. – С. 64 – 169.
6. Ушинський К. Педагогічні твори М.І. Пирогова / К. Ушинський // Твори : В 6-ти т.– К. : Рад. школа, 1954. – Т.1. – С. 281 – 329.
7. Ушинський К. Про народність у громадському вихованні / К.Ушинський // Вибрані педагогічні твори: В 2-х т.– К.:Рад.школа,1983.–Т.1.–С. 43 –103.

УКД 37.064.2

## СИСТЕМА ОСОБИСТІСНИХ КОНСТРУКТІВ ЯК ЧИННИК ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОДУКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ З УЧНЯМИ

В.М. Галузяк

**Анотація.** У статті розглядається значення особистісних конструктів як смислових детермінант педагогічного спілкування. Виявлено зв'язок між індивідуальними стилями педагогічного спілкування майбутніх учителів та організацією їх особистісних конструктів.

**Ключові слова:** педагогічне спілкування, стиль педагогічного спілкування, особистісний конструкт, особистість учителя.

**Аннотация.** В статье рассматривается значение личностных конструктов как смысловых детерминант педагогического общения. Выявлена взаимосвязь между индивидуальными стилями педагогического общения будущих учителей и организацией их личностных конструктов.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, стиль педагогического общения, личностный конструкт, личность учителя.

**Summary.** In the article the value of personal constructs is examined as semantic factors of pedagogical interaction. Intercommunication is educed between individual styles of pedagogical interaction of future teachers and organization their personal constructs.

**Keywords:** pedagogical interaction, style of pedagogical interaction, personal construct, personality of teacher.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку освіти характеризується трансформацією уявлень про завдання педагогічної діяльності і професійної місії вчителя, що знайшло відображення в роботах таких авторів, як О.Г. Асмолов, О.Г. Балл, І.Д. Бех, О.С. Газман, Є.І. Ісаєв, С.Д. Максименко, В.І. Слободчиков, В.Д. Шадриков, І.С. Якиманська та ін. Переосмислюються традиційні цінності освіти і з'являються нові педагогічні орієнтири. У світлі сучасних уявлень цінність особистісного становлення вихованця розглядається у нерозривному зв'язку з цінністю особистісного розвитку вихователя. Діяльність гуманістично орієнтованого педагога-професіонала протиставляється активності виконавця і вузького спеціаліста. Сучасній школі потрібний не просто фахівець у галузі дидактики і методики, а передусім зріла особистість, готова до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми, здатна сприяти їх особистісному становленню. У зв'язку із цим змінюються уявлення про критерії професіоналізму вчителя і його професійного розвитку.

**Аналіз останніх досліджень.** У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях розробляються різні аспекти педагогічного професіоналізму: операційно-технічний, що стосується суб'єктності педагогічної діяльності; комунікативний, що визначає здатність бути суб'єктом педагогічного спілкування; професійна «Я-концепція»; професійна свідомість; професійна рефлексія; професійна компетентність; професійна позиція і т.д. Професіоналізм учителя традиційно пов'язується з розвитком його особистості (І.В. Вачков, Л.М. Мітіна, О.Б. Орлов та ін.) [2, 5, 6]. Водночас у педагогічній психології поки що недостатньо розроблені уявлення щодо смислової сфери вчителя як чинника його професійної успішності. Проте, саме із смисловими структурами особистості пов'язане формування гуманістичної спрямованості педагога, його орієнтації на цінності особистісного розвитку учнів. Слід визнати, що в науково-психологічному контексті проблема особистісної зрілості вчителя розроблена явно недостатньо, а на практиці часто «зникає» з поля зору. Звернення уваги на аспекти особистісного становлення вчителя, пов'язані з розвитком смислових структур його особистості, дасть змогу подолати один із наявних парадоксів: учитель, який володіє методичною майстерністю, визнаний як професіонал у своїй справі, що досягає високих результатів у навчанні, одночасно може деструктивно впливати на особистісний розвиток учнів, формувати у них негативну самооцінку, стримувати становлення суб'єктності і здатності до саморегуляції. Тому розгляд особистісно-смислових детермінант професіоналізму педагога і побудова системи уявлень про особистісно зрілого вчителя як суб'єкта педагогічного спілкування є одним із актуальних завдань сучасної педагогічної психології.

**Мета** нашої статті полягає у з'ясуванні значення особистісних конструктів як смислових детермінант стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів.

*Виклад основного матеріалу.* З феноменологічного погляду спілкування вчителя з учнями зумовлюється його суб'єктивним сприйняттям, оцінюванням і прогнозуванням педагогічних ситуацій. При цьому інтерпретація педагогічних ситуацій залежить не тільки від мотивів і професійно-ціннісних установок вчителя, але й від особистісних конструктів, за допомогою яких він осмислює і прогнозує можливі наслідки своєї поведінки. Поняття особистісного конструкту ввів у психологію американський психолог Джордж Келлі, на думку якого особистісні психологічні процеси визначаються тими способами, за допомогою яких індивід передбачає майбутнє. Особистість не просто реагує на подію або ситуацію з позицій минулого досвіду, вона оцінює їх для того, щоб передбачити можливі ситуації і події майбутнього. Індивід завчасно привносить певний смисл у майбутні події, які тим самим сприймаються (конструюються) крізь призму індивідуальних значень або категоріальних шкал. Такі шкали – конструкти – мають біполярну природу і репрезентують дійсність в термінах схожості та контрасту: «дружній – ворожий», «сильний – слабкий», «добрий – злий» і т.д. Основне призначення системи конструктів – прогнозування і передбачення результатів власних дій: «узгоджуючись з цією системою, ми живемо, передбачаємо події, будемо своєю поведінку... оцінюємо результати наших дій і коректуємо наші способи інтерпретації» [7, с.34]. Необхідно зазначити, що особистісні конструкти – не «вербальні ярлики» чи абстрактні когнітивні схеми, позбавлені емоційно-ціннісного заряду. Вони мають смислову природу і репрезентують установки і ставлення особистості до навколишньої дійсності, її позицію в різних видах діяльності.

Результати наших досліджень свідчать, що вчителі відрізняються між собою як за системою властивих їм особистісних конструктів, так і за їх ієрархічною організацією, внутрішніми взаємозв'язками [1]. В процесі набуття досвіду міжособистісного та професійно-педагогічного спілкування у кожного вчителя формується система неявних припущень, уявлень про зв'язки між особливостями, способами педагогічного спілкування та їх можливими наслідками. Таку систему ієрархічно організованих особистісних конструктів можна вважати імпліцитною теорією педагогічного спілкування. На її основі вчитель сприймає та інтерпретує різноманітні ситуації педагогічної взаємодії, прогнозує можливі варіанти їх розвитку та ймовірні наслідки своїх дій, обирає такі способи спілкування, які дозволяють досягти успіху та уникнути небажаних наслідків. Йдеться про когнітивно-смисловий аспект педагогічного спілкування – індивідуально своєрідну систему особистісних конструктів, на основі яких педагог буде міжособистісну взаємодію з учнями. Від змісту й ієрархічної організації цієї системи залежить стиль педагогічного спілкування вчителя, його готовність до налагодження конструктивної міжособистісної взаємодії з учнями. Це припущення знайшло підтвердження в проведеному нами дослідженні зв'язку між імпліцитними теоріями педагогічного спілкування, представленими ієрархічною структурою особистісних конструктів, та стилями педагогічного спілкування майбутніх учителів.

Теоретичний аналіз представлених у літературі підходів до характеристики операційної структури стилів педагогічного спілкування, а також проведений факторний аналіз способів, прийомів і експресивних характеристик спілкування учителів, дав змогу виділити три загальні біполярні параметри, які характеризують фундаментальні аспекти міжособистісної взаємодії: «домінантність, директивність – залежність, пасивність»; «симпатія, доброзичливість – антипатія, критичність»; «формальність, закритість – особистісність, відкритість». Результати психологічних досліджень і педагогічна практика свідчать, що саме від вираженості у спілкуванні педагога зазначених параметрів значною мірою залежить характер його взаємостосунків з учнями, їх ставлення до нього, емоційний мікроклімат у класному колективі і, відповідно, ефективність педагогічної взаємодії. Враховуючи ортогональність і біполярність зазначених параметрів, ми виокремили вісім стилів педагогічного спілкування: авторитетний (відкритий, доміантний, дружельюбний); діловий (закритий, доміантний, дружельюбний); верхній (закритий, доміантний, недружельюбний); конформний (відкритий, пасивний, дружельюбний); байдужий (відкритий, пасивний, недружельюбний); відчужений (закритий, пасивний, недружельюбний); формально-толерантний (закритий, пасивний, дружельюбний); агресивний (відкритий, доміантний, недружельюбний) [3].

Виявилось, що кожному стилю педагогічного спілкування відповідає своєрідна організація системи особистісних конструктів, для виявлення якої ми використовували адаптований варіант техніки репертуарних решіток Дж. Келлі [7]. Побудова семантичного простору конструктів здійснювалася за допомогою факторного аналізу (за методом головних компонентів з наступним Varimax-обертанням). У результаті було виділено два головні фактори, в просторі яких розміщуються конструкти відповідно до їх факторних навантажень. Змістовий аналіз конструктів, які з найбільшими навантаженнями увійшли до складу двох головних факторів, дав підстави інтерпретувати їх як «домінантність – залежність» (1 фактор) і «симпатія – антипатія» (2 фактор).

На рис. 1 представлено семантичний простір конструктів, характерний для студентів, орієнтованих на авторитетний стиль педагогічного спілкування.

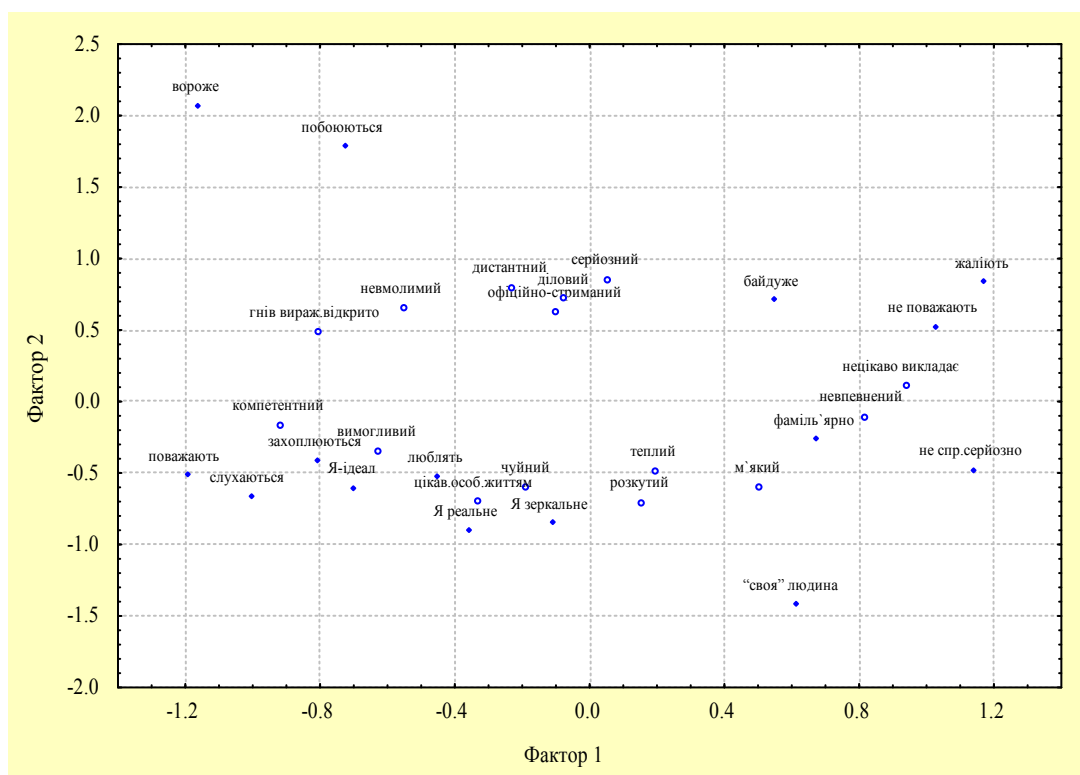


Рис. 1. Семантичний простір конструктів студента, орієнтованого на авторитетний стиль педагогічного спілкування.

Як бачимо, студент – майбутній учитель позитивно оцінює себе (актуальне Я) за фактором «симпатія – антипатія», а також вважає сприймає себе як вимогливого і принципового (актуальне Я розміщене в полюсі домінантності). Елементи, що відображають різні аспекти його самосвідомості (Я-актуальне, Я-дзеркальне, Я-ідеал), знаходяться в квадранті, утвореному векторами «домінантність» та «дружелюбність». Зазначимо, що Я-ідеал студента дещо відрізняється від Я-актуального за вираженістю фактору домінантності, що свідчить про його бажання бути більш вимогливим, впливовим у спілкуванні з учнями.

У семантичному полі конструктів Я-ідеал студента, який відображає його ціннісні орієнтації у педагогічному спілкуванні, близький до таких елементів, як: «педагог, якого учні поважають», «якого люблять», «яким захоплюються», «якого слухаються». Формуванню такого ставлення учнів, на думку студента, сприяють такі особливості спілкування, як вимогливість, компетентність, чуйність, зацікавлене ставлення до вихованців. Водночас такі риси, як дистантність, серйозність, офіційна стриманість, незворушність, відносяться ним до протилежного полюсу фактору «симпатія – антипатія» і репрезентують у його свідомості образ педагога, до якого учні ставляться вороже, якого бояться. Протилежний полюс фактору домінантності представлений у свідомості майбутнього вчителя такими конструктами, як нецікаво викладає, невпевнений, нерішучий. Такими особливостями спілкування характеризуються, на його думку вчителі, яких учні не сприймають серйозно, не поважають, до яких ставляться фамільярно або байдуже.

На рис. 2 представлено семантичний простір конструктів, характерний для студентів, орієнтованих на діловий стиль педагогічного спілкування (закритий, домінантний, дружелюбний). Розташування конструктів у просторі двох головних факторів свідчить, що студент орієнтується на доброзичливе, тактовне і водночас вимогливе спілкування з учнями: Я-актуальне, Я-майбутнє та Я-ідеал знаходяться в третьому квадранті, утвореному векторами дружелюбності та домінантності. У цьому ж квадранті розташовані такі елементи, як «учитель, якого учні поважають» і «учитель, яким учні захоплюються». Я-актуальне, Я-майбутнє та Я-ідеал представлені у свідомості студента конструктами: діловий, стриманий, спілкується по ділу, чуйний і компетентний.

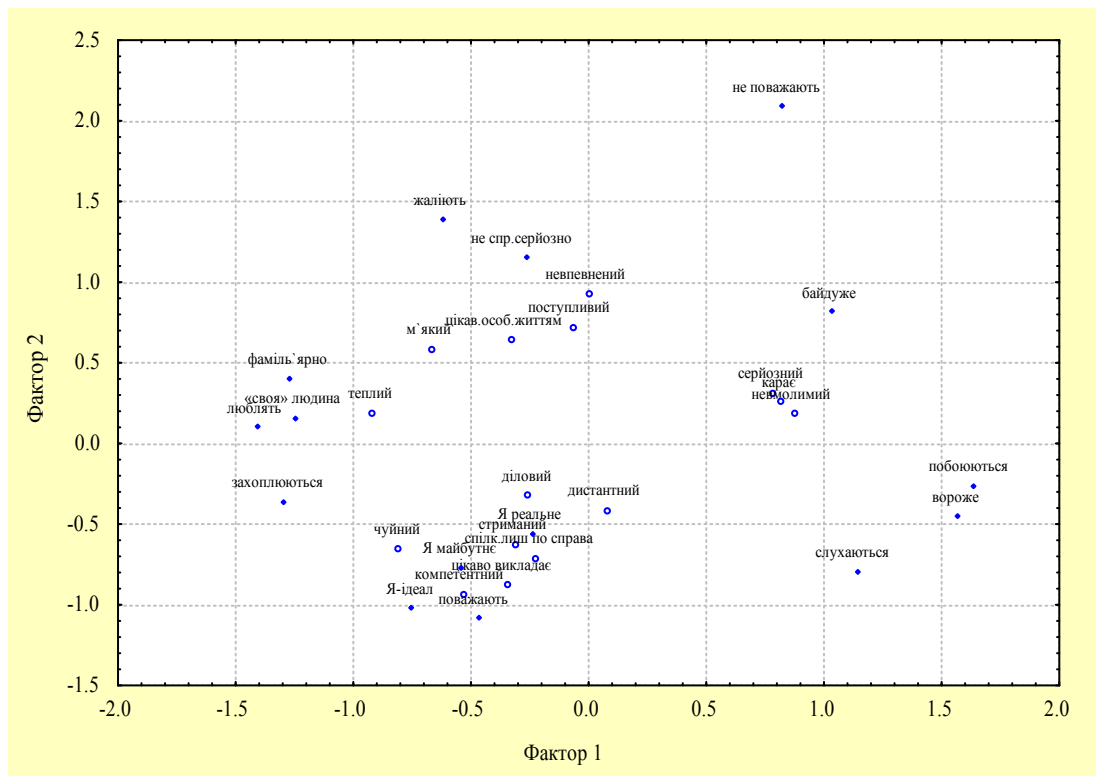


Рис. 2. Семантичний простір конструктів студента, орієнтованого на діловий стиль педагогічного спілкування.

Таким чином, ідеальним з погляду студента є таке спілкування, коли вчитель ставиться до учнів з симпатією, але уникає близьких, відкритих міжособистісних контактів, підтримує певну дистанцію, обмежуючи спілкування з учнями переважно вирішенням ділових, навчально-організаційних завдань. Саме така модель спілкування, на його думку, викликає в учнів повагу до вчителя. Відносно невелика віддаль між Я-актуальним та Я-ідеалом свідчить про задоволеність студента собою, позитивну Я-концепцію.

На рис. 3 представлено семантичний простір конструктів, характерний для студентів, орієнтованих на зверхній стиль педагогічного спілкування (закритий, домінантний, недружелюбний).

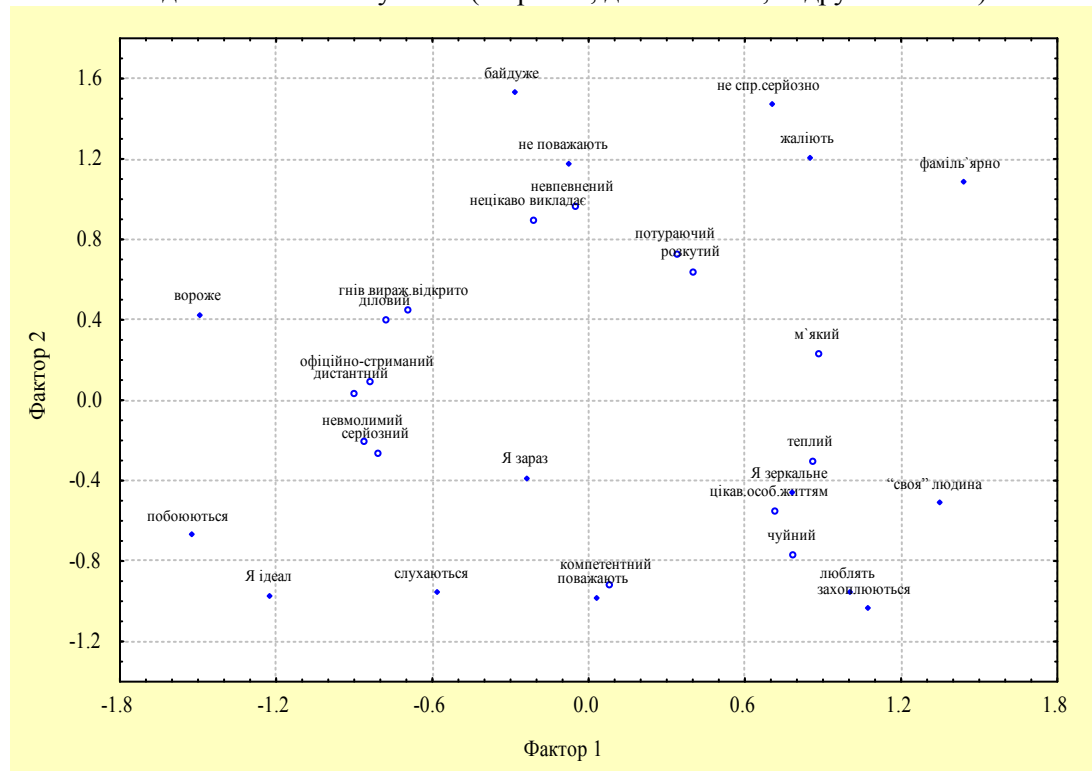


Рис. 3. Семантичний простір конструктів студентки, орієнтованої на зверхній стиль педагогічного спілкування.



Образ Я-актуального студентки характеризується певною ізольованістю. Він знаходиться в тому ж квадранті (утвореному векторами домінантності та ворожості), що й Я-ідеал і елементи: «учитель, якого учні слухаються» та «учитель, якого учні побоюються». Семантично близькими до цих елементів є конструкти «серйозний» і «невблаганний». Тобто, на думку студентки, учні слухаються тих учителів, яких побоюються, які поведуться серйозно та безапеляційно. Очевидно, що вона орієнтується на директивні, авторитарні способи впливу, розраховані на стимуляцію в учнів почуття страху. Разом з тим, на думку студентки, учні вважають її теплою, чуйною, зацікавленою в них, про що свідчить розташування у семантичному просторі її Я-дзеркального. Очевидною є парадоксальність, суперечливість її Я-концепції: з одного боку, вона вважає, що учні ставляться до неї як до педагога, якого люблять, з іншого – орієнтується на авторитарний тип спілкування. По суті, її Я-ідеал є протилежним Я-дзеркальному. Значний розрив між Я-актуальним і Я-ідеалом свідчить про глибинну невдоволеність собою, негативну самооцінку. Це узгоджується з дослідженнями, в яких було виявлено, що вчителі з авторитарним стилем спілкування часто характеризуються негативною Я-концепцією [1].

На рис. 4 представлено семантичний простір конструктів, характерний для студентів, орієнтованих на конформний стиль педагогічного спілкування (відкритий, пасивний, дружелюбний).

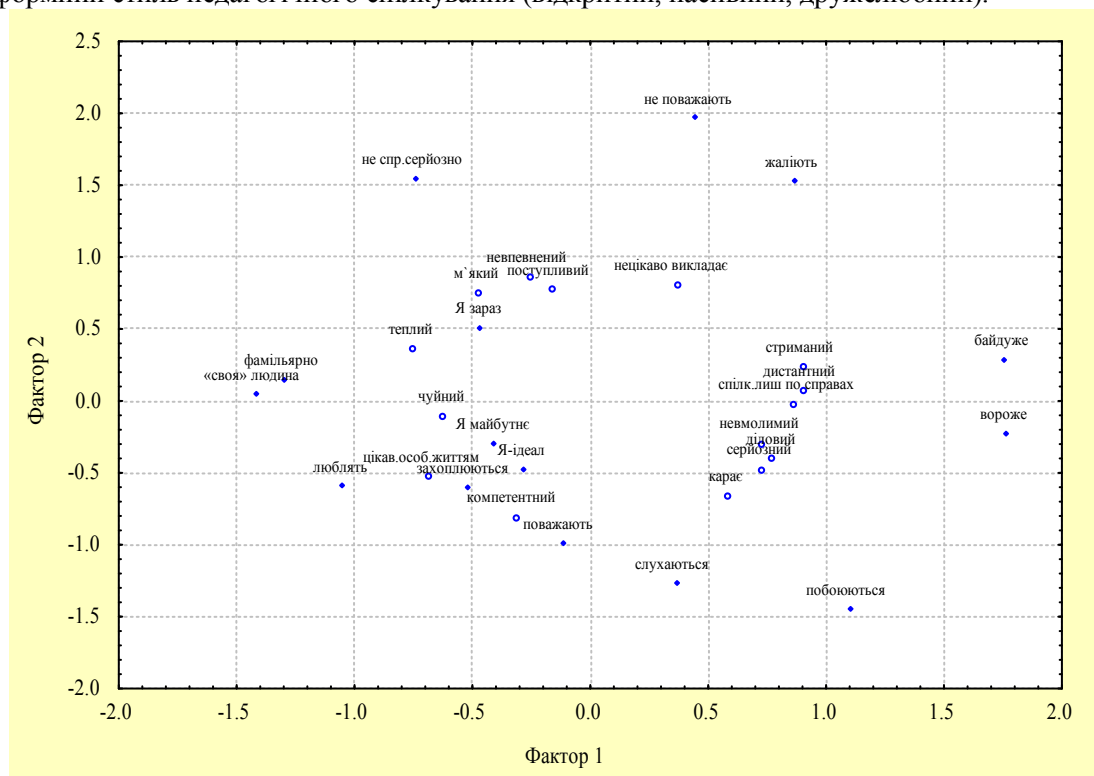


Рис. 4. Семантичний простір конструктів студентки, орієнтованої на конформний стиль педагогічного спілкування.

Як бачимо, студентка вважає себе (Я-актуальне) теплою, м'якою, поступливою, невпевненою. Її актуальне Я знаходиться в тому ж квадранті, утвореному векторами пасивності та дружелюбності, що й «учитель, до якого учні ставляться фамільярно», «якого не сприймають серйозно», «якого вважають «своєю людиною». Я-майбутнє майже співпадає з Я-ідеалом, який асоціюється в свідомості студентки з «учителем, яким учні захоплюються» і «учителем, якого поважають». Таке ставлення викликають, на її думку, компетентні, чуйні вчителі, які цікавляться особистим життям учнів. Майбутня вчителька орієнтується на відкриту, неформальну модель спілкування і вважає, що саме вона викликає в учнів повагу і визнання. Водночас стримана, дистантна, офіційно-ділова манера спілкування, на її думку, викликає в учнів вороже або байдуже ставлення до вчителя. Показово, що Я-ідеал студентки суттєво відрізняється від актуального Я за фактором домінантності. Це свідчить про те, що вона не зовсім задоволена своїм стилем спілкування і в майбутньому бачить себе більш вимогливою, активною, впливовою. Ця тенденція є характерною для більшості студентів з конформним стилем педагогічного спілкування, яким не вистачає впевненості у собі, вимогливості і послідовності у словах і діях. Їм часто не вдається органічно поєднувати дружелюбне ставлення до учнів з принциповістю та високою вимогливістю. Вони ніякують, коли потрібно зробити зауваження або зупинити девіантну поведінку учнів, роблять вигляд, що не помічають порушень, у конфліктних ситуаціях демонструють стратегії пристосування або уникнення.

На рис. 5 представлено семантичний простір конструктів, характерний для студентів, схильних до байдужого стилю педагогічного спілкування (відкритого, пасивного, недружелюбного).

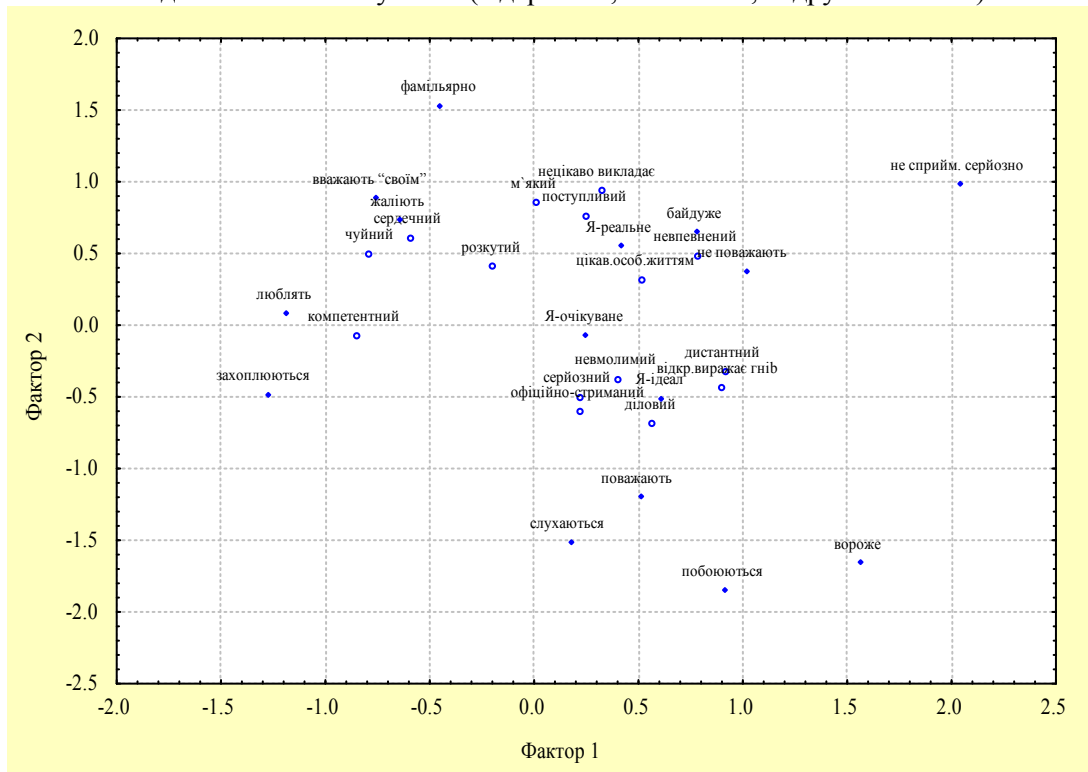


Рис. 5. Семантичний простір конструктів студента, схильного до байдужого стилю педагогічного спілкування.

Як бачимо, студент вважає себе (Я-актуальне) невпевненим, поступливим, м'яким, нерішучим. Розташування Я-актуального в тому ж квадранті, що й елементів «учитель, до якого учні ставляться байдуже», «учитель, якого не поважають», «учитель, якого учні не сприймають серйозно», свідчить про негативну самооцінку та невдоволеність своїм стилем спілкування. Про негативну самооцінку свідчить також значна віддаль між Я-актуальним і Я-ідеалом, який асоціюється у свідомості студента з такими особливостями спілкування, як дистантність, невблаганність, серйозність, офіційна стриманість, діловитість, відкритий прояв гніву. Я-ідеал знаходиться в тому ж квадранті, що й елементи «учитель, до якого учні ставляться вороже» і «учитель, якого учні побоюються», що свідчить про авторитарну спрямованість студента в спілкуванні. Така структура семантичного простору конструктів дає підстави стверджувати, що подібна орієнтація має захисний характер. В своїй основі вона спричинена тривожністю, невпевненістю та почуттям незахищеності, які особливо характерні для вчителів-початківців. Їх надмірна особистісна напруженість проявляється у вразливому самолюбстві і дріб'язкових образах, у невпевненості, схильності до суперництва, в боязні виявитися неадекватним, незграбним, неприйнятним. Симпатію та прийняття себе учнями вони намагаються завоювати «демократизмом» спілкування, підкресленням ігнорування формальностей, статусно-рольової субординації, особистою відкритістю та доступністю. Однак така стратегія спілкування часто сприймається учнями як всюдозволеність і призводить до втрати важелів впливу на їх поведінку. Відчуваючи загрозу повної втрати контролю над учнями, такі учителі через деякий час намагаються перейти до більш жорстких і директивних засобів спілкування. Однак, високий рівень тривожності та занижена самооцінка, як правило, не дозволяють їм змінити у відповідному напрямі своє спілкування. Періодичні переходи від лібералізму до авторитарності призводять до формування напруженості та втрати контакту між учителем і учнями. Причому, винними в цьому вчитель, як правило, вважає учнів, яких характеризує як невдячних, безтактних, невихованих і т.д.

На рис. 6 зображено семантичний простір конструктів, характерний для студентів, схильних до відчуженого стилю педагогічного спілкування (закритого, пасивного, недружелюбного). Семантичний простір конструктів майбутніх учителів з таким стилем педагогічного спілкування досить часто свідчить про суперечливість, конфліктність їх Я-концепції, негативне самовідношення. Прикладом може бути студент, система конструктів якого представлена на рис. 6. Як бачимо, що студент вважає себе невпевненим, м'яким, поступливим, водночас серйозним, діловим, офіційно-стриманим, дистантним, про що свідчить локалізація в семантичному просторі його Я-актуального. Воно

знаходиться в тому ж квадранті, утвореному векторами «пасивність» і «антипатія», що й елементи: «учитель, якого учня не сприймають серйозно», «учитель, якого учні не поважають» та «учитель, до якого учні ставляться байдуже». Очевидно, що студент вважає себе неавторитетним для учнів.

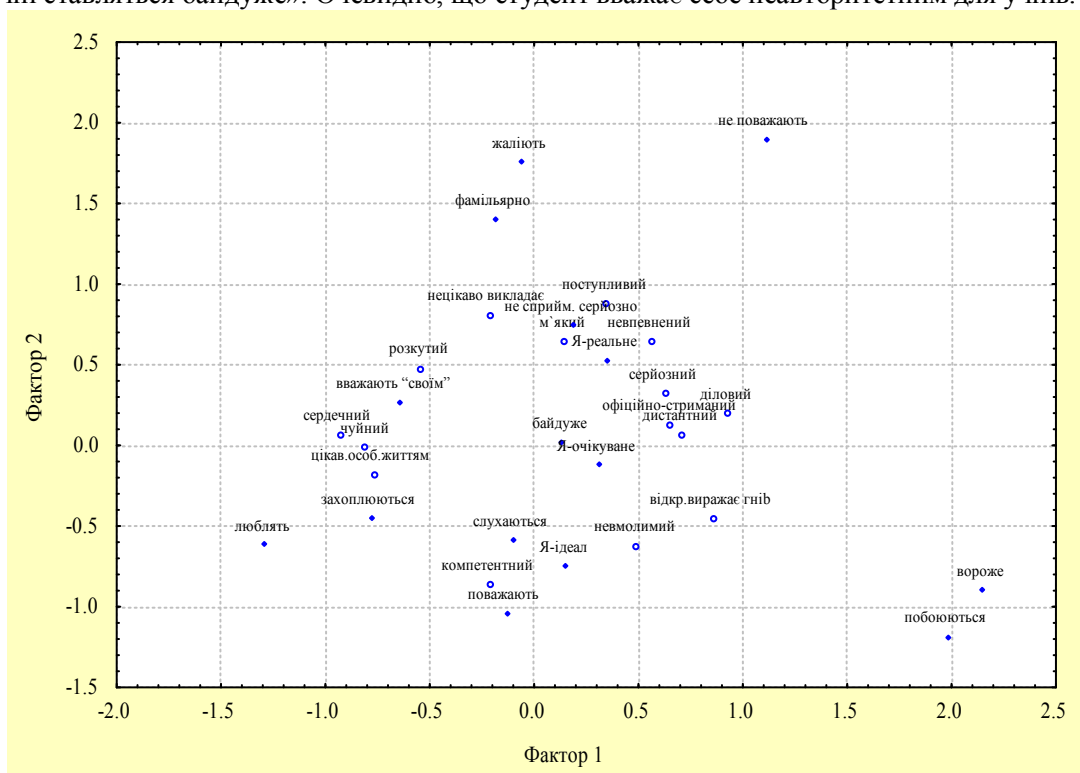


Рис. 6. Семантичний простір конструктів студента, схильного до відчуженого стилю педагогічного спілкування.

Такі студенти під час практики, як правило, уникають персоналізованих, близьких, відкритих контактів з учнями, створюють враження занадто стриманих, холодних, офіційних, що ускладнює їх спілкування з учнями. Особистісна закритість, дистантність, поверховість і деперсоналізованість спілкування виконують при цьому захисну функцію, забезпечуючи уникнення суб'єктивно загрозливих, тривожних ситуацій. Розташування образів Я-актуального та Я-ідеалу у семантичному просторі студента свідчить про певну суперечливість його Я-концепції, незадоволеність власним стилем спілкування. Причому, розбіжність стосується головним чином фактору домінантності. Студент прагне бути більш впливовим, схожим на «вчителя, якого учні слухаються» і «вчителя, якого поважають». Таке ставлення з боку учнів, на його думку, викликають компетентні, строгі та вимогливі вчителі, що свідчить про орієнтацію на авторитарну модель педагогічного спілкування. Співвідношення між образом Я-актуального і Я-ідеалом дає підстави зробити припущення, що така орієнтація до певної міри зумовлена низькою самооцінкою та дією механізмів психологічного захисту (зокрема такого, як формування реакції).

На рис. 7 представлено семантичний простір конструктів, характерний для студентів, схильних до формально-толерантного стилю педагогічного спілкування (закритого, пасивного, дружнелюбного). Як бачимо, актуальне я студента знаходиться у квадранті, утвореному векторами «симпатія» і «залежність». Він приписує собі такі особливості спілкування, як чуйність, тепле ставлення до учнів, серйозність, стриманість, м'якість, діловитість. У цьому ж квадранті локалізуються такі елементи, як «учитель, якого учні люблять», «учитель, якого учні вважають «своєю людиною» та «учитель, до якого учні ставляться фамільярно». Отже, студент вважає себе на даний час недостатньо впливовим, строгим і вимогливим. Про його невдоволеність власним стилем спілкування свідчить значний розрив між Я-актуальним, з одного боку, та Я-ідеалом і Я-майбутнім – з іншого. На відміну від Я-актуального, його Я-ідеал міститься в квадранті, утвореному векторами «симпатія» і «домінантність». Отже, студент прагне бути більш впевненим у собі та впливовим. Його ідеал асоціюється з такими типами учителів, як «учитель, яким учні захоплюються» та «учитель, якого учні поважають». Ідеальним, на його думку, є педагогічне спілкування, в якому доброзичливе, чуйне ставлення до учнів поєднується з впевненістю і наполегливістю вчителя.

Семантичний простір конструктів, типовий для студентів, схильних до агресивного стилю педагогічного спілкування (відкритого, домінантного, недружнелюбного), представлений на рис. 8.

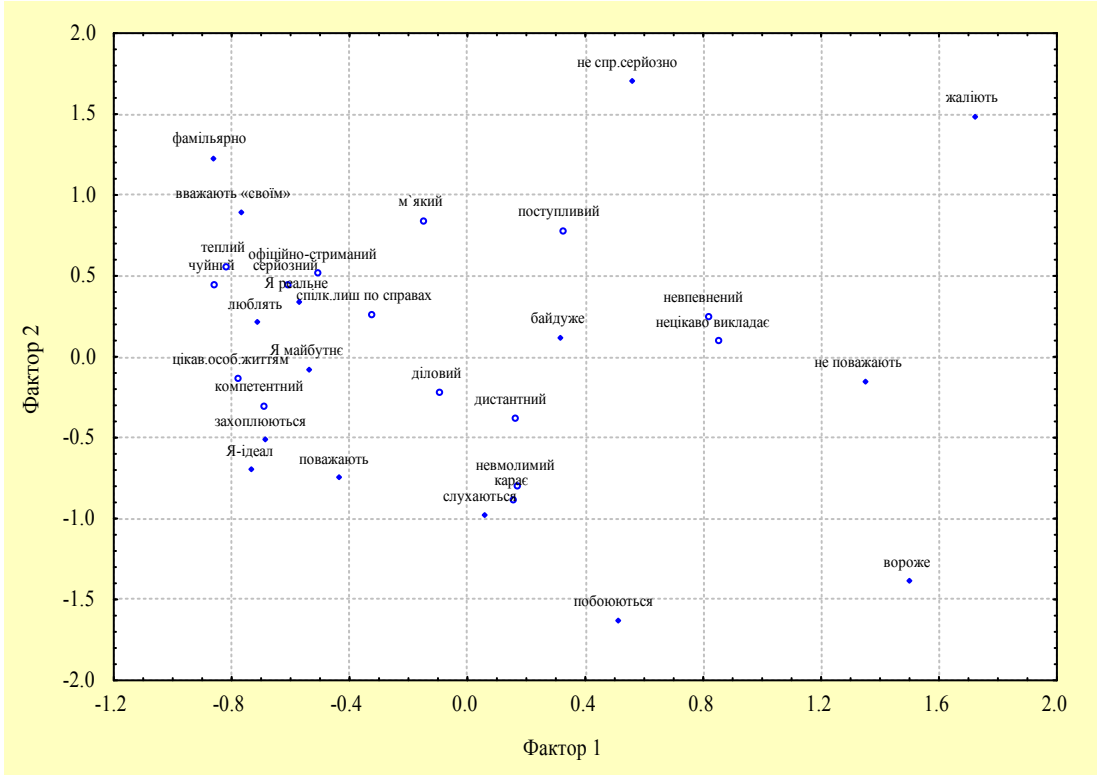


Рис. 7. Семантичний простір конструктів студента, схильного до формально-толерантного стилю педагогічного спілкування.

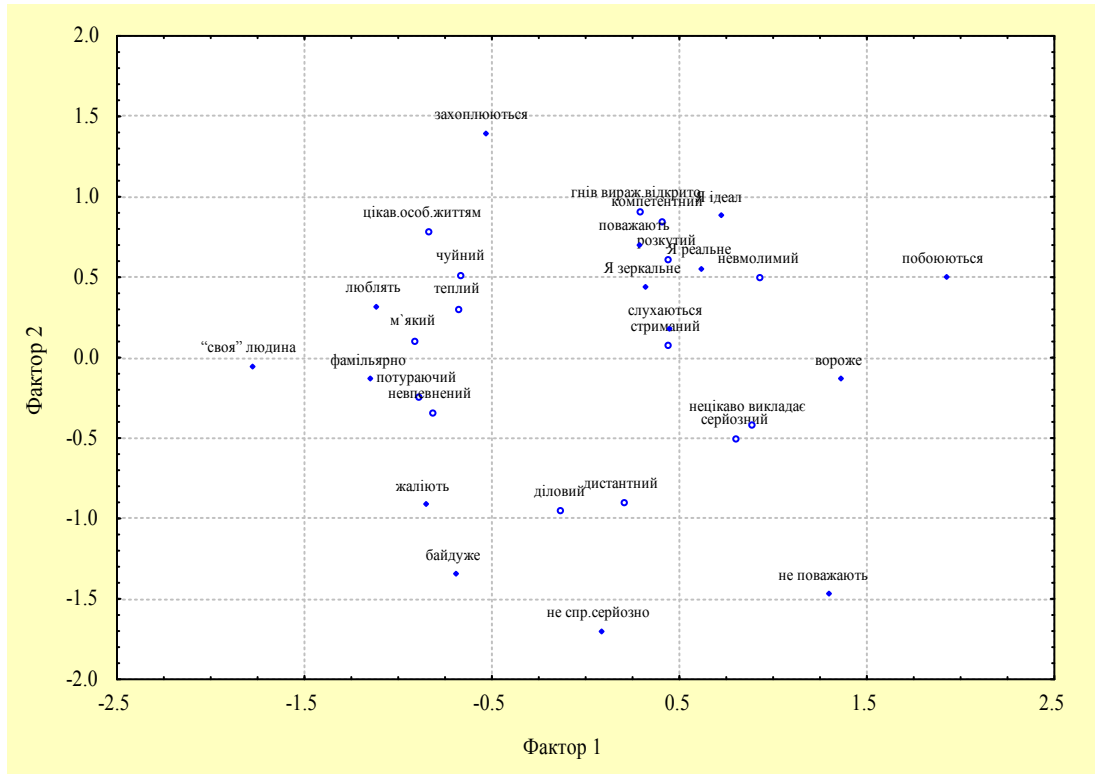


Рис. 8. Семантичний простір конструктів студента, схильного до агресивного стилю педагогічного спілкування.

Як бачимо, Я-актуальне студента локалізується в тому ж квадранті, що й «учитель, якого учні поважають», «учитель, якого учні слухаються», «учитель, якого учні побоюються». Він характеризує себе такими конструктами, як розкутість, відкритий прояв гніву, неможливість, компетентність. Те, що Я-ідеал та Я-майбутнє студента знаходиться в тому ж квадранті, що й Я-актуальне, свідчить про його свідому орієнтацію на жорстку модель педагогічного спілкування. Семантична близькість образів «учителя, якого учні поважають» та «вчителя, якого учні побоюються» підтверджує його силову,

авторитарну позицію у спілкуванні з учнями («боятися – значить поважають»). Показовим є ставлення студента до вчителів, які проявляють м'якість, тепле ставлення, потурують учням. На його думку, учні люблять таких учителів, вважають їх «своїми», однак ставляться до них фамільярно, без поваги. Тобто, прояви тепла у спілкуванні з учнями розцінюються як ознака слабкості вчителя. Взаємостосунки між педагогом та учнями, вважає студент, повинні будуватися на основі чітких вимог, обов'язків, а не особистих симпатій.

Результати дослідження дають підстави зробити висновок, що стилі педагогічного спілкування значною мірою детермінуються властивою майбутнім учителям ієрархічно організованою системою особистісних конструктів. В основі непродуктивних стилів педагогічного спілкування лежать стихійно засвоєні студентами в процесі набуття індивідуального досвіду неадекватні уявлення про педагогічну доцільність та ефективність різних способів і моделей міжособистісної взаємодії. Іншими словами, непродуктивні стилі педагогічного спілкування певною мірою зумовлюються неадекватними переконаннями і очікуваннями студентів щодо доцільності тих чи інших способів і моделей педагогічного спілкування, а також деформаціями Я-концепції (негативна самооцінка, неадекватний Я-образ, значний розрив між Я-актуальним, Я-ідеальним і Я-майбутнім), що спричиняють деструктивне функціонування механізмів психологічного захисту.

Відзначимо загальну, характерну для більшості студентів тенденцію у розташуванні в семантичному просторі двох факторів (симпатія – антипатія, домінантність – залежність) елементів, які репрезентують різні типи вчителів. Як правило, елементи «учитель, якого учні побоюються» та «учитель, до якого ставляться вороже» знаходяться в квадранті, утвореному векторами «домінантність» і «антипатія». Такі вчителі сприймаються студентами як строгі, вимогливі, жорсткі та негативно, критично настроєні до учнів. Елементи «учитель, якого не поважають», «учитель, до якого ставляться байдуже», «учитель, якого учні не сприймають серйозно» у більшості випадків локалізуються в квадранті, утвореному векторами «залежність» і «антипатія». Тобто, вони оцінюються як позитивно налаштовані до учнів але пасивні, поступливі, невимогливі. Елементи «учитель, якого учні поважають», «учитель, якого люблять» «учитель, яким учні захоплюються», «учитель, якого учні слухаються» здебільшого потрапляють у квадрант, утворений векторами «симпатія» і «домінантність», тобто сприймаються як чуйні, позитивно налаштовані до учнів і одночасно вимогливі. Елементи «учитель, якого учні жаліють», «учитель, до якого учні ставляться фамільярно», «учитель, якого учні вважають «своєю людиною», як правило, локалізуються в квадранті, утвореному векторами «симпатія» і «залежність», тобто характеризуються як добрі, чуйні і водночас пасивні, поступливі, невимогливі.

**Висновок.** Загалом отримані результати дають змогу стверджувати, що стихійне становлення індивідуальних стилів педагогічного спілкування в багатьох випадках не забезпечує готовності майбутніх учителів до налагодження конструктивної, особистісно розвивальної взаємодії з учнями. Стихійно сформовані стилі педагогічного спілкування досить нерідко характеризуються ригідністю, внутрішньою суперечливістю, диспропорціями у вираженості таких параметрів, як «симпатія, безумовне прийняття учнів – антипатія, неприйняття», «домінантність, активність – поступливість, пасивність», «відкритість, контактність – закритість, дистантність». Це свідчить про необхідність здійснення у вищих педагогічних навчальних закладах спеціальної підготовки студентів до продуктивної міжособистісної взаємодії з учнями, спрямованої на корекцію та гармонізацію їх стилів педагогічного спілкування. У зв'язку з цим існує потреба в науковому обґрунтуванні та розробці методики підготовки майбутніх учителів до професійного спілкування, яка б забезпечувала не тільки засвоєння необхідних комунікативних умінь, а сприяла б гармонізації мотиваційно-ціннісної сфери студентів, їх цілісному розвитку як суб'єктів педагогічної діяльності.

#### **Література**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. - М.: Прогресс, 1986. - 420 с.
2. Вачков И.В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: : дис. ... докт. психол. наук: 19.00.13/ Игорь Викторович Вачков. – М., 2002. – 374 с.
3. Галузяк В.М. Класифікація стилів педагогічного спілкування / В.М. Галузяк // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – вип. 26. – С. 23-33.
4. Галузяк В.М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». - Вінниця, 1999. - №1. - С. 96-106.
5. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М.Митина. - М.: Академия, 2004. - 362 с.
6. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. - М.: Академия, 2002. – 272 с.
7. Франселла Ф. Новый метод исследования личности / Ф.Франселла, Д.Баннистер. - М.: Прогресс, 1987. - 236 с.

УДК 37.015.3:001.101(100) «16/18»

## НАУКОВІ ПОГЛЯДИ НА РОЗВИТОК ТЕОРЕТИЧНОГО КОМПОНЕНТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У XVII – НА ПОЧАТКУ XIX СТ.

Т.П.Зузяк

**Анотація.** У статті розглянуто основні аспекти розвитку науково-теоретичного знання педагогічної психології XVII- початку XIX ст.

**Ключові слова:** педагогічна психологія, психолого-педагогічні знання, виховання, природовідповідність.

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные аспекты развития научно-теоретического знания по педагогической психологии XVII начала XIX в.

**Ключевые слова:** педагогическая психология, психолого-педагогические знания, воспитание, природосоответствие.

**Abstract.** The article considers principal terms of the development of the scientific and theoretical knowledge in pedagogical psychology XVII - beginning of XIX century.

**Keywords:** educational psychology, psycho-pedagogical knowledge, education, nature compliance.

**Постановка проблеми.** Актуальність теми дослідження зумовлена розвитком педагогічної психології, тієї галузі психолого-педагогічного знання, яка надзвичайно інтенсивно розвивається сьогодні, а прогресивні ідеї вчених уособлюють ті тенденції, які були характерні не лише для минулого психології, але й для сучасності. Для найбільш повного й глибокого розуміння логіки розвитку педагогічної психології необхідно відновити й проаналізувати витоки її становлення. Звернення в минуле і його об'єктивний аналіз допомагає виявити й усвідомити цінність ідей і відкриттів, підходів до розв'язання питань, які й сьогодні не втрачають своєї гостроти.

Професійна підготовка вчителя неможлива без вивчення педагогічної психології. Вона дозволяє вчителю коректно розробляти цикли навчання, аналізувати труднощі учнів, що виникають під час засвоєння знань; проводити необхідну корекційну роботу й вирішувати багато інших професійних завдань.

Терміном педагогічна психологія позначаються дві суттєво різні науки. Одна з них є гілкою психології. Це базова наука, покликана вивчати природу й закономірності процесу навчання й виховання. Але під назвою «педагогічна психологія» розвивається також і прикладна наука, мета якої – використовувати досягнення всіх гілок психології для удосконалення педагогічної практики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз робіт вітчизняних і зарубіжних авторів з історії педагогічної психології показує, що вивчення історії становлення й розвитку педагогічної психології є несистематичним. Так, значний вплив на розвиток педагогічної психології зробили: Я.Гальперін, Н.Ф.Талізін, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, А.К.Маркова, Л.І.Айдарова, Л.В.Занков, Л.Н.Ланда, С.Л.Рубінштейн, які досліджували виявлення конкретних механізмів засвоєння навчального матеріалу учнями; П.І.Зінченко, А.А.Смирнов, В.Я.Ляудіс доліджували пам'ять, мислення (Ф.Н.Шемакін, А.М.Матюшкін, В.Н.Пушкін, Л.Л.Гурова), сприйняття (В.П.Зінченко, Ю.Б.Гіппенрейтер), розробляли питання розвитку дитини і, зокрема, мовного розвитку (Л.А.Венгер, А.Г.Рузька, Ф.А.Сохін, Т.Н.Ушакова), розвитку особистості (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, М.С.Неймарк, В.С.Мухіна), мовного спілкування й навчання мови (В.А.Артемів, Н.І.Жинкін, А.А.Леонтьєв); дослідження визначення стадій (ер, епох, фаз, періодів) вікового розвитку (П.П.Блонський, Л.С.Виготський, О.Н.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін, Б.Г.Ананьєв, А.В.Петровський), особливостей розумової діяльності школярів та їх розумової обдарованості (А.А.Бодальов, Н.С.Лейтес, В.А.Крутецький). Велике значення для педагогічної психології мали роботи з психології навчання дорослих (Ю.Н.Кулюткін, Л.Н.Лесохіна) та ін.

**Мета статті.** Визначити та охарактеризувати основні погляди стосовно розвитку науково-теоретичного знання з педагогічної психології XVII – початку XIX століття.

**Виклад основного матеріалу.** Робота присвячена аналізу становлення й розвитку педагогічної психології XVII – початку XIX століття, вивченню взаємозв'язку загальної логіки розвитку психологічної науки та соціальної ситуації, характерної для розглядуваного періоду часу. Педагогічна психологія покликана вивчати будову, властивості та закономірності процесу навчання. Її центральною проблемою є виявлення умов, що забезпечують успішне засвоєння знань і вмінь, які дають високий

розвивальний і освітній ефект. У педагогічній психології важливе місце відводиться також завданню вивчення вікових можливостей дітей, особливо дошкільного та молодшого шкільного віку. Педагогічна психологія є однією з базових галузей педагогічного знання й приватних методик.

Епоха Відродження у Західній і Центральній Європі зумовила реформацію в освіті. XVII ст. ознаменоване виокремленням педагогіки як окремої галузі наукових знань. Цей період насамперед представлений іменами Коменського, Локка, Руссо, Песталоцці, Гербарта, Дістервега. Вже тоді розглядалися ті проблеми, які й зараз входять в царину інтересів педагогічної психології: зв'язок розвитку з навчанням і вихованням, творча активність учня, здібності дитини та їх розвиток, роль особистості вчителя, психологічні особливості організації навчання та ін. Це період перших спроб наукового осмислення даного процесу, і власне психологічні аспекти перерахованих проблем були розкриті названими дослідниками не повністю.

Чеський педагог Я.А.Коменський (1592-1670 р.р.) своєю освітньою творчістю започаткував педагогічні гуманістичні ідеї. Думка, вперше висловлена у праці Яна Амоса Коменського «Велика дидактика» у 1657 р., поклала початок розвитку педагогічної теорії і цілеспрямованої організації шкільного навчання. Цю працю можна розглядати і як першу передумову тривалого суперечливого становлення педагогічної психології протягом більше ніж 250 років, бо тільки наприкінці XIX ст. вона почала оформлятися як самостійна наука [1].

Провідний англійський філософ Джон Локк (1632-1704) вважав основним моральне виховання. Причому моральне виховання він пов'язував із вихованням розуму й корисністю, а також волею. Визначаючи методи виховання й навчання, Дж.Локк ратував за формування у дитини стійких позитивних звичок, відводячи особливу роль самому наставнику. Важливо й те, що зміст виховання мав відповідати віковим та індивідуальним особливостям дитини.

Оригінальна позиція Дж.Локка стосовно заохочень і покарань у процесі виховання. Він не заперечував фізичних покарань, проте стверджував, що вони ведуть лише до рабської слухняності. Не вітав Дж.Локк і заохочення потягу вихованця до нагород, а не до того, за що вони даються [2]. Тому основними моральними орієнтирами він називав честь і ганьбу, на які й слід було спиратися в процесі виховання.

Концепція французького філософа Жан-Жака Руссо (1712-1778) представляла винятково новий підхід до виховання, орієнтований на природні задатки конкретного індивіда. У своїх педагогічних поглядах Руссо багато уваги приділяє вихованню, оскільки людина від природи добра і їй необхідно допомогти розвинути цю доброту. Руссо вважав, що на формування особистості ідеально від народження дитини впливають три чинники: природа, суспільство й люди, головним з яких є природа. Тому «природне виховання» повинно здійснюватися на лоні природи в умовах, які допоможуть розвинути в зростаючій людині всі її внутрішні сили й здібності. Першим природним станом людини є свобода, а тому саме принцип свободи має стати головним принципом «природного виховання» [3].

Високо оцінюючи роль виховання у формуванні особистості, Дені Дідро (1713-1784) не вважав його всемогутнім. Був упевнений, що вихованням можна досягнути багато, однак виховання лише розвиває те, що дала дитині природа. Дідро дотримується думки, що між людиною і природою немає якісної відмінності, «воля не менш механічна, ніж розум» [4]. Свобода ж якщо й існує, то тільки внаслідок незнання. Говорити всерйоз про свободу людини можна лише щодо «абстрактної людини», яка не збуджується жодними мотивами й існує лише уві сні або ж у думці. Такий висновок характерний для мислення того часу.

Відомий французький філософ-просвітитель Клод Гельвецій (1715-1771) не визнавав вроджених здібностей людини, він вважав, що відмінності в розумових здібностях і поглядах пояснюються винятково впливом зовнішнього середовища. На його думку, збіг інтересів правителів і народу – найважливіша умова успішного виховання, яке має суспільний характер [2].

Німецький педагог Йоганн Базедов (1724-1790) припускав, що вивчення наук має бути задоволенням для вихованців, тому вводить ігрові методи навчання, що надалі викликало критичні відгуки сучасників. Розглядав свободу в якості одного з головних принципів навчання й виховання. Так, усунувши з області виховання всі перешкоди й застосувавши всі запропоновані виховні заходи, можливо досягти кінцевої мети – «створити істинних людей, які будуть відчувати себе однаково щасливими завжди й усюди» [5].

Німецький педагог Крістіан Зальцман (1744-1811) створює нову педагогічну концепцію, де головна ідея полягає в тому, що виховання – це не тільки створення особливого, призначеного для дитини життєвого простору, а й насамперед – самовиховання вихователя, з тим, щоб, саме він, а не навколишнє середовище був важливим і цікавим для дітей. У його поглядах передбачалася певна диференціація, оскільки вихованцям надавалося право вивчати тільки те, що було необхідним для



їхньої майбутньої професії [4]. Діти працювали в саду, на городі, доглядали свійських тварин. Проповідував принцип навчання дітей згідно з їхньою природою.

Видатний швейцарський педагог Йоганн Генріх Песталоцці (1746-1827), намагаючись психологізувати навчання, виділяє найпростіші елементи всякого знання, засвоюючи які, людина пізнає світ. До них він відносить число, форму, слово. Таким чином, елементарне навчання зводиться насамперед до уміння виміряти, рахувати й володіти мовою. Поєднував знання рідного краю з початками природознавства. Особливий вплив на подальший розвиток педагогічної теорії та практики справила його ідея розвивального шкільного навчання. Песталоцці дав нове наповнення ідеї гуманістичної педагогіки про гармонійний розвиток людини. Аналізуючи роль І.Песталоцці, П.Ф.Каптерев стверджує, що «Песталоцци понимал все обучение, как дело творчества самого учащегося, все знания как развитие деятельности изнутри, как акты самостоятельности, саморазвития» [1].

У своїх педагогічних творах Іоахим Генріх Кампе (1746-1818) проповідує тверезо-практичне виховання. Вважав за необхідне кардинально поліпшити моральне виховання молоді [6]. У цих цілях, наприклад, пропонував розігрувати з дітьми самодіяльні вистави, які, на його думку, могли сприяти виробленню у дітей необхідних навичок моральної поведінки.

Визначаючи поняття «загальної освіти», Луї Лепелетє (1760 - 1793) вважав, що, передусім, у дітей слід формувати фізичні та моральні якості, передавати їм необхідні знання та навички. Об'єднати націю може єдине виховання, яке повинно бути державним, загальним для всіх дітей, незалежно від їхнього соціального походження [2].

Будучи одночасно філософом і психологом Йоганн Фрідріх Герbart (1776-1841) намагався обґрунтувати педагогіку за допомогою двох наук: з філософії він виводив мету виховання, за допомогою психології вказував на шляхи досягнення цих цілей. Вбачаючи головну мету виховання у формуванні доброчесної людини, основними шляхами її досягнення вважав виховуюче навчання, моральне виховання й «управління» дітьми. Особливо важливе значення Герbart відводив виховуючому навчанню, в ході якого має розвиватися багатосторонній інтерес (емпіричний, естетичний, соціальний і релігійний) [7]. Герbart перший з педагогів спробував дати філософсько-психологічне обґрунтування цілей і засобів виховання, яке уявлялося ним як взаємодія вихователя й виховуваного для безпосереднього впливу на душу з метою створити її. Основними шляхами досягнення такого завдання він вважав управління, навчання й моральне виховання. Моральний розвиток мав призвести до вільного руху вихованця у напрямку до чесноти. Важливу роль в цьому він відводив релігії [2].

Важливим принципом виховання Фрідріх Вільгельм Адольф Дістервег (1790-1866) вважав принцип природовідповідності, розуміючи його як узгодження з процесом природного розвитку людини, врахування вікових та індивідуальних особливостей учня. Великого значення надавав психології як «основі науки про виховання». Головне джерело розвитку педагогіки вбачав у педагогічному досвіді. Доповнюючий принцип виховання бачив у тому, щоб воно мало культуровідповідний характер. Наголошував, що «при вихованні необхідно звертати увагу на умови місця й часу, в яких народилася людина і живе, одним словом, на всю сучасну культуру в широкому й всеохопному розумінні цього слова». Вищу ціль виховання Дістервег визначав як «самодіяльність на служінні істині, красі й добру», вважаючи їх історично змінними поняттями [4].

**Висновки.** Педагогічна психологія являє собою міждисциплінарну самостійну галузь знання, що ґрунтується на знанні загальної, вікової, соціальної психології, психології особистості, теоретичної та практичної педагогіки. Вона має власну історію становлення й розвитку, аналіз якої дозволяє зрозуміти суть і специфіку предмета її дослідження. Ідеї європейських учених, насамперед, мали істотний вплив на розвиток педагогічної психології, однак вони не отримали цілісного й глибокого систематичного аналізу в літературі з історії психології. XVII- поч. XIX ст. в Європі був часом панування ідей епохи Просвітництва. Філософські педагогічні дискусії відбувались на теоретичному рівні. В той самий час зробили заклик до психологічної педагогіки Руссо, Песталоцці, а особливо Герbart, все XIX століття педагогіка перебувала під впливом цієї ідеї, дозрілої вже в більш реальну силу.

Загалом, на початок XIX ст. ідея суспільного, а не індивідуального виховання, яке готувало б людину до життя в реальному соціумі, розвивалася й поширювалася далі.

### Література

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - М. : Логос, 2004. – С.14-17.
2. Басов Н.Ф. История социальной педагогики : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. — М. : Издательский центр «Академия», 2005. - С. 87
3. Руссо Ж.-Ж. Эмиль или О воспитании // Педагогическое наследие / Сост.: В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. - М., 1988. - С. 194-297.



4. Пискунов А.И. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII – начала XIX: учеб. Пособие [Текст] / А.И.Пискунов.- М.: Академия педагогических наук, 1960.- С.30-32.
5. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения: учеб. пособие [Текст] / Л.Н.Модзалевский. - СПб.: Алетейя, 2000. – С. 378 -385.
6. Российская педагогическая энциклопедия / Под. ред. В.Г. Панова. - М.,–1993-1999.-860 с
7. Хильгенхегер Н. Иоганн Фридрих Герbart / Хильгенхегер Н. //Перспективы: вопросы образования. Мыслители образования. - 1994. - № 1-2 (87-88). - Т. 2.

УКД 159.922.7

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ

М.В.Матюшкін, Є.Ю.Носенко

**Анотація.** У статті представлені результати моніторингу та аналізу психолого-педагогічних особливостей слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників гуманітарного напрямку в інформаційно-комунікаційних технологіях в освіті, запропоновано основні напрямки формування у слухачів мотиваційних покликів до кращого засвоєння курсу.

**Ключові слова:** післядипломна перепідготовка, інформаційно-комунікаційні технології, педагоги гуманітарного напрямку, психологія дорослого в навчанні, фасилітація.

**Аннотация.** В статье представлены результаты анализа наявных умений использовать ИКТ слушателей курсов повышения квалификации педагогических работников гуманитарных направлений, предложены способы формирования мотивации слушателей к более глубокому освоению курса информационно-коммуникационных технологий.

**Ключевые слова:** последипломная переподготовка, информационно-коммуникационные технологии, педагоги гуманитарного направления, психология взрослого в обучении, фасилитация.

**Annotation.** The article represents results of monitoring and analysis of psychological and pedagogical peculiarities of retrainees for pedagogical employees of human orientation in ICT in education, offers main directions of forming motivate intentions in retrainees to understand he course better.

**Key words:** pre-post degree retraining, ICT, pedagogues of human orientation, adult psychology in study, facilitation.

**Постановка проблеми.** Темпи розвитку сучасного інформаційного суспільства створюють нові умови для сфери освіти та вимагають постійного саморозвитку кожного суб'єкта навчання, що особливо актуалізується в післядипломній педагогічній освіті. Згідно з законом України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» щодо підготовки 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» [4].

Якість засвоєння та опанування цих знань в процесі післядипломної педагогічної освіти залежить від багатьох чинників, особливе місце серед яких займають психолого-педагогічні особливості суб'єкта навчання, а саме слухача курсів підвищення кваліфікації.

**Метою** даного дослідження було проведення моніторингу та аналізу психологічно-педагогічних особливостей слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників у інформаційно-комунікаційних технологіях (ІКТ) в освіті на базі Чернігівського обласного інституту педагогічної перепідготовки й освіти (ЧОППО) ім. К.Д.Ушинського; розробка основних шляхів формування у слухачів мотиваційних покликів до кращого засвоєння курсу ІКТ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показав, що андрагогічним особливостям роботи з педагогами в системі післядипломної педагогічної освіти приділено увагу в публікаціях Барабаш О.Д.[1] і Дятленко Н.М.[3]. Дослідження Самсоної О.О. [6] та Бочкарьової Н.С. [2] присвячені психологічній та педагогічній фасилітації, а саме ідеям гуманістичної психології Карла Роджерса, як невід'ємної складової керівництва навчально-виховним процесом.

Дані психологічних досліджень свідчать, що при організації процесу навчання в системі

підвищення кваліфікації основним мотивом учіння дорослої людини є практика. Потреби в знаннях слухачів курсу ІКТ безпосередньо залежать від тих проблем, які вони долають під час своєї трудової діяльності. Тобто, процес навчання в системі підвищення кваліфікації, з огляду на механізм психіки дорослої людини, має, по-перше, враховувати тенденції і перспективи розвитку освіти і науки, а по-друге, широко розкривати технологію практичної діяльності. Так об'єктивно вимагає механізм психіки нашого слухача.

Як показують дослідження [5], засвоєння нової інформації у слухачів гальмується наявністю певного “психологічного опору”. Головним чином це “опір досвіду”, який проявляється в тому, що частина слухачів розглядає свій досвід як науковий і з недовірою сприймає нову інформацію. Крім того, має місце “опір зрілістю”, який проявляється в тому, що слухач розуміє необхідність отримання знань, але не бачить перспектив їх застосування для себе. До цього приєднується ще й “опір тиску” – скептичне ставлення до нової інформації, рекомендацій з боку викладача. Слухач вважає себе не менш компетентним у тому чи іншому питанні. “Недовіра теорії” – звичка мислити практичними категоріями. З огляду на ці особливості, вивчення індивідуального досвіду слухачів постає першим завданням викладача курсів підвищення кваліфікації, який повинен використовувати різні організаційні форми навчання, що забезпечували б оптимальну адаптацію кожного слухача до засвоєння нової інформації.

Наступним кроком при організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації повинно стати уникнення гонитви за тим, щоб передати слухачам максимум інформації. Це завдання є безперспективним та малоефективним. Процес навчання потрібно спрямувати так, щоб слухачі самостійно аналізували явища, процеси, відпрацьовували вміння наукового осмислення знань. Мобільність і динамізм процесу навчання потребує застосування переважно методів активного навчання, таких як лекція-діалог, розв'язання виробничих завдань, тренінги, аналіз ситуацій, обмін досвідом, дискусії, науково-практичні конференції та інше.

Отже, об'єктами нашого дослідження стали вчителі гуманітарного напрямку в освіті, зокрема, викладачі мови й літератури, бібліотекарі, керівники шкільних гуртків.

Вивчення практики сучасної методики викладання української мови та літератури, світової літератури в загальноосвітніх школах чернігівської області та міста Чернігова дозволяє з'ясувати деякі аспекти застосування мультимедіа в навчанні та визначити методичні умови їх використання.

Аналіз цього питання під час викладання основ інформаційно-комунікаційних технологій вчителям-філологам на курсах підвищення кваліфікації у ЧОІППО ім. К.Д.Ушинського показав, що за останні роки кількість шкільних педагогів, які в методичному процесі використовують пакети Microsoft Office та глобальну мережу Internet, значно зросла.

Для виявлення рівня готовності педагогів до використання пакетів Word, Excel, Powerpoint Microsoft Office та потенціалу глобальної мережі Internet нами було проведено опитування вчителів-філологів, керівників гуртків краєзнавства й туризму, шкільних бібліотекарів, які проходили курси підвищення кваліфікації в січні-лютому 2014 року. Педагоги мали можливість дати відповіді на запитання щодо місця їх роботи, віку, стосовно того, які пакети Microsoft Office вони використовують у методичній роботі, як часто застосовують мультимедійні презентації на своїх уроках, чи володіють навичками створення презентацій Powerpoint і як часто звертаються до глобальної мережі Internet при підготовці до викладання своїх предметів. Запитання й відповіді з відсотковою питомою вагою від загальної кількості опитуваних представлені в таблиці.

Опитувальник для слухачів курсів підвищення кваліфікації ЧОІППО ім. К.Д.Ушинського

| № | Запитання                                     | слухачі<br>варіанти<br>відповідей                                               | Вчителі<br>укр. мови<br>та літерату-<br>ри, світової<br>літератури<br>(у %) | Керівники<br>гуртків<br>краєзнавства<br>і туризму<br>(у %) | Бібліотекарі<br>(у %) | Загалом<br>(у %)     |
|---|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------|----------------------|
| 1 | Який предмет Ви викладаєте?                   |                                                                                 | 42                                                                          | 30                                                         | 28                    | 100                  |
| 2 | Де знаходиться заклад, в якому Ви викладаєте? | місто<br>село                                                                   | 6<br>36                                                                     | 30<br>0                                                    | 22<br>6               | 58<br>42             |
| 3 | Вкажіть вікову групу, до якої Ви належите.    | Молодше 30 років<br>Від 30 до 40 років<br>Від 40 до 50 років<br>Старше 50 років | 1<br>19<br>14<br>6                                                          | 11<br>8<br>6<br>6                                          | 6<br>11<br>6<br>6     | 18<br>38<br>26<br>18 |

|   |                                                                                                                                |                                                                                                           |                      |                      |                     |                      |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|----------------------|---------------------|----------------------|
| 4 | Які з програм Microsoft Office Ви використовуєте при підготовці уроків зі свого предмета?                                      | Word<br>Excel<br>Powerpoint<br>Ніякі                                                                      | 36<br>0<br>42<br>0   | 25<br>19<br>3<br>0   | 28<br>8<br>28<br>0  | 89<br>27<br>73<br>0  |
| 5 | Чи використовуєте Ви презентації, зроблені в програмі Powerpoint, на своїх уроках?                                             | Ні<br>Так, 1-2 рази на рік<br>Так, 1-2 рази на семестр<br>Так, 1-2 рази на місяць                         | 0<br>6<br>11<br>25   | 21<br>6<br>3<br>0    | 3<br>3<br>8<br>14   | 24<br>15<br>22<br>39 |
| 6 | При викладанні Ви користуєтесь презентаціями Powerpoint, які...                                                                | Є запозиченими<br>Частково зроблені Вами<br>Повністю зроблені Вами                                        | 16<br>28<br>25       | 6<br>0<br>3          | 6<br>14<br>16       | 28<br>42<br>44       |
| 7 | Чи користуєтесь Ви інтернетом при підготовці до своїх уроків?                                                                  | Ні<br>Так, 1-2 рази на рік<br>Так, 1-2 рази на семестр<br>Так, 1-2 рази на місяць                         | 0<br>3<br>6<br>33    | 0<br>6<br>5<br>19    | 0<br>0<br>6<br>22   | 0<br>9<br>17<br>74   |
| 8 | При підготовці до якого типу уроків Ви частіше використовуєте програми Microsoft Office (Word, Excel, Powerpoint) та інтернет? | Вивчення нового матеріалу<br>Узагальнення та систематизація знань<br>Комбінований урок<br>Перевірка знань | 31<br>28<br>28<br>25 | 25<br>14<br>19<br>11 | 11<br>8<br>17<br>11 | 67<br>50<br>64<br>47 |
| 9 | Чи вважаєте Ви, що використання електронних засобів підвищує навчальний та виховний ефект?                                     | Так<br>Ні<br>Вказати свій варіант відповіді                                                               | 42<br>0<br>0         | 30<br>0<br>0         | 25<br>3<br>0        | 97<br>3<br>0         |

Як видно з таблиці, кількість вчителів української мови та літератури, світової літератури склала 42 % від загальної, керівників краєзнавства і туризму та бібліотекарів – 30 та 28 % відповідно. Працюють в селі 42 % респондентів, з яких переважна більшість – вчителі української мови та літератури (36 %), керівники гуртків краєзнавства й бібліотекарі були переважно з міста – відповідно 30 та 22 %.

Вік опитуваних коливався від «молодші 30 років» (18 %) до «старші за 50 років» (18 %), при цьому левову частку тих, кому до 30-ти років, склали керівники гуртків та бібліотекарі (відповідно 11 і 6 %), тоді як представництво тих, кому за 50 років, виявилось рівним – по 6 % від кожної групи слухачів. Усі інші респонденти мали вік між 30 і 40 роками (38%), і між 40 і 50 роками (26 %).

Приємним фактом для викладачів курсу інформаційно-комунікаційних технологій став нульовий відсоток відповідей з варіантом «ніякі» на запитання: «Які з програм Microsoft Office Ви використовуєте при підготовці уроків зі свого предмета?». Усі опитувані в тій чи іншій мірі користуються програмами Microsoft Office. Найпопулярнішими виявилися Word та Powerpoint – відповідно 89 і 73 % респондентів, хоча при цьому виявилось, що 24 % опитуваних взагалі не використовують освітні презентації на своїх уроках, переважна більшість з яких (21 %) – керівники гуртків. Натомість, більшість вчителів-філологів та бібліотекарів намагаються застосовувати цей засіб підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу не менше 1-2 разів на місяць – відповідно 25 і 14 %.

З'ясувалося, що переважно слухачі використовують освітні презентації, які повністю або частково зроблені ними самими (відповідно 44 і 42 %), і майже в півтора рази менша кількість опитуваних (28 %) застосовує на своїх уроках запозичені презентації. При цьому респонденти показали високу частоту

використання ресурсів Інтернету під час підготовки до своїх занять. 74 % опитуваних звертаються за допомогою в глобальну мережу не менше 1-2 разів на місяць, при цьому кількість людей, які не працюють з інтернетом взагалі, дорівнювала нулю.

Майже всі респонденти (97 %) погодилися з твердженням, що використання електронних засобів підвищує навчальний та виховний ефект. При цьому більшість з них (67 і 64 % відповідно) вказали, що частіше використовують програми Microsoft Office та Інтернет для підготовки до уроків з «вивчення нового матеріалу» та «комбінованих уроків».

Під час проведення курсів з інформаційно-комунікаційних технологій нами було зафіксовано, що вчителі української мови та літератури в середньому демонструють більшу, ніж інші, вмотивованість до підвищення своїх умінь і навичок в освоєнні програм Microsoft Office та Інтернету. Проходячи вхідне тестування, вони показують вищий бал, ніж інші, і як наслідок, по закінченню курсів на вихідному тестуванні набирають більше залікових очок, ніж представники інших предметів. Подібний феномен, на наш погляд, можна пояснити тим, що на теперішній час викладанню державної мови й літератури в Україні приділяється багато уваги як з боку Міністерства освіти, так і з боку суспільства. В загальноосвітніх школах проводиться багато показових уроків, конкурсів, олімпіад, що мотивує вчителів час від часу підвищувати ефективність процесу навчання, найзручнішим засобом для чого слугують сучасні програми Microsoft Office. При цьому вчителі з міст демонструють більшу обізнаність у методах використання програм Word та Powerpoint, а також Інтернету, ніж педагоги з сіл, що пояснюється, насамперед, кращою оснащеністю міських шкіл комп'ютерними засобами. Звичайно, що при цьому більш молоді вчителі показують вищу схильність до засвоєння нових знань з комп'ютерних технологій, ніж їх літні колеги.

Аналіз освітніх презентацій, що їх представляють вчителі на залікових заняттях з курсу інформаційно-комунікаційних технологій, дозволяє виокремити низку типових технологічних та методичних недоліків:

- відсутність опису методики застосування презентації;
- відсутність дидактичної мети уроку, яку обов'язково потрібно відображати на слайді й повідомляти учням (негативно впливає на структурування роботи як учнів, так і учителів);
- більшість презентацій виготовлені як супровід до шкільної лекції, а відсутність дидактичних цілей змушує лише здогадуватися про прийоми й засоби навчання, які учитель використовує на уроці;
- за більшістю презентацій не можна проаналізувати відповідність прийомів викладання навчального матеріалу і прийомів роботи з учнями;
- зміст презентацій у більшості випадків має вигляд розширеного конспекту для учнів.

Крім того, слід зазначити, що автори презентацій часто припускають помилок в граматиці й стилістиці тексту. На багатьох слайдах презентацій не витримуються ергономічні й композиційні вимоги до їх створення (розміщення на полі екрана, використання кольорів, шрифтів, маркування тощо), що знижує ефект сприйняття навчального матеріалу. В переважній більшості презентацій не використовуються відео- та звукові вставки, що можна пояснити, з одного боку, невеликою кількістю доступних фрагментів у мережі Інтернет, а з іншого – невмінням педагогів працювати з ними під час створення презентацій і бажанням швидко скопіювати вже створені кимось з мережі.

**Висновки.** Таким чином, аналіз умінь використання ІКТ слухачами курсів інформаційно-комунікаційних технологій при підвищенні кваліфікації педагогічних працівників дозволив визначити основні напрямки до формування у педагогів мотиваційних покликів до кращого засвоєння курсу: викладачам курсів потрібно повніше дотримуватись головних принципів фасилітації. Це означає, що курсанти не повинні бути пасивними слухачами, які тільки присутні на лекціях, а брати активну творчу участь у навчальному процесі. Викладачі повинні використовувати не догматичні прийоми, а ті з них, які спонукають до творчого засвоєння необхідної інформації. Вона дозволяє викладачу зайняти позицію не «над», а «поряд» зі слухачами. Викладач інституту післядипломної освіти має враховувати не лише вік своїх слухачів, а й їхній досвід та професійну компетентність. Все це разом дозволяє створити умови для підвищення активності слухачів, оптимізує процес розвитку їхнього професіоналізму.

### Література

1. Барабаш О.Д. Андрагогічні підходи до роботи з педагогами в умовах післядипломної освіти [Електронний ресурс] / О.Д. Барабаш – Режим доступу : <http://academy.ks.ua/konfer/articles/5/6.pdf>
2. Бочкарьова Н.С. Розвиток гуманістичних ідей Карла Роджерса в сучасній педагогічній думці України [Електронний ресурс] / Н.С. Бочкарьова – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN12/10bnsdpdu.pdf>
3. Дятленко Н.М. Андрагогічний підхід у післядипломній освіті вихователів дошкільних закладів [Електронний ресурс] / Н.М. Дятленко – Режим доступу : [http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2010\\_1/10dnmvdz.pdf](http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2010_1/10dnmvdz.pdf)

4. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки : закон України від 9 січня 2007 р. № 537-V [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. — 2007. — № 12. — С. 102. — Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/537-16/print1309935768237861>
5. Пуцов В. Процес навчання в системі підвищення кваліфікації як об'єкт управління [Електронний ресурс] / В. Пуцов – Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/metodser/111/5.pdf>
6. Самсонова О.О. Фасилітація у післядипломній освіті [Електронний ресурс] / О.О.Самсонова – Режим доступу : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp8/Samsonova.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp8/Samsonova.pdf)

УДК 159.942

## СПОНТАННІСТЬ ОСОБИСТОСТІ І СИНДРОМ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІВ

З.О.Ржевська-Штефан

***Анотація.** У статті розглянуті перспективи використання феномену спонтанності особистості в якості ресурсу подолання синдрому професійного вигорання педагогів.*

***Ключові слова:** синдром професійного вигорання, спонтанність, внутрішня свобода, самоусвідомлення, маніпулювання, діалогічність.*

***Аннотация.** В статье рассмотрены перспективы использования феномена спонтанности личности в качестве ресурса преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов.*

***Ключевые слова:** синдром профессионального выгорания, спонтанность, внутренняя свобода, самоосознанность, манипулирование, диалогичность.*

***Summary.** The article presents the outlook of treating personal spontaneity as a resource for pedagogues to overcome “professional burnout” syndrome.*

***Key words:** “professional burnout”, spontaneity, inner freedom, self-awareness, manipulation, dialogicity.*

**Постановка проблеми.** Як засвідчують результати багатьох досліджень у сфері психології професійного здоров'я, праця може як сприяти особистісному зростанню працівника, так і набувати руйнівного впливу на його особистість. До таких руйнівних наслідків професійної діяльності відносять синдром професійного вигорання, що проявляється у фізичному та психічному виснаженні, деперсоналізації стосунків з оточуючими, втраті позитивної мотивації й ціннісного ставлення до професії.

Дослідження синдрому професійного вигорання у педагогів на сьогоднішній день залишається досить актуальним. По-перше, дана професія характеризується особливостями, які дозволяють віднести її до групи високого ризику виникнення й розвитку синдрому вигорання. Зокрема, педагогічний професійний діяльності притаманні високий динамізм, нестача часу, великий обсяг навантаження, необхідність майже постійно перебувати в активному і напруженому контактуванні з великою кількістю людей, складність педагогічних ситуацій, тиск соціальної оцінки праці педагога тощо. По-друге, відомо, що вигорання справляє значний негативний вплив не лише на психосоматичне здоров'я педагога, але й на ефективність його професійної діяльності, що ставить під загрозу успіх професійного й особистісного зростання його підопічних.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченню синдрому вигорання присвятили свої численні доробки як закордонні, так і вітчизняні дослідники. Зокрема, були висвітлені зміст і структура синдрому вигорання (Г.Діон, Л.М.Карамушка, С.Д.Максименко, В.Є.Орел, М.Л.Смольсон), методи його діагностики (В.В.Бойко, Н.Є.Водоп'янова, С.Джексон, К.Маслач, О.С.Старченкова та ін.), особистісні, соціально-демографічні та організаційно-професійні фактори, що провокують його виникнення і розвиток (М.В.Борисова, К.Маслач, В.Є.Орел, Т.В.Форманюк та ін). Були започатковані дослідження особливостей розвитку синдрому вигорання в межах різних професій, зокрема педагогічної (Н.Б.Буртова, Т.А.Каткова, І.А.Курапова, Т.Ю.Овсяннікова, Н.В.Назарук, О.О.Рукавишников, Т.В.Теміров, Т.В.Форманюк, Н.О.Чепелева).

Слід зазначити, що більшість із названих досліджень присвячені вивченню негативних впливів вигорання на психофізичне здоров'я працівників освіти, а також зовнішнім та внутрішнім детермінантам, які провокують розвиток вигорання. Зокрема, існують дані, що свідчать про наявність зв'язку між рівнем вигорання і низьким рівнем особистісної витривалості, неефективними копінг-

стратегіями, екстернальним локусом контролю, агресивністю, тривожністю, нейротизмом, інтроверсією.

Водночас, у багатьох дослідженнях емпірично доведено, що професійне вигорання не лише справляє сильний негативний вплив на особистість професіонала, але й саме залежить від його суб'єктивних особистісних якостей (О.І.Бабич, М.В.Борисова, Л.Г.Дикая, І.А.Курапова, А.А.Обознова, О.Н.Доценко, К.Л.Купер, В.Є.Орел, О.С.Старченкова, Х.Фрейденберг). З цього цілком логічно випливає інтерес до вивчення сильних сторін особистості, які здатні знижувати стресогенність професійних та соціально-психологічних факторів і підвищувати резистентність до виникнення професійного вигорання. Найбільш перспективним ресурсом дослідники вважають самоактуалізацію особистості, до характеристик якої відносять осмисленість життя, духовні цінності, а також цінності творчості та активного соціального життя (К.С.Холл, Г.Ліндсей, О.І.Бабич, А.Ю.Василенко, Г.Н.Густельова, І.А.Курапова та ін.).

Однак, попри здійснені дослідження в даному напрямку, залишається недостатньо вивченою роль окремих компонентів самоактуалізації в подоланні професійного вигорання. Зокрема це стосується такої складової, як спонтанність особистості. Наш інтерес до спонтанності зумовлюється тим, що як феномен вона не зводиться лише до компоненту самоактуалізації, а також має дещо неоднозначну інтерпретацію: в педагогічному середовищі цей термін має негативне забарвлення і трактується як імпульсивність.

**Постановка завдання.** У рамках нашого дослідження ми ставимо за мету вивчити роль і значення спонтанності особистості в саморегуляції професійного вигорання педагога, а також виявити можливості, які відкриває спонтанність для профілактики та корекції синдрому. Для розв'язання поставлених задач спочатку вважаємо за необхідне здійснити уточнення самого терміну «спонтанність».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У найбільш широкому розумінні спонтанність у психології визначається як притаманна людині від природи активність, яка спричиняється не зовнішніми впливами, а внутрішніми причинами. Вона дозволяє по-новому реагувати на вже відоме і адекватно сприймати на події нові, з якими ще не зустрічався. Таким чином, спонтанність забезпечує здатність до адекватної поведінки і творчості.

Проте погляди представників різних психологічних напрямків щодо природи даної активності дещо різняться. Теоретичний аналіз історії вивчення феномену спонтанності показав, що в найбільш ранніх психологічних дослідженнях, започаткованих психоаналітичною традицією, даний феномен розглядається як неусвідомлювана енергія і справді асоціюється з проявами імпульсивності. Зокрема, в концепції Г.Юнга спонтанність синонімічна неусвідомлюваним, стихійним процесам, які лежать в основі творчості. Спонтанність у даному випадку виступає як активність інтуїтивна, заздалегідь необдуманна, без будь-якого аналізу ситуації, без з'ясування можливих наслідків. Це потік ідей, вир здогадок, миттєвих осяянь і парадоксальних рішень, що бере свій початок у хаосі несвідомого [1].

Очевидно, що в даному випадку спонтанність протиставляється розуму, свідомості, доцільності. Це основна інтенція дитинства, яка, з одного боку, є основою для вільної фантазії та гри, а з іншого боку, може стати причиною труднощів при переході до систематичної, свідомої, планомірної діяльності. Це – енергія, придушення якої приводить до неврозу, а безконтрольний прояв – до психозу.

Психоаналіз протиставляє спонтанності характер, під яким розуміється жорсткий каркас стійких форм реагування (патернів поведінки) і психологічних захистів, що мають на меті забезпечити пристосування людини до соціуму. За рахунок розвитку характеру в онтогенезі зона спонтанності з віком сильно обмежується. Саме цим пояснюється зменшення проявів творчої активності у більшості дорослих порівняно з дитинством.

За Я.Л.Морено, який розвивав напрямок психодрами, спонтанність є універсальною вродженою людською якістю, яка притаманна кожній дитині, і полягає у здатності реагувати по-новому на стару ситуацію [3]. Свіжий погляд на ситуацію дає можливість не вдаватися до шаблонних рішень, за якими часто криються психологічні блоки і захисти, а це своєю чергою відкриває для індивіда шлях до справжнього проживання свого життя, і, як наслідок, розв'язання всіх проблем. Отже, спонтанність виступає каталізатором творчості. Проте, нажалі, вона є виключно прерогативою дитинства та окремих творчих особистостей [3].

Як можна зрозуміти з вищезазначеного, спонтанність як неусвідомлювана некерована активність також до певної міри здатна виступати ресурсом подолання професійного вигорання. Як джерело творчої активності, така спонтанність сама по собі здатна знімати зайве психоемоційне напруження. Емпірично доведено, що чим вище розвинутий творчий потенціал, тим рідше педагог відчуває емоційне виснаження, спустошення і втому від власної роботи [4; 53]. Більше того, так зване «творче

приспосовування» або свіжий погляд спонтанної людини на ситуацію в процесі професійного контактування є запорукою вчасного розв'язання дрібних і серйозних проблем без вдавання до шаблонних рішень, тобто, не вдаючись до неефективних копінг-стратегій або психологічних захистів, які зрештою приводять до психоемоційного виснаження.

Проте неусвідомлюваний характер такого роду спонтанності вносить певні обмеження в плані навмисної планомірної активізації її у широкого кола педагогів. Фактично, йдеться про необхідність вивільнення творчого потенціалу людини з-під тиску жорстких рамок характеру, накладених суспільством. У психоаналітичній традиції це здійснюється шляхом кропіткого поступового розхитування характеру в роботі з психоаналітиком, а також за рахунок так званих тренінгів спонтанності, спеціально розроблених Я.Л.Морено.

Кардинально відмінним є тлумачення спонтанності в традиції гуманістичної психології, автори якої на противагу психоаналітичній теорії наполягали на тому, що людина, передусім – це свідомо істота, наділена свободою (А.Адлер, К.Хорні, Е.Еріксон, Г.Олпорт). Спонтанність, або самодовільність, в їх розумінні виступає цілком усвідомлюваною силою. Це один з компонентів «внутрішньої свободи» індивіда, яка є головною умовою його розвитку й особистісного зростання.

Для Е. Фрома спонтанність рівнозначна здатності діяти невимушено, не автоматично, не під тиском шаблонів, що нав'язані зовні. Він визнає, що спонтанність – доволі рідкісний феномен у сучасному суспільстві, який найчастіше можна спостерігати у маленьких дітей, а також художників, деяких вчених, філософів. У більшості ж людей спонтанність можна спостерігати лише в окремі моменти життя (осяяння, хвилина ніжності) [6]. Важливими компонентами спонтанності Е. Фром визнає любов і працю, які позбавлені рис вимушеності й примусу. Це така любов, у якій відсутнє прагнення привласнити собі іншу людину або, навпаки, прагнення зректися заради іншої людини свого істинного «Я». Напроти, це добровільний союз, в якому кожен зберігає свою окремість та індивідуальність, тобто залишається собою. Праця як компонент спонтанності також має бути позбавлена рис вимушеної діяльності заради виживання або діяльності заради підкорення собі життєвих ресурсів. Натомість це має бути творча активність, що проявляється в емоційній, інтелектуальній і чуттєвій життєдіяльності людини, а також в її волевиявленні [6].

Таким чином, спонтанність за Е.Фромом є результатом реалізації індивідом своєї особистості, результатом «буття самим собою». Спонтанність не є легкодосяжним станом, її передумовою виступає набуття особистістю справжньої цілісності, зокрема єдності розуму і людської природи, які здебільшого перебувають у запеклому протистоянні. Це означає, що для реалізації особистістю свого «Я» важливі не лише інтелектуальні зусилля, але також усі емоційні можливості індивіда. Придушення ж певних частин своєї особистості (наприклад, негативних емоційних переживань), навпаки протидіє досягненню цілісності й унеможливорює спонтанну активність. Втрата спонтанності, за Е.Фромом, рівнозначна акту убивства правди в собі, відмові від себе.

У концепції самоактуалізації особистості гуманіста А.Маслоу спонтанність розглядається як особистісна якість, властива людям, які самоактуалізуються, що співвідноситься з такими цінностями, як свобода, природність, гра, легкість без зайвих зусиль. Це вільне «випромінювання» того, що закладене в глибині самої особистості, здатність безпосередньо виражати свої почуття, яка витікає з впевненості в собі й довіри до навколишнього світу. Це щирість, природність і правдивість, в основі яких лежить відмова від контролю і управління та маніпулювання іншими [1].

На противагу пересічній людині, яка схильна сліпо слідувати конвенційним нормам, або чинити їм опір, особистість, що самоактуалізується, наслідуює установлені ритуали не автоматично, а свідомо, лише на рівні зовнішньої поведінки і не без філософського гумору. Отже, прояв спонтанності у такої людини – це прояв власної незалежності від впливу середовища. Проте незалежності, збалансованої здоровим глуздом, незалежності, яка є золотою серединою полюсів конформності та нонконформізму.

За Е.Шостромом, який розвивав ідеї гуманістів, спонтанність притаманна актуалізованій, творчій особистості, яка розуміє свої потреби, визнає власні бажання і вчинки, радіє справжньому супернику, пропонує допомогу, коли це необхідно, залишається щирою і конструктивною навіть в агресії. Втрата спонтанності породжує людину-маніпулятора, яка в гонитві за вдоволенням власних бажань приховує власні реальні почуття за різними типами поведінки – починаючи від зверхньої ворожості, закінчуючи заграванням і улесливістю. Маніпулятор не усвідомлює власного актуалізуючого потенціалу і тому відмовляється від незалежності й самостійності та віддає перевагу паразитуванню на власному оточенні [7]. Повернути собі здатність до спонтанності актуалізатора людина може у випадку, якщо вона усвідомить власні маніпулятивні стилі взаємин з оточуючими і зможе розкрити свій життєвий потенціал.

Всі вищезазначені характеристики спонтанності, на наш погляд, свідчать про її значний потенціал

в плані ресурсу подолання синдрому професійного вигорання. По-перше, здатність спонтанної людини діяти не автоматично, не під тиском шаблонів, що нав'язані зовні, дозволяє їй творчо підходити до розв'язання різноманітних проблем професійного спілкування, не вдаючись до неефективних психологічних захистів та копінг-стратегій, що приводять до емоційного виснаження. По-друге, незалежність від впливу середовища, здатність «бути самим собою», безпосередньо виражати свої почуття є запорукою того, що професіонал не буде накопичувати неусвідомлювані негативні емоційні переживання. По-третє, відсутність рис вимушеності й примусу, відмова спонтанної людини від контролю та маніпулювання іншими виступає ресурсом для подолання такого фактору вигорання, як дегуманізація (ціннічне безособистісне ставлення до оточуючих).

Для підтвердження даного теоретичного обґрунтування нами було здійснено дослідження в групі педагогів вищого навчального закладу. Нами були використані методики «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В.Бойко та методика вивчення самоактуалізації особистості САМОАЛ Е.Шострома. За результатами діагностики рівня емоційного вигорання у більшості викладачів було виявлено високий рівень вигорання: фаза напруження – 54%, фаза резистенції – 77%, фаза виснаження – 35%. Далі було здійснено аналіз взаємозв'язку між фазами вигорання та вираженістю спонтанності як риси самоактуалізації. В результаті було виявлено, що показники спонтанності негативно корелюють з усіма трьома фазами: фаза напруженості ( $p \leq 0,02$ ), фаза резистенції ( $p \leq 0,01$ ), фаза виснаження ( $p \leq 0,01$ ). Чим менш спонтанною і природною є поведінка педагога, тим сильніше проявляється симптоматика вигорання. Таким чином, наше припущення цілком підтвердилось.

Далі нами було здійснено теоретичний аналіз перспектив цілеспрямованого розвитку спонтанності особистості у педагогів з метою подолання синдрому професійного вигорання. Підґрунтям для наших висновків послужили виявлені нами основні тенденції розвитку спонтанності, описані в багаторівневій моделі особистісної саморегуляції О.Р.Калітєєвської і Д.О.Леонтьєва [5; 69], яка, до речі, цілком знімає виявлену нами раніше суперечність у поглядах на природу спонтанності. Згідно з даною моделлю, неусвідомлювана і некерована дитяча спонтанність виступає передумовою становлення свободи як усвідомленої активності. При сприятливих умовах онтогенезу вона трансформується на усвідомлену активність, так звану «внутрішню свободу», а далі відбувається інтеграція свободи і відповідальності в єдиний механізм автономної самодетермінації зрілої особистості. За несприятливих умов, пов'язаних з нестабільним самовідношенням і відсутністю права на власну активність, індивід розвиває в собі схильність переживати життя як повністю обумовлене зовнішніми вимогами, очікуваннями та обставинами [2; 20], тобто втрачає свою спонтанність.

Сказане вище дозволяє нам дійти позитивного висновку про можливість спеціального створення сприятливих умов для розвитку спонтанності як «внутрішньої свободи». Що ж до характеру даних умов, то більшість дослідників сходяться на думці, що ключовим фактором набуття індивідом такої свободи є рефлексивне усвідомлення причин і обмежень власної активності [2; 22]. У міру того, як індивід включає в поле своєї свідомості підсвідомі (раніше неусвідомлювані) частини своєї особистості, перед ним розкриваються раніше приховані або нереалізовані потенції, а з цим зростає його психологічна свобода. Так, педагог, який починає усвідомлювати свої негативні переживання по відношенню до студентів, отримує можливість більше не ігнорувати певні ситуації, які провокують наростання його психоемоційного напруження. Рефлексивне усвідомлення також має охоплювати діяльність людини. Йдеться про усвідомлення тих сил, що впливають на дії та поведінку людини, можливостей, які пропонує ситуація, наслідків обраного способу дій, і нарешті, усвідомлення своїх бажань і цілей. Не усвідомлюючи цього всього, людина не може бути по-справжньому вільною, а отже і спонтанною. Педагог, який здійснює той чи інший вплив на вихованців без усвідомлення своїх справжніх інтенцій, або застосовує шаблонні патерни поведінки, не усвідомлюючи контексту педагогічної ситуації, ризикує в результаті зіткнутися з неочікуваними наслідками (негативний розвиток ситуації, відсутність порозуміння з вихованцями тощо), що може підірвати його професійну самооцінку.

Отже, міра свободи, а з нею і спонтанності особистості визначається мірою та масштабами самоусвідомлення, на які здатен індивід. Сама ж здатність до самоусвідомлення розвивається в онтогенезі та зростає з розвитком інтелектуальної сфери. Важливо, що в такому випадку для педагога розвиток самоусвідомлення має включати не лише ретроспективний або проспективний аналіз своїх дій, але й набуття навичок усвідомлення безпосередньо в контексті ситуації, що розгортається «тут і тепер».

Узагальнюючи вищесказане, можна сформулювати висновки про те, що розвиток або відновлення спонтанності передбачає дотримання ряду умов: а) виведення в свідомість індивіда неусвідомлюваних блоків, захистів та деструктивних патернів поведінки; б) підвищення загальної здатності індивіда до



самоусвідомлення; в) набуття індивідом нового життєвого досвіду, де він діє спонтанно. Поставлені задачі можуть бути вирішені лише в комплексному підході, наприклад, за рахунок спеціального психологічного супроводу у формі особистісної психотерапії або психологічної супервізії професійного спілкування педагога, а також тренінгових занять, націлених на розвиток рефлексивних умінь.

Безумовно, кожен напрямок психотерапії по-своєму сприяє досягненню поставлених цілей і може бути обраним в якості методу впливу. Проте завжди існує небезпека перетворення психотерапії з живого контакту на застосування інтерпретацій, заснованих на певних теоріях, або на техніки. В таких умовах клієнт відчуває себе об'єктом маніпуляцій терапевта, а тому не здатен навчитися довіряти феноменам, які впливають з його безпосереднього досвіду. В свою чергу це означає, що його здатність усвідомлювати те, що відбувається, буде залишатися на низькому рівні і не дасть йому можливості стати відповідальним за своє буття. Натомість відсутність маніпулювання є основною характеристикою діалогічної психотерапевтичної взаємодії, що побудована як «Я-Ти» зустріч і спирається на такі вихідні положення, як цілісність особистості, прийняття терапевтом клієнта, особистісна присутність терапевта в контакті на противагу використанню різноманітних технік. На наш погляд, саме такий підхід має бути покладено в основу програми розвитку або відновлення спонтанності особистості педагога з метою подолання професійного вигорання.

Отже, проведене нами дослідження дозволило дійти наступних **висновків**. По-перше, спонтанність визнається як внутрішньо-притаманна людині якість, яка під впливом позитивних зовнішніх соціальних чинників трансформується з дитячої некерованої імпульсивності у «внутрішню свободу» самоактуалізованої особистості, а під впливом негативних може зникнути. По-друге, розвинена спонтанність особистості у формі «внутрішньої свободи» може виступати значним ресурсом у подоланні синдрому професійного вигорання. Вона дозволяє уникати тиску шаблонів і не вдаватись до неефективних психологічних захистів та копінг-стратегій, відчувати незалежність від впливу середовища, «бути самим собою», безпосередньо виражати свої почуття і не накопичувати негативні переживання. Як наслідок – знижується ризик емоційного виснаження професіонала. Позбавлена рис вимушеності й примусу, контролю та маніпулювання іншими, спонтанність виступає ресурсом для подолання такого фактору вигорання, як деперсоналізація (цинічне ставлення до оточуючих). Емпірично доведено, що високий рівень розвитку спонтанності негативно корелює з усіма фазами вигорання. По-третє, ключовим фактором становлення спонтанності як свободи самоактуалізованої особистості є зростання рівня самоусвідомлення. По-четверте, розвиток або відновлення втраченої спонтанності передбачає: а) виведення в свідомість індивіда неусвідомлюваних блоків, захистів та деструктивних патернів поведінки; б) підвищення загальної здатності до самоусвідомлення; в) набуття нового життєвого досвіду, де він діє спонтанно. По-п'яте, найбільш сприятливими умовами для відновлення спонтанності є умови психотерапевтичної взаємодії, побудованої на засадах діалогічності. В якості перспектив дослідження ми вбачаємо розробку конкретної програми профілактичних заходів щодо подолання синдрому професійного вигорання педагогів, яка б базувалася на вищезазначених засадах.

### Література

1. Кузьмина Е.И. Психология свободы. / Е.И. Кузьмина. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1994. – 195с.
2. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15–25.
3. Ромек Е.А. Творчество. Репродукция. Спонтанность. (Проблема способностей в учении Я.Л. Морено) // Актуальные проблемы психодрамы и социометрии, Ростов-на-Дону. – 2001. – С. 66-72
4. Севастьянова, Н. В. Взаимосвязь профессионального выгорания и творческого потенциала педагога / Н. В. Севастьянова// Воспитание школьников. — 2009. — № 10. — С. 47—54.
5. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков. [Калитеевская Е.Р., Леонтьев, Д.А.Осин Е.Н., Бородкина И.И.] // Вопросы психологии. – 2007. - № 2. – С.68-79.
6. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для самого себя / Фромм Эрих. – М.: Изид, 2004. – 398с.
7. Шостром Э. Человек - манипулятор. / Шостром Эверетт. – Издательство: Апрель-Пресс – 2008. – 123с.

## НЕВЕРБАЛЬНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

О.М.Тур

**Анотація.** У статті подано визначення понять «комунікативна компетентність», «спілкування», «невербальна комунікація»; розглянуто співвідношення невербальної комунікації і мовлення, класифікації невербальних засобів спілкування та їхніх функцій.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, невербальна комунікація, невербальні засоби спілкування.

**Аннотация.** В статье дано определение понятиям «коммуникативная компетенция», «общение», «невербальная коммуникация»; рассмотрены соотношения невербальной коммуникации и речи, классификации невербальных способов общения и их функции.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, невербальная коммуникация, невербальные способы общения.

**Summary.** The article presents definitions of the notions «communicative competence», «communications», «non-verbal communication». The correlation of non-verbal communication, classification of non-verbal ways of communication and their functions have been considered.

**Key words:** communicative competence, non-verbal communication, non-verbal ways of communication.

Як соціальна істота, людина постійно відчуває потребу в спілкуванні з іншими людьми, що визначає потенційну неперервність спілкування як необхідну умову життєдіяльності. Ефективність спілкування залежить від рівня комунікативної компетентності особистості. У науковій літературі проблемі комунікативної компетентності приділяли увагу багато як вітчизняних (Л.Бірюк, С.Бондар, Д.Годлевська, М.Заброцький, О.Касаткіна, Т.Кобзар, Н.Назаренко, Л.Пляка, Т.Шепеленко та ін.), так і зарубіжних (В.Байденко, І.Зімін, Н.Кузьміна, А.Маркова, Л.Петровська, Є.Сидоренко, В.Козлов, Г.Мануйлов, О.Чиркова та ін.) дослідників.

**Мета нашої статті** – з'ясувати значення невербальної комунікації для розвитку вмінь ефективного спілкування та формування високого рівня комунікативної компетентності особистості.

Під комунікативною компетентністю, або компетентністю спілкування, розуміють здатність особистості на основі професійних, побутових та інших спільних інтересів встановлювати й підтримувати необхідні контакти з людьми. Така компетентність передбачає: знання норм і правил спілкування, високий рівень мовленнєвого розвитку, що дозволяє людині в процесі спілкування передавати й відтворювати інформацію, розуміння невербальної мови спілкування, уміння спрямовувати спілкування в потрібне русло, регламентуючи його, контактувати з людьми, враховуючи їхні вікові, соціально-культурні та інші характеристики, правильно оцінювати співрозмовника як особистість, як конкурента чи партнера й залежно від цього використовувати різні тактики для реалізації обраної стратегії, аналізувати конфлікти, кризові ситуації й розв'язувати їх, переконувати співрозмовника, викликати в нього позитивне ставлення до себе тощо. Отже, комунікативна компетентність являє собою комплекс знань, умінь, навиків, особистісних характеристик, мотивацій, які забезпечують ефективність спілкування.

Найбільш узагальнено спілкування можна визначити як «...складний, багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, який породжують потреби спільної діяльності та який включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини» [4, с. 213].

Плутанину в питаннях про поняття «спілкування» вносить термін «комунікація». Одні автори отожднюють спілкування з комунікацією (Л.Виготський, В.Курбатов, О.Леонтьєв, Ю.Прилюк), інші розрізняють ці поняття. При цьому дехто вважає спілкування ширшим поняттям, ніж комунікація (Г.Андрєєва, І.Ахьямова, І.Горелов, Т.Грушевицька, М.Каган), а дехто, навпаки, вужчим (В.Кулешов, М.Матлин, Е.Холл, О.Чиркова) [9, с. 5–8; 11, с. 11–14]. Ми використовуємо терміни «комунікація» і «спілкування» як синонімічні.

«Саме спілкування, – зауважує І.Зімін, – це не діяльність, а форма взаємодії людей, які зайняті різними видами діяльності в суспільно-трудових відносинах» [3]. Елементарною функцією спілкування є досягнення взаєморозуміння на зовнішньому, формальному рівні: за допомогою приязного слова, усмішки, рукоштовпання тощо [10, с. 8].

Найзмістовнішим і виразним засобом спілкування, безсумнівно, є слово, мова. Уміння говорити й слухати, вести бесіду – важлива умова взаєморозуміння, перевірки істинності чи помилковості своїх думок, уявлень. Однак вербальне спілкування, що здійснюється за допомогою мови, не вичерпує усього багатства обміну інформацією. Спілкування відбувається і за допомогою невербальної комунікації – жестів, експресії обличчя, виразу очей, постав тіла, інтонаційно-ритмічних характеристик голосу, дотику та ін. [10, с. 9, 184–185]. Особливістю невербальної мови є те, що її прояв зумовлений імпульсами нашої підсвідомості, і відсутність можливості підробити ці імпульси дає підставу довіряти їм більше, ніж звичайному мовному каналу спілкування [2, с. 119; 8, с. 6]. Таким чином, невербальний компонент є невід’ємною складовою процесу спілкування, при чому передавання інформації через невербальні засоби, за дослідженнями А.Мехрабіана, відбувається на 55%, через звукові (зокрема тон голосу, інтонацію звуку) – на 38 %, у той час як через вербальні засоби – тільки на 7 %. Професор Бердвіссл виявив, що в середньому людина говорить словами тільки протягом 10–11 хвилин на день, і що кожне речення в середньому звучить не більше ніж 2, 5 секунди. Так само, як і А.Мехрабіан, він з’ясував, що в процесі спілкування між співрозмовниками вербальна частина виражає лише 35% змісту повідомлення, а 65% інформації кодують невербальні засоби [8]. На питання про те, чи можна підробити мову невербальних засобів спілкування, психологи відповідають заперечно, водночас існують цілі центри, де вчать керувати жестами, мімікою, пантомімікою тощо.

О.Чиркова також відзначає важливість невербальних засобів для спілкування, їхні переваги над вербальними. У своїх дослідженнях вона пише: «Невербальна комунікація є найбільш стародавньою формою спілкування людей. Історично невербальні засоби комунікації (НЗК) розвинулися раніше за мову. Вони не потребували високорозвиненої людської свідомості. Поступово проявилися їх певні переваги над вербальними, оскільки НЗК: сприймаються безпосередньо й тому сильніше впливають на адресата, передають найтонші відтінки стосунків, емоцій, оцінки, за їх допомогою можна передавати інформацію, яку важко чи з будь-яких причин незручно виразити словами» [11, с. 26–27].

Отже, від того, як людина говорить, як супроводжує своє мовлення поглядом, посміхається, рухається, які жести, позу міміку використовує, якої відстані дотримується в спілкуванні, зрештою, навіть як вона одягнута, залежить якість спілкування, можливість досягнення поставленої мети.

Сам термін «невербальна комунікація», відмічає Є.Петрова, почав використовуватися й вивчатися як окрема область дослідження в 50-х роках ХХ століття [6]. Якщо раніше як в теоретичному, так і в практичному аспекті невербальній комунікації відводилася допоміжна, другорядна роль, порівняно з вербальною, то останнім часом інтерес різних наук до вивчення саме цього виду спілкування дедалі зростає [2, с. 113]. Проблема невербальної комунікації, або невербального спілкування, свої дослідження присвятили багато науковців: Ю.Алферов, М.Аргай, Ж.Амбарцумова, М.Андріанов, В.Барабанщиков, В.Баранова, В.Беглова, А.Бодалев, А.Брудний, Р.Волос, Р.Гамезо, М.Гиппенрейтер, Г.Глотова, І.Горелов, А.Капнадзе, В.Лабунская, Т.Малкова, Р.Мей, Х.Міккін, Є.Петрова, Т.Нійт, В.Панферов, А.Піз, Д.Рамішвілі та ін.

Підвищений інтерес до вивчення невербальної комунікації обумовлений тим, що спілкування має величезне значення в житті сучасного суспільства, а наявність уміння правильно інтерпретувати та кодувати невербальні сигнали є важливою умовою спілкування. Крім того, сфера спілкування постійно поширює свої кордони, зокрема виникають нові професії, наприклад, менеджер із надання інформації, координатор ділових презентацій і проєктів та ін., які потребують ґрунтовних знань несловесної мови.

У нашому розумінні невербальна комунікація – це система знаків, які людина використовує в процесі спілкування з метою передавання інформації, організації взаємодії, здійснення впливу на співрозмовника тощо, і які, на відміну від мовних знаків, мають інші засоби та форму виявлення.

На думку І.Ахьямової, використання людьми невербальних знаків під час спілкування зумовлено, передусім, біологічними особливостями, закладеними в психіці кожного індивідуума, а також рівнем культури особистості, в тому числі рівнем її професійної освіти [1, с. 23]. Відомо, що є пряма залежність між соціальним становищем людини, її престижем і кількістю жестів, якими вона користується. Високоосвічена людина, що займає високе соціальне становище, як правило, послуговується переважно мовними засобами. Людина, яка менш освічена і має нижчий професійний статус, частіше супроводжує свої слова жестами. Тому з метою підвищення рівня комунікативної компетентності майбутнього фахівця необхідно в процесі професійної підготовки його у вищій школі особливу увагу звертати на формування культури невербальної комунікації.

В.Лабунская в своїх дослідженнях звертає увагу на ряд проблем, пов’язаних із використанням невербальних засобів, розв’язання яких необхідне для практики ефективного спілкування й можливе за умови розуміння семіотичної природи невербальних засобів комунікації: 1) взаємозв’язок невербальних засобів спілкування й мовлення, ступінь автономності кінетичних засобів; 2) роль і функції

невербальних засобів у спілкуванні і регуляції мовленнєвого потоку; 3) природа й генезис невербальної комунікації, співвідношення соціального і біологічного, знаковий характер системи невербального спілкування; 4) проблема вираження й розуміння змісту, який несуть невербальні знаки; 5) проблема опису й систематизації елементів і укладання специфічних словників систем невербальної комунікації [5]. По суті, виокремивши ці проблеми, дослідниця пропонує план вивчення проблем невербальної комунікації та невербальної поведінки і розв'язання цих проблем.

Спілкуючись, люди використовують невербальні знаки як самостійний канал для передавання інформації і як пов'язаний з мовленням. У першому випадку це може бути пошуковий знак, знак-репліка, заміна лінгвістичного знака й паралельне його вживання. Якщо інформація візуальним каналом передається паралельно мовленню, то вона може призначатися різним адресатам, нести додаткову інформацію, детерміновану вербальним текстом, відповідати за організацію й регуляцію контакту. Зв'язане використання вербальної і невербальної інформації відбувається тоді, коли візуально знаки дублюють мовлення. Інколи поєднання слова й невербального знаку набуває форми стійких поєднань «кінемо-мовлення», які мають соціокультурну специфіку [7].

У кожній конкретній ситуації спілкування певний невербальний засіб може стосуватися конкретного слова в реченні або цілого висловлювання, бути домінантним, додатковим або просто малозначущим компонентом, що обумовлено завданням спілкування [6; 7].

Мова тіла, як і будь-яка мова, також складається зі слів, речень, розділових знаків. Один жест, зазвичай, подібний до одного слова, і так само як слово, може мати декілька значень, наприклад, хитанням голови зверху донизу в одному випадку підтверджують, що уважно слухають співрозмовника, в іншому – передають згоду. Необхідно зауважити, що у різних культурах той самий жест може мати неоднакові значення й бути по-різному розтлумачений, наприклад, болгари хитанням голови зверху донизу передають незгоду. Ключем до точної інтерпретації невербальних засобів комунікації є не тільки розуміння їхнього значення, але й врахування усієї їх сукупності й відповідності вербальному висловлюванню комуніканта. Тому, щоб продуктивно будувати соціальні та міжособистісні відносини, налагоджувати міжнародні контакти, кожний майбутній високопрофесійний фахівець повинен прагнути досконало оволодіти усіма невербальними компонентами комунікативної техніки.

Невербальне спілкування, так само як і мовне, передбачає наявність зворотного зв'язку. Міжособистісна практика взаємодії показує, що позитивний невербальний зворотний зв'язок, який іде від партнера по спілкуванню, позитивно впливає на взаємини між співрозмовниками. Для прикладу, підняті брови демонструють здивування, покору, заохочують партнера до подальшого спілкування. Натомість негативний зворотний зв'язок несе деструктивний характер взаємостосунків. Партнер, який під час розмови опускає брови, подає негативний сигнал домінування або агресії стосовно співрозмовника.

Невербальні засоби комунікації сприймаються різними сенсорними системами: зором, слухом, тактильними відчуттями тощо. За спорідненими ознаками їх об'єднують у певні групи. Систематизовану класифікацію невербальних засобів спілкування запропонував Ф.Бацевич, він виокремив п'ять груп: 1) акустичну, що об'єднує екстралінгвістику (паузи, кашель, зітхання, сміх, плач) і праксодіку (темپ мовлення, тон, тембр, висота, гучність, артикуляція тощо); 2) оптичну, до якої належать кінесика (міміка, постава, жести, хода, погляд), проксемика (відстань між мовцями, дистанція, вплив території та ін.), графеміка (почерк, символіка скорочень), зовнішній вигляд (фізіономіка, зріст, стиль одягу, зачіска, прикраси); 3) тактильно-кінестезичну (рукоштовпання, поцілунки, дотики); 4) ольфакторну (запах тіла, запах косметики); 5) темпоральну (час очікування початку спілкування, час, протягом якого триває повідомлення мовця тощо) [10, с. 185–186].

О.Чиркова запропонувала свою систему невербальних засобів комунікації, у якій виокремила дві групи – основну й другорядну. Жести основної групи сприяють встановленню контактів між людьми й поділяються на чотири підгрупи: 1) вроджені (мають аналогічну семантику в тварин), 2) набуті в дитинстві, 3) похідні (засновані на вроджених), 4) які мають похідну семантику (жест той самий, але значення інше). Жести другорядної групи виконують прагматичну функцію і базуються тільки на фізіологічних потребах комуніканта [11, с. 119].

Існують й інші класифікації, у яких невербальні засоби комунікації згруповані: 1) за соціальною роллю в суспільстві: жести спілкування глухонімих, жести навчання й виховання в педагогічному процесі, професійні жести військових, священиків, спортсменів та ін., етикетні жести – вітання, прощання, поведінка за столом тощо, жаргонні й асоціальні жести; 2) за значенням: сигнали оцінки й обману, сигнали відкритості та щирості, сигнали доброзичливості та інші; 3) за семантичним типом: комунікативні, симптоматичні; 4) за їхніми функціями в людському спілкуванні: дублюють мовну

інформацію, суперечать змісту вербального повідомлення, заміщують мовленнєве висловлювання, підкреслюють чи посилюють будь-який компонент мовлення, доповнюють мовлення, регулюють мовне спілкування; 5) за правилами етикету й типовими ситуаціями спілкування: жести привертання уваги, знайомства, прохання, вітання, вдячності, вибачення та інші [11, с. 99–100].

Ефективне спілкування неможливе без знання класифікації невербальних засобів комунікації, тому набуття таких знань у вищій школі повинно стати однією з основних умов формування високого рівня комунікативної компетентності майбутнього фахівця.

Знаки невербального спілкування виконують практично ті самі функції, що й знаки вербальної комунікації: 1) комунікативну – засіб спілкування, 2) емотивну – засіб вираження емоцій, 3) спонукальну – заохочення адресата до певних дій, 4) контактну – готовність до контакту, підтримка зв'язку, 5) інформаційну – передавання інформації, різних значень, 6) регулятивну – дотримання певної стратегії, 7) металінгвістичну – переклад інформації з мови однієї знакової системи на мову іншої, із збереженням загального змісту. До специфічних функцій можна віднести такі: 1) заміна вербальних засобів спілкування в разі неможливості використання мови – азбука для глухонімих, недостатнє володіння мовою тощо, 2) орієнтування в ситуації спілкування, 3) консолідація – належність до одного корпоративного соціуму при виконанні ритуальних дій та ін. Таким чином, невербальна комунікація набуває самостійного значення і впливає на спілкування та спільну діяльність, «репрезентуючи закодовану в них інформацію, і починає виконувати функцію індикації зв'язку прихованого, психологічного змісту й соціальної інтерпретації її» [5, с. 42].

Щоб сформувати в майбутніх фахівців уміння володіти невербальними засобами спілкування, необхідно розглядати реальний навчальний процес як особливим чином організоване спілкування, складовою частиною якого буде використання невербальних засобів комунікації при встановленні взаємодії між студентами та між викладачем і студентами. Крім того, роботу необхідно спрямувати на ґрунтовне вивчення невербальних засобів спілкування за допомогою виконання системи завдань, в тому числі з використанням різного ілюстративного матеріалу, відеозаписів фільмів тощо, а також на створення відповідних навчально-методичних посібників.

Прикладами завдань можуть бути такі: 1. *Протягом тижня фіксуйте усі можливі контакти, ситуації спілкування, у яких ви брали участь за такими критеріями: предмет спілкування, ініціатор спілкування, ступінь особистої активності й зацікавленості, рівень конфліктності й напруги, досягнення поставленої мети.* Проаналізувавши отримані результати, студенти переконуються в тому, що в різних ситуаціях мета спілкування, його результати можуть бути різними. Завдання викладача – підкреслити важливість спілкування в житті людини, необхідність аналізувати кожний комунікативний акт для подальшого конструювання ефективного спілкування; 2. *Поспостерігайте на відстані за тим, як спілкуються люди на вулиці, в кафе, громадському транспорті тощо. Дайте відповіді на питання: чи добре знайомі ці люди? чи симпатизують вони одне одному? вони щось мирно обговорюють чи сперечаються? хто з них має більш високий соціальний статус?* Кожна відповідь повинна бути підкріплена детальним аналізом невербальної поведінки співрозмовників; 3. *Із запропонованих умовних зображень частин жестів (кінем) створити кілька закінчених невербальних речень:* , , , , , , , , , , , , , , , , , , . Графічні зображення кінем допомагають студентам спостерігати за поведінкою співрозмовника, контролювати свої рухи, міміку й відповідну поведінку. 4. *Використовуючи відеотехніку, переглянути без звуку запис різних ситуацій спілкування, схарактеризувати за невербальними сигналами ці ситуації. Далі увімкнути звук і перевірити правильність відповідей.* Під час аналізу можливих помилок, необхідно націлити студентів на те, що розуміння невербальних проявів інших людей не обов'язково гарантує успіх, максимальне досягнення ними поставленої мети, але ігнорування цієї мови людського спілкування, як правило, призводить до невдач.

Отже, невербальна комунікація є важливою складовою процесу спілкування, вона зумовлена як біологічними особливостями індивідуума, так і його рівнем професійної освіти та культури. Формування вмінь володіти невербальними засобами комунікації, розвиток здібностей правильно інтерпретувати інформацію, яку передають невербальні сигнали, сприяють ефективності спілкування, у тому числі й професійного, що є проявом високого рівня комунікативної компетентності особистості.

### Література

1. Ахьямова И. А. Формирование культуры невербального общения студентов в профессиональном образовании / автореф. дис. ...на соискание уч. степ. док. пед. н. 13.00.08 / Инна Анатольевна Ахьямова. – М., 2013. – 37 с.
2. Воронкова В. Г. Етика ділового спілкування : навч. посібник / В. Г. Воронкова, А. Г. Біліченко, В. В. Мельник, М. А. Ажажа. – Львів : Магнолія 2006, 2009. – 312 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 340 с.

4. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1985.
5. Лабунская В. А. Введение в психологию невербального поведения : методические указания к спецкурсу «Психология экспрессивного поведения» / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону, 1994. – 350 с.
6. Петрова Е. А. Знаки общения / Е. А. Петрова. – М. : ГНОМ, 2001. – 256 с.
7. Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе / Е. А. Петрова. – М. : Московское городское педагогическое общество, 1998. – 222 с.
8. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам / А. Пиз. – Нижний Новгород : Ай Кью, 1992. – 262 с.
9. Прищак М. Д. Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз / М. Д. Прищак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2010. – № 2. – С. 5–8.
10. Хміль Ф. І. Ділове спілкування : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Ф. І. Хміль. – К. : «Академія», 2004. – 280 с.
11. Чиркова Е. И. Внимание, невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку / Е. И. Чиркова. – СПб. : КАРО, 2009. – 272 с.

УДК 159.942

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЙ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

В.І.Шахов, А.Кавецька

**Анотація.** Стаття присвячена вивченню психологічних особливостей подолання підлітками кризових ситуацій. Описуються основні сучасні підходи щодо класифікації типів поведінки особистості в кризових ситуаціях, основний діагностичний інструментарій з дослідження копінг-поведінки особистості.

**Ключові слова:** кризова ситуація, копінг-поведінка, стратегії копінг-поведінки, пошук соціальної підтримки, уникнення, соціальне відволікання.

**Аннотация:** статья посвящена изучению психологических особенностей преодоления подростками кризисных ситуаций. Описываются основные современные подходы относительно классификации типов поведения личности в кризисных ситуациях, основной диагностический инструментарий по исследованию копинг-поведения личности.

**Ключевые слова:** кризисная ситуация, копинг-поведение, стратегии копинг-поведения, поиск социальной поддержки, избегание, социальное отвращение.

**Annotation.** The paper is devoted to the study of psychological features teenagers overcome crises. Describes the basic approaches to the classification of types of behavior of the individual in crisis situations. And empirical research of teenagers' reaction on crisis situations.

**Key words:** crisis situation, coping behavior, coping strategies, the search of social support, avoidance, social diversion.

**Постановка проблеми.** Динамічний сучасний світ ставить підвищені вимоги до суб'єктності людини, закономірно привертаючи увагу дослідників до аналізу проблеми впливу соціально-економічних змін на вибір людиною шляхів їх подолання. Особливої актуальності дана проблема набуває у перехідний, кризовий період підліткового віку, який надзвичайно важливий для подальшого становлення особистості. Часто підлітки в перехідний період не готові до високих вимог дорослого життя, самостійно і відповідально обирати власне майбутнє, а тому вимушені застосовувати різноманітні способи психологічного захисту і стратегії поведінки. Брак життєвого досвіду та невміння обирати адекватні способи зняття напруження, які б могли зберегти індивідуальність і сформувати здоровий спосіб життя підлітків, спонукають обирати молоді дисфункціональні форми захисної поведінки.

Розробці методичних шляхів розвитку здатності підлітків до конструктивної поведінки в складних життєвих ситуаціях може сприяти використання напрацьованих зарубіжної й вітчизняної психології та педагогіки в галузі досліджень копінг-поведінки – поведінки, спрямованої на подолання кризових ситуацій (Ф.Є. Василюк [8], Х. Вебер, Р.М. Грановська [11], Р.Лазарус [38], І.М. Нікольська [24], С.К. Нартова-Бочавер [23], Н.О.Сирота [29], С. Фолькман [38] та ін.).

Психологами досліджувалися, зокрема, способи і стратегії реагування людини на критичні події життя (С.Фолькман, Р. Лазарус [38]), травматичні події (Дж. Бреннан), важкі ситуації (С.К.Нартова-

Бочавер [23]), складні життєві ситуації (Л.Ф.Бурлачук [7], О.Ю.Коржова [16]), екстремальні ситуації (М.Ш. Магомед-Емінов), кризові ситуації (В.В. Нуркова) тощо.

Незважаючи на посилену увагу дослідників до вивчення особистісних ресурсів і стратегій копінг-поведінки, проблема готовності дітей підліткового віку до ефективного подолання кризових ситуацій залишається поки що відкритою для подальших пошуків. Актуальним, зокрема, є з'ясування типових стратегій, які використовуються підлітками під час подолання стресових ситуацій.

У сучасній психологічній літературі і в практиці все частіше використовуються поняття “життєва криза”, “критичні життєві ситуації”, “вікова криза”.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема кризових ситуацій в підлітковому віці розглядалася в роботах В.П. Балакирева [3], І.І. Бекетової [4], А.М. Волкової [10], Р.В. Чиркіної і Л.Є.Федкуліної [33], О.М. Туманової [32] та ін. Інтерес до цієї проблеми, на думку В.П. Балакирева [3], викликаний неопрацьованістю теми “криз”, негативних переживань дітей у психологічній літературі, а також практично повною відсутністю теоретичних, психотехнічних і організаційних основ психологічної допомоги дітям у важких ситуаціях.

І.І. Бекетова [4] досліджувала проблему розвитку в підлітків психологічної стійкості до кризових ситуацій. Нею було визначено 58 кризових ситуацій у житті і діяльності підлітків, 67 емоційних переживань, пов'язаних з цими ситуаціями, і 16 стратегій поведінки підлітків.

Кризові ситуації розподілені на 8 груп в залежності від того, до яких сфер життєдіяльності підлітків вони належать і з якими людьми із найближчого оточення або подіями пов'язані. На першому місці – кризові ситуації в сімейному середовищі, на другому – кризові ситуації у взаєминах з однолітками; далі – кризові ситуації в шкільному середовищі, кризові ситуації особистого життя підлітка, кризові ситуації діяльності підлітка, кризові ситуації здоров'я підлітка, кризові ситуації внутрішнього світу підлітка, кризові ситуації зовнішнього середовища.

Таким чином, психологічні дослідження свідчать про неготовність багатьох підлітків до конструктивного подолання кризових ситуацій, у зв'язку з чим постає питання про необхідність розробки спеціальних програм психотехнічної і психокорекційної роботи з підлітками.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У психологічній літературі використовується низка термінів: копінг, копінгові дії, копінг-стратегії, копінгові стилі, копінг-поведінка, за допомогою яких визначають індивідуальну адаптаційну реакцію людини до складної життєвої ситуації [22; 15]. Під складною життєвою ситуацією більшість дослідників розуміють ситуацію, що об'єктивно порушує нормальну життєдіяльність особистості і є складною для її самостійного вирішення [38]. Природно, що успіх у розв'язанні складної життєвої ситуації залежить передусім від самої людини. Важливими показниками у суб'єктивній картині складної життєвої ситуації є уявлення про ситуацію та способи її подолання.

Психологічне призначення копінг-поведінки полягає в тому, щоб якнайкраще адаптувати людину до вимог ситуації, оволодіти нею, ослабити або пом'якшити її вимоги, уникнути або звикнути до них і таким чином погасити стресову дію ситуації. За твердженням Лазаруса [38], головне завдання копінг-поведінки – забезпечення і підтримка благополуччя людини, фізичного і психічного здоров'я, задоволеності соціальними відносинами, [38, с. 24].

Більшість дослідників копінг-стратегій поділяють їх на активні та пасивні. До активних стратегій відносять стратегію “вирішення проблем”, як базову копінг-стратегію. Вона містить усі варіанти поведінки людини, спрямовані на вирішення проблемної чи стресової ситуації, а також стратегію “пошук соціальної підтримки”, спрямовану на одержання соціальної підтримки від середовища. Пасивна копінг-поведінка забезпечує використання варіантів поведінки, що містять базову копінг-стратегію “уникання”, водночас необхідно враховувати, як засвідчують результати деяких досліджень, що певні форми уникання можуть мати й активний характер.

У цілому до базових копінг-стратегій науковці та практики відносять стратегії “вирішення проблем”, “пошук соціальної підтримки” й “уникнення”

При організації експериментального дослідження, згідно з метою і завданнями роботи, до числа респондентів були залучені 44 учні 8-го «А» та 8-го «В» класів СЗОШ №13 м. Вінниці.

В результаті проведення дослідження за методикою «Копінг-тест Лазаруса» були виявлені наступні результати (таблиця 1). За даних, наведених у таблиці, легко простежити найважливіші копінг-стратегії поведінки підлітків у кризових ситуаціях, які мають вищий середнього рівень вираженості (самоконтроль - 12,6; планування вирішення проблеми - 12,0; позитивна переоцінка - 13,3). В цілому, в підлітків в більшій мірі виражені конструктивні копінгові стратегії поведінки, особливо самоконтроль, планування вирішення проблеми та позитивна переоцінка.

Таблиця 1

*Показники за методикою «Копінг-тест Лазаруса»*

| Бали                                | Копінг-стратегії поведінки |                |              |                               |                               |                 |                                  |                      |
|-------------------------------------|----------------------------|----------------|--------------|-------------------------------|-------------------------------|-----------------|----------------------------------|----------------------|
|                                     | Конфронтаційний<br>копінг  | Дистанціювання | Самоконтроль | Пошук соціальної<br>підтримки | Прийняття<br>відповідальності | Втеча-уникнення | Планування<br>вирішення проблеми | Позитивна переоцінка |
| <b>Максимально<br/>можливі бали</b> | 18                         | 18             | 21           | 18                            | 12                            | 24              | 18                               | 21                   |
| <b>Фактичні<br/>бали</b>            | 11,5                       | 10,6           | 12,6         | 9,5                           | 7,1                           | 13,2            | 12,0                             | 13,3                 |

Застосування самоконтролю передбачає зусилля із регулювання своїх почуттів та дій.

Планування вирішення проблеми полягає в довільних проблемно-фокусованих зусиллях, щодо зміни ситуації, що включають аналітичний підхід до проблеми. Тобто вироблення плану порятунку і чітке його дотримання.

Ті з підлітків, які обрали стратегію позитивної переоцінки, зазвичай, докладають зусилля зі створення позитивного значення з фокусуванням на зростання власної особистості. Вона включає також релігійний вимір.

Решта стратегій відповідає середньому рівню значення (конфронтаційний допінг - 11,5; дистанціювання - 10,6; пошук соціальної підтримки - 9,5; прийняття відповідальності - 7,1; втеча-уникнення - 13,2).

В результаті проведення дослідження за допомогою методики «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» С.Нормана, Д.Ф. Ендлера та ін. (на тій самій вибірці) ми отримали результати, які представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

*Показники за методикою «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях»*

| Бали                                | Копінг орієнтований на: |        |           |              |                           |
|-------------------------------------|-------------------------|--------|-----------|--------------|---------------------------|
|                                     | Вирішення<br>завдання   | Емоції | Уникнення | Відволікання | Соціальне<br>відволікання |
| <b>Максимально<br/>можливі бали</b> | 75                      | 80     | 80        | 40           | 25                        |
| <b>Фактичні бали</b>                | 51,0                    | 45,4   | 52,3      | 23,8         | 17,7                      |

Перший стиль - проблемно-орієнтований, включає: 1) попередній аналіз проблеми; 2) фокусування на проблемі і пошук можливих способів її вирішення; 3) прагнення краще розподіляти свій час; 4) вибір особистих пріоритетів; 5) звернення до власного досвіду вирішення аналогічних проблем; 6) прагнення контролювати ситуацію; 7) орієнтація на необхідність вирішення проблеми; 8) практична реалізація своїх планів.

До другого стилю, орієнтованого на емоції, відносяться: 1) внутрішня агресія; 2) зовнішня агресія, спрямована на інших; 3) фіксація на переживанні своєї безпорадності, неможливості справитися з ситуацією; 4) зосередження на власних недоліках; 5) роздратування або апатія; 6) переживання непосильної нервової напруги, емоційний шок.

Копінг, орієнтований на уникнення, може виражатися у відволіканні від стресової ситуації або соціальному відволіканні. Відволікання від стресової ситуації проявляється у: 1) намаганні отримати задоволення від речей, які не мають відношення до конкретної ситуації: приємні покупки, улюблена їжа, читання книг, перегляд телевізора, прогулянки улюбленими місцями тощо; 2) намаганні побути



наодинці, віддалитися від ситуації, яка турбує або навпаки – постійно перебувати серед людей.

Соціальне відволікання реалізується в: 1) прагненні виговоритися, поділитися своїми переживаннями з близькими людьми; 2) зверненні за професійною допомогою.

Таким чином, результати дослідження учнів за даною методикою вказують, що провідними стратегіями копінг-поведінки в стресових ситуаціях є: вирішення завдання - 51,0; уникнення - 52,3; та соціальне відволікання - 17,7.

Отже, обрані в контексті нашої проблематики методики, дозволяють визначити копінг-механізми та способи подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності.

Результати отримані в ході проведеного дослідження вказують на застосування підлітками як адаптивних так і неадаптивних стратегій копінг-поведінки. А саме, самоконтролю, планування вирішення проблеми, уникнення та соціального відволікання.

**Висновки.** Особистісний розвиток дітей у підлітковому віці суттєвою мірою залежить від їх здатності конструктивно реагувати на кризові ситуації, уникаючи непродуктивних механізмів психологічного захисту, що проявляються у різних формах девіантної поведінки. У цьому контексті важливого значення набуває вивчення особливостей і стратегій копінг-поведінки, які використовуються підлітками у процесі подолання кризових ситуацій у різних сферах життєдіяльності.

Оскільки досліджувана нами проблема є досить багатогранною. Подальшими перспективами можуть бути дослідження копінг-стратегій поведінки підлітків після впровадження профілактично-корекційної програми.

### **Література**

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях; переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Том 15. – №1. – С. 3-17.
2. Балакирев В.П. Отрицательные переживания у детей / В.П. Балакирев // Журнал практического психолога. – М., 1996. – №1. – С. 6-23.
3. Бекетова И.И. Формирование психологической устойчивости подростков к кризисным ситуациям // Практическая психология на рубеже веков: итоги и перспективы / И.И. Бекетова. – Пятигорск: ПГЛУ, 2000. – С.28-30.
4. Бурлачук Л.Ф., Психология жизненных ситуаций / Л.Ф. Бурлачук, С.Ю. Коржова. – М.: Наука, 1998. – 412 С.
5. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф.Е. Василюк // Журнал практической психологии и психоанализа – 2001. – №4. – С.12 -20.
6. Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Собрание сочинений : В 6 т. – М., 1984 (6) – Т.4 – С. 244 – 269.
7. Волкова А.Н. Психолого-педагогическая поддержка детей суицидентов / А.Н. Волкова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1998.– №2 – С. 36-43.
8. Грановская Р.М., Никольская И.М. Психологическая защита у детей. – СПб., 2003. – 268 с.
9. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія. - К.: Міленіум, 2004. - 265 с
10. Коржова Е.Ю. Психология жизненных ориентаций человека. – СПб.: Изд-во СПбГУ 2006г. 382 с.
11. Налчаджян А.А. Личность. Групповая социализация и психическая адаптация / А.А. Налчаджян. – Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1985. – 263 с.
12. Нартова-Бочавер С.К. “Coping behavior” в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психол. журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С.20-30.
13. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб., 2001: «Речь». – 244 с.
14. Сирота Н.А. Копінг-поведінка у підлітковому віці / Н.А. Сирота. – СПб.: Пітер, 1994. -283 С.
15. Титаренко Т.М. Жизненный мир личности: этапы становления / Т.М. Титаренко // Философская и социологическая мысль, 1991. – №1.
16. Тишкова М. Дослідження стійкості дітей і підлітків у важких ситуаціях / М. Тишкова // Питання психології. 1987. – № 1. – С. 27-34.
17. Туманова Е.Н. Помощь подростку в кризисной ситуации жизни. – Саратов, 2002. – 156 с.
18. Чиркина Р.В. Проблемы психодиагностики и психотерапии в учреждениях дополнительного образования / Р.В. Чиркина, Л.Е. Федкулина // Вопросы практической психологии. - 1996. – Вып. VII. – С.67-71.
19. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. – N.Y., 1984. – 266 p.

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ САМОСВІДОМОСТІ

В.В.Шахов

**Анотація.** Запропоновано психологічний аналіз самосвідомості як одного з найважливіших компонентів структури особистості фахівця.

**Ключові слова:** самосвідомість, структура самосвідомості, професійна самосвідомість.

**Аннотация.** Предложен психологический анализ самосознания как одного из наиболее важных компонентов структуры личности профессионала.

**Ключевые слова:** самосознание, структура самосознания, профессиональное самосознание.

**Summary.** The psychological analysis of consciousness is offered as one of the most essential components of structure of personality of professional.

**Keywords:** consciousness, structure of consciousness, professional consciousness.

**Постановка проблеми.** Оскільки родовим для поняття «професійна самосвідомість» є поняття «самосвідомість», то, очевидно, можна говорити про збіг загального змісту, закономірностей і механізмів розвитку цих феноменів. У зв'язку з цим, досліджуючи професійну самосвідомість, слід спиратися на загальні властивості та характеристики самосвідомості особистості з урахуванням специфіки їх прояву в конкретній діяльності.

Питання, що стосуються самосвідомості, є предметом багатьох наук, пов'язаних з вивченням людини, а також об'єктом міждисциплінарних досліджень. Тому, перш ніж вести мову про характеристики професійної самосвідомості майбутніх фахівців сфери психології, слід коротко зупинитися на розумінні суті самосвідомості в різних науках.

**Аналіз останніх досліджень.** У філософії «самосвідомість» визначається більшістю учених як компонент «свідомості», що полягає у «ставленні суб'єкта до самого себе» і має «соціальну природу» [14, с. 622]. Самосвідомість «стає можливою завдяки здатності співвідносити свої установки і орієнтації з життєвими позиціями інших людей, уміттю встати на ці позиції в процесі спілкування» [14, с. 622]. За визначенням О.Г.Спіркіна «самосвідомість передбачає виокремлення і відрізнєння людиною самої себе, свого «я», від того, що її оточує. Самосвідомість це усвідомлення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, свого становища в суспільстві» [11, с. 140]. Завдяки самосвідомості людина усвідомлює себе як індивідуальну реальність, окрему від природи й інших людей. Самосвідомість є вінцем розвитку вищих психічних функцій, вона дає змогу людині не лише відображати зовнішній світ, але, виділивши себе у цьому світі, пізнавати свій внутрішній світ, переживати його і певним чином ставитися до себе. Усвідомлення себе як окремого індивіда передбачає внутрішню цілісність, стабільність особистості, яка незалежно від мінливих ситуацій здатна залишатися сама собою.

Схоже до наведеного вище визначення самосвідомості пропонує М.А.Гарнцев: «...самосвідомість особистості, будучи її динамічним відношенням до власного світу, включає в якості одного з найважливіших компонентів формування й усвідомлення нею комплексу її відношень до простору і часу, що визнаються формами існування зовнішнього, а з деякими обмовками, і внутрішнього світу. Сприйняття і осмислення людиною простору і часу як взаємообумовлених реальностей і категорій виступали упродовж віків істотним чинником світоглядного самовизначення особистості» [2, с. 12].

Отже, самосвідомість осмислюється філософами як особлива сфера духовної життєдіяльності людини. Це найголовніша якість, що відрізняє людську психіку від психіки розвинених тварин, оскільки вона є найважливішим компонентом у розумінні особистістю свого «Я», що виокремлює й оцінює власну виняткову роль у бутті світу. Самосвідомість кожної окремої особистості проявляється в усвідомленні нею своїх можливостей, місця і ролі в загальному потоці життя, в оцінці особистої гідності. Стан самосвідомості фактично проявляється в здатності освоєння й оцінювання людиною різних форм суспільної свідомості.

**Метою даної статті** є з'ясування сутності самосвідомості як феномена особистісного розвитку майбутнього фахівця.

На рівні філософського розуміння «Я» самосвідомість нерідко розглядається як рефлексія, тобто унікальна здатність особистості мислити себе як творця чогось нового, як «знання самого себе» на

відміну від свідомості знання інших. Під рефлексією розуміється також принцип функціонування людської свідомості, що «орієнтує її (людину) на осмислення власних духовних процесів, нерідко критичний аналіз духовного і душевних станів в їх суперечності, спрямованості почуттів, спонукань і думок; роздуми над прийомами своєї думки й їх соціальної значущості» [11, с. 141].

В соціології розвиток самосвідомості розглядається як важливий компонент процесу соціалізації людини. І.С.Кон відзначає, що процес соціалізації є становленням в людині образу її «Я»: «образ «Я» не виникає у людини відразу, а складається упродовж її життя під впливом численних соціальних впливів» [5, с. 101].

Психологічний аспект проблеми самосвідомості представлений у працях Б.Г.Ананьєва, Л.І.Божович, Л.С.Виготського, М.Г.Громкової, І.С.Кона, О.М.Леонтьєва, В.С.Мерліна, В.В.Петренка, С.Л.Рубінштейна, В.В.Століна, П.Р.Чамати, І.І.Чеснокової.

Значна увага психологами приділялася проблемі генезису й розвитку самосвідомості. С.Л.Рубінштейн вважав самосвідомість відносно пізнім продуктом розвитку свідомості, пов'язаним з реальним становленням дитини як практичного суб'єкта. Він розглядає самосвідомість як частину структури особистості, а її формування - як невід'ємний елемент становлення людської особистості: «Розвиток в особистості самосвідомості здійснюється в самому процесі становлення і розвитку самостійності індивіда як реального суб'єкта діяльності. Самосвідомість не надбудовується зовні над особистістю, а включається в неї; самосвідомість не має, тому, самостійного шляху розвитку, окремого від розвитку особистості, вона включається в цей процес розвитку особистості як реального суб'єкта як його момент, сторона, компонент» [9, с. 635-636].

Л.І.Божович також пов'язує формування самосвідомості з процесом виділення особистості в якості самостійного суб'єкта, як наслідок розвитку його свідомості [1].

Серед дослідників існують певні розбіжності стосовно часу виникнення самосвідомості людини і в розумінні стадіальності її розвитку. Водночас більшість з них визнає, що кожна стадія розвитку самосвідомості детермінована способом життя особистості, її діяльністю та спілкуванням.

Л.Д.Столяренко виокремлює низку критеріїв виникнення самосвідомості особистості: 1) виділення себе з середовища; 2) усвідомлення своєї активності; 3) усвідомлення себе «через іншого»; 4) наявність рефлексії - усвідомлення свого внутрішнього досвіду [13].

Дослідники зазначають, що розвиток самосвідомості проходить ті ж стадії, що і пізнання об'єктивного світу, - від елементарного самовідчуття до самосприйняття, самоуявлень, думок і понять про себе. В.Ф. Петренко підкреслює, що самосвідомість не є самостійним процесом, який існує поряд або паралельно з свідомістю [7]. Вироблення певної позиції передбачає розвиток самосвідомості, що проявляється в тій або іншій самооцінці і обумовлених нею домаганнях особистості.

З психологічної точки зору самосвідомість – це усвідомлення людиною себе, своїх психологічних якостей і властивостей. У структуру самосвідомості входять фізичний образ «Я» (знання людини про свої фізичні якості), психологічний образ «Я» (знання про свої психологічні особливості), самооцінка, рівень домагань. Самооцінка має два головні джерела формування: самоспостереження (самоаналіз) людини і оцінки (думки) навколишніх людей. Через самоспостереження особистість отримує безпосередні знання про себе, які часто бувають не зовсім точними і всебічними. Оцінки з боку інших людей коригують і доповнюють результати самоспостереження. Самосвідомість в її вищих проявах заснована на наявності у людини особливої здатності - рефлексії [+ , с. 200].

В.І.Слободчиков і Є.І.Ісаєв розглядають самосвідомість як пізнання власного «Я» [10]. У трактовці В.І. Слободчикова, самосвідомість є націленістю людини на пізнання своїх фізичних, душевних, духовних можливостей і якостей, на усвідомлення свого місця серед інших людей. На думку автора, самопізнання здійснюється, по-перше, шляхом аналізу результатів власної діяльності, своєї поведінки; по-друге, шляхом усвідомлення ставлення інших людей до особистості (оцінка результатів її діяльності, вчинків, рис характеру, рівня розвитку здібностей, особистісних якостей), по-третє, самопізнання здійснюється шляхом самоспостереження за своїми станами, думками, аналізу мотивів і вчинків.

Дослідниками висловлюються різноманітні погляди стосовно того, що є об'єктом самосвідомості [9, 12, 15 та ін.]. Зокрема, самосвідомість розуміється як процес, спрямований на усвідомлення: себе, як суб'єкта свідомості, спілкування, діяльності (О.Г. Спіркін); себе як суб'єкта практичної і теоретичної діяльності; як суб'єкта діяльності усвідомлення (С.Л.Рубінштейн); своїх ставлень до зовнішнього світу, до самого себе (П.Р.Чамата); своєї особистості як фізичного, духовного і соціального індивіда (Н.С.Анкудінова). Отже, об'єктом самосвідомості є особистість як суб'єкт пізнання, спілкування і діяльності.

Для дослідження самосвідомості важливе значення має розуміння її структури. Найчастіше

психологи дотримуються уявлення про трикомпонентну структуру самосвідомості з незначними варіаціями (Л.М.Мітіна, П.Р.Чамата, І.І.Чеснокова та ін.).

Серед зарубіжних дослідників, що розглядали проблематику самосвідомості, слід згадати У. Джеймса, який запропонував розрізнати рефлексивне «Я» (те, що пізнає) і емпіричне «Я» (пізнаване) як процес і результат самопізнання. Як результат процесу самоусвідомлення він розглядає систему уявлень індивіда про себе, тобто «Я-концепцію» [3].

У психологічному словнику самосвідомість також трактується як «Я-концепція»: «цілісний, хоча не позбавлений внутрішніх суперечностей, образ власного «Я», що виступає як установка по відношенню до самого себе і містить компоненти: когнітивний - образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості тощо (самоусвідомлення); емоційний -самоповага, себелюбство, самоприпинення тощо; оцінно-вольовий прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу тощо» [8, с. 475].

Р. Бернс, визначаючи «Я-концепцію» як сукупність установок особистості, спрямованих на себе, виділяє в ній три елементи:

- 1) «образ Я» - уявлення індивіда про самого себе;
- 2) самооцінку - афективну оцінку цього уявлення, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси «образу Я» можуть викликати більш або менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям або засудженням;
- 3) потенційну поведінкову реакцію, тобто ті конкретні дії, які можуть бути викликані «образом Я» і самооцінкою [1].

Багато психологів дотримуються думки про багаторівневу будову самосвідомості. Зокрема, І.С. Кон виокремлює наступні рівні самосвідомості: «...нижній її поверх становлять неусвідомлені, представлені тільки в переживанні установки, що традиційно асоціюються в психології з «самопочуттям» і емоційним ставленням до себе; вище розташовані усвідомлені і самооцінка окремих властивостей і якостей; потім, ці часткові самооцінки складаються у відносно цілісний образ; і, нарешті, сам цей «образ Я» вписується в загальну систему ціннісних орієнтацій особистості, пов'язаних з усвідомленням нею цілей своєї життєдіяльності і засобів, необхідних для досягнення цих цілей» [5, с. 279].

Таким чином, у психології самосвідомість досліджується як один з найважливіших компонентів структури особистості. Водночас можна констатувати відсутність сталого тезаурусу і поняттєвої визначеності у галузі проблематики самосвідомості. Найбільш поширеною є думка, що самосвідомість являє собою підструктуру особистості, сутність якої полягає:

- по-перше, в усвідомленні особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності та поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і в поєднанні цих образів у єдине цілісне утворення - Я-образ;
- по-друге, в емоційно-ціннісному ставленні до себе як особистості, що формується в результаті співвідношення уявлень про власне реальне й ідеальне Я;
- по-третє, в регуляції власної поведінки і діяльності на основі сформованого Я-образу та самовідношення.

Теоретичні погляди на сутність самосвідомості особистості безперервно розвивалися, розширюючи своє проблемне поле, видозмінюючись і трансформуючись відповідно до соціально-економічних і науково-технологічних перетворень у суспільстві. З часом це привело до диференціації досліджень цього феномену. Так, з другої половини ХХ ст. психологи і педагоги звертаються до вивчення самосвідомості залежно від конкретних аспектів життєдіяльності особистості, зокрема, до дослідження феномену професійної самосвідомості.

На відміну від самосвідомості в цілому, професійна самосвідомість специфічна за своїм змістом: вона стосується сфери професійної діяльності і особистості як суб'єкта цієї діяльності. Якщо самосвідомість формується в життєдіяльності і спілкуванні з навколишніми людьми і є результатом пізнання особистістю себе, своїх дій, психічних якостей і здібностей, то професійна самосвідомість - це проекція усіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність. Професійна самосвідомість містить усвідомлення особистістю передусім тих власних властивостей і якостей, які потрібні для успішного виконання відповідної професійної діяльності, тобто професійно важливих якостей. Для різних професій ці якості будуть різними, але міра їх усвідомлення справляє помітний вплив на вибір завдань, на хід виконання діяльності, на упевненість фахівця в собі [4, с. 252].

**Висновки.** Отже, нові соціально-економічні умови в країні, гуманізація освітнього процесу вимагають удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, формування у них ціннісного ставлення до професійної діяльності як засобу особистісної самореалізації, усвідомлення відповідності

професійного вибору індивідуальним якостям і здібностям. Випускникам ВНЗ у наш час недостатньо володіти певним запасом знань, професійних умінь. Сучасною практикою затребуваний соціально та професійно мобільний, ініціативний, самостійний, відповідальний фахівець, спроможний професійно будувати свої відносини з людьми, адекватно оцінювати себе як професіонала, готовий до постійного професійного розвитку, подальшої самоосвіти і самореалізації як суб'єкт професійної діяльності.

Важливе теоретичне і практичне значення цієї проблеми та недостатня її розробленість зумовлює нас продовжувати роботу в цьому напрямку, але у більш вузькому контексті формування професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів.

### Література

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Фельдштейна Д.И. - М.: Между нар. пед. академия, 1995. - 212 с.
2. Гарнцев М. А. Проблема самосознания в западноевропейской философии (от Аристотеля до Декарта) / Гарнцев М.А. - М.: МГУ, 1987. - 216с.
3. Джеймс У. Психология. - М.: Педагогика, 1991. - 280 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий. - Екатеринбург, 2003. - 356 с.
5. Кон И.С. Открытие Я / И. С. Кон. - М.: Молодая гвардия, 1978. - 310 с.
6. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. - Ч. 1 / Р.С. Немов. - М.: Владос-Пресс, 2003. - 304 с.
7. Петренко В.Ф. Экспериментальная психосемантика: исследование индивидуального сознания // Вопросы психологии / В.Ф. Петренко. - 1982. - №-5. - С. 23-35.
8. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2000. - 720 с.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е. М. Психология развития человека. - М.: Школьная пресса, 2000. - 416 с.
11. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. - М.: Политиздат, 1972. - 303 с.
12. Спиркин А.Г. Основы философии: Учебное пособие для вузов / А.Г. Спиркин. М: Политиздат, 1988. - 592 с.
13. Столяренко Л.Д. Основы психологии. - Р-н/Д.: Феникс, 2005. - 672 с.
14. Философский энциклопедический словарь. М.: Российская энциклопедия, 2003. - 836 с.
15. Чамата П.Р. К вопросу о генезисе самосознания личности // Проблемы сознания. - М, 1968. - С. 230-245.

УДК 159.942

## ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВУ РИС ЛІДЕРА У СТУДЕНТІВ-ВОЛОНТЕРІВ ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ ЇХ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Н.А.Шелест

**Анотація.** У статті розкривається ефективність рис лідера у студентів-волонтерів та їх волонтерської діяльності. Аргументовано, що формування у студентів- волонтерів рис лідера підвищує у них рівень самоповаги та підтримує вмотивованість виявляти відповідну активність.

**Ключові слова:** студенти-волонтери, риси лідера, сензитивність, креативність, навички роботи в команді.

**Аннотация.** В статье раскрывается эффективность черт лидера у студентов- волонтеров и их волонтерской деятельности. Аргументировано, что формирование у студентов-волонтеров черт лидера повышает в них уровень самоуважения и поддерживает мотивацию проявлять соответствующую активность.

**Ключевые слова:** студенты-волонтеры, черты лидера, сензитивность, креативность, навыки работы в команде.

**Summary.** The article reveals the efficiency of a leadership traits among volunteer students and their volunteer activity. It is argued that the development of the leadership traits among volunteer students improves their self-esteem and motivation to display proper activity.

**Keywords:** students volunteer leader traits, sensory, creativity, teamwork skills.

**Актуальність дослідження.** Волонтерську діяльність трактують як форму громадянської участі в суспільно-корисних справах, спосіб колективної взаємодії й ефективний механізм вирішення актуальних соціально-педагогічних проблем.

Сучасні дослідження проблеми лідерства у студентів-волонтерів доводять, що лідером стає

людина, яка наділена лідерськими якостями, або має лідерських потенціал, що може реалізуватись у відповідних ситуаціях (Н.М.Івченко, Р.Х.Вайнола, А.Й.Капська, Н.М.Комара, П.В.Лушин). Проте ні в науковій, ні в методичній літературі в достатній мірі не розроблені технології вияву та формування лідерських якостей у волонтерській діяльності.

**Мета статті** є розкриття особливостей вияву рис лідера у студентів- волонтерів та ефективність їх волонтерської діяльності. Розглянуті особистісні риси, притаманні лідерам волонтерського руху.

Волонтерський рух функціонує в будь-якому суспільстві за наявності тієї частини населення, що потребує допомоги. Насамперед, це діти-сироти, діти, позбавлені належної уваги з боку батьків, інваліди, люди похилого віку, молоді люди без будь-якого заняття, дорослі безробітні та інші. Безкорислива допомога добровольців дозволяє суспільству розв'язати проблеми фізичного, психічного, соціального становлення його громадян [9].

Значну групу волонтерів утворюють студенти вищих навчальних закладів. Зазвичай, це майбутні фахівці з соціальної педагогіки, психології, соціальної роботи та інших спеціальностей, близьких до профілю діяльності центрів соціальних служб для молоді чи громадських організацій. Цілком природно, що їх цікавлять професійні проблеми, вмотивовані набуттям фахових знань, умінь та навичок та важливих особистісних рис, зокрема й лідерських якостей, необхідних для реалізації низки професійних можливостей [2].

Лідерські якості потрібні волонтерам, які працюють з дітьми в дитячих притулках, підліткових клубах, закладах культури, спортивних секціях, екологічній сфері, правозахисних програмах. Волонтери-лідери краще проводять соціально-виховні заходи чи пошук джерел надання матеріальної допомоги, можуть допомогти розв'язати побутові питання, психологічно підтримати людину, яка потребує цього. Дослідження особливостей вияву рис лідера у волонтерів є важливим науковим і практичним завданням.

Лідерство супроводжується додатковою соціальною та громадською активністю суб'єкта, з чим фахівці і пов'язують волонтерство [3]. Навіть більше, наприклад, В.Полтавець, вважає, що волонтерський рух є масовою формою вираження соціальної активності молоді, а М.Дейчаківський підкреслює, що волонтери – це найактивніші представники різних груп населення, тобто особистості, спроможні вести за собою інших [10].

Волонтерську діяльність визначають і як сферу особистісного розвитку, який характеризується набуттям нових знань, умінь і навичок, удосконаленням здібностей та стимулюванням ініціативи і творчості [3]. Тобто що волонтерський рух – це активність, одночасно спрямована і на зміну соціального середовища, і на зміну себе.

Проте особливості взаємозв'язку рівнів вияву рис лідера та ефективності діяльності волонтерів вивчені недостатньо.

Для проведення експерименту ми відібрали 123 студенти III-IV курсів спеціальностей соціальна педагогіка, психологія, соціальна робота, які брали участь у волонтерській діяльності протягом не менше одного року.

Таблиця 1

Рівні вияву рис лідера та ефективності волонтерської діяльності у студентів III-IV курсів (у балах)

| Рівень вияву рис лідера          | Кількісні показники вияву рис лідера( $M \pm t$ ) | Кількісні показники ефективності волонтерської діяльності ( $M \pm t$ ) |
|----------------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Високий рівень вияву ( $n=41$ )  | $10,8 \pm 0,27$                                   | $11,2 \pm 0,25$                                                         |
| Середній рівень вияву ( $n=41$ ) | $8,7 \pm 0,24$                                    | $9,0 \pm 0,21$                                                          |
| Низький рівень вияву ( $n=41$ )  | $6,5 \pm 0,22$                                    | $6,8 \pm 0,20$                                                          |

Експерти за 12-бальною шкалою оцінювали вияв рис лідера в обстежуваних і ефективність їх волонтерської діяльності (зараховувався середній результат).

Всі досліджувані були поділені на три групи. До першої групи увійшов 41 студент з найвищими показниками вияву рис лідера. До другої групи - 41 студент з середніми показниками, до третьої - 41 студент з найнижчими показниками.

Виявилось, що у групі студентів з високим рівнем вияву рис лідера ( $10,8 \pm 0,27$  бала) кількісні показники ефективності волонтерської діяльності дорівнюють  $11,2 \pm 0,25$  бала, а у студентів з середнім рівнем вияву рис лідера ( $8,7 \pm 0,24$  бала) -  $9,0 \pm 0,21$  бала. Різниця між середніми арифметичними

статистично достовірна ( $p < 0,001$ ).

Отже, риси лідера дозволяють волонтеру краще виконувати соціально- реабілітаційну роботу з попередження та подолання негативних явищ у молодіжному середовищі, а саме: працювати з молоддю, схильною до асоціальної поведінки; допомагати подолати шкідливі звички; забезпечувати підтримку та розвиток соціально дезадаптованої молоді; підтримувати людей, які перебувають у кризовому стані (постраждали від фізичного, морального, сексуального насильства); підтримувати осіб, схильних до суїциду.

Риси лідера дозволяють волонтерам краще працювати з соціально незахищеними групами молоді: розвивати творчі здібності молодих інвалідів, організовувати соціальну допомогу самотнім матерям, молодим сім'ям тощо.

Особливо важливі риси лідера для волонтерів, які забезпечують соціальний розвиток молоді та її інтеграцію у суспільство шляхом формування цінностей, інтересів і потреб, а також сприяють самовизначенню і самовдосконаленню.

Далі досліджуваних всіх трьох груп оцінювали себе за допомогою тестових методик: схильність до емпатії (за І.М.Юсуповим); самоповага, вольові особливості, активність (за семантичним диференціалом Ч.Осгуда, методика адаптована співробітниками психоневрологічного інституту ім. В.Бехтерева); сформованість рис лідера (сензитивність, креативність, навички співпраці за Т.В.Махіною); спроможність впливати на оточення (за Є.С.Яхонтовою).

Спочатку у всіх досліджуваних групах вивчався рівень емпатії як розуміння почуттів, психічних станів, взаємин з іншими людьми та емоційна чуйність суб'єкта до переживань іншого. Рівень розвитку емпатії у волонтерів є важливим чинником для виникнення у них мотивації до цієї діяльності та її збереження упродовж тривалого часу. Спроможність «проникати» у внутрішній світ іншої людини є результатом, з одного боку, позараціонального пізнання в елементарних формах, а з другого – інтелектуального пізнання у вищих особистісних формах [10]. Передбачалось, що співчуття і співпереживання спонукають людину допомагати іншим, а також те, що емпатія щільно взаємопов'язана з таким лідерством, яке ґрунтується на прагненні людини віддавати свій час і сили іншим людям, служити їм. Результати констатувального експерименту виявили, що емпатійність у студентів з низьким рівнем сформованості рис лідера дорівнювала  $52,6 \pm 1,3$  бала, у досліджуваних з середнім рівнем –  $62,8 \pm 1,5$  бала. Різниця між середнім арифметичним статистично достовірна  $p < 0,001$ . Різниця між показниками середнього і високого рівня ( $68,2 \pm 1,6$ ) також статистично достовірна  $p < 0,05$ .

Отже, емпатія є одним з важливих чинників, що впливають на ефективність волонтерської діяльності та на вияв лідерства в ній. Ця риса сприяє розгортанню соціально зумовленої поведінки особистості, альтруїстичних мотивів.

Лідер волонтерського руху схильний жертвувати особистими інтересами, допомагаючи іншим людям, його турбота безкорислива. Це лідер, у якого інтереси іншої людини або групи займають високе місце в ієрархії мотивів соціальної активності. Зрозуміло, що такі критерії моральної оцінки особистістю своєї активності можуть пояснюватись з різних позицій. Наприклад, на психодинамічному рівні вона розглядається як невротична потреба суб'єкта в послабленні почуття вини, або як компенсація витісненого раніше первинного егоїзму. Проте, на наш погляд, тут недоречна ні абсолютизація співчуття і співпереживання, ні їх недооцінка, а також зведення їх винятково до одного джерела активності [1].

З'ясовуючи вияв самоповаги, вольових особливостей, активності у осіб з різним рівнем сформованості рис лідера, ми застосовували методику особистісного диференціалу, адаптовану співробітниками психоневрологічного інституту ім. В.М.Бехтерева. Ця методика, як відомо, розроблена групою вчених на чолі з Ч.Осгудом. Вона є компактним і валідним інструментом, який використовується як у психодіагностичній, так і у клініко-психологічній роботі для вивчення важливих рис особистості (її самосвідомості або міжособистісних стосунків).

Ця методика є своєрідною комбінацією методу контрольованих асоціацій і процедури шкалування. Передбачалося, що три класичні фактори диференціалу оцінка (О), сила (С), активність (А) у осіб, які мають різний рівень сформованості рис лідера, будуть мати неоднакові кількісні вияви.

Проведений констатувальний експеримент (табл.2) підтвердив, що вияв досліджуваних особистісних рис у осіб з різним рівнем сформованості рис лідера різний.

З підвищенням рівня сформованості рис лідера у студентів зростає фактор сили (С). Від  $7,39 \pm 0,21$  бала у студентів з низьким рівнем до  $8,01 \pm 0,23$  бала у осіб з середнім рівнем, а у студентів з високим рівнем - до  $9,84 \pm 0,31$  бала. Водночас спостерігається зростання впевненості в собі, схильності розраховувати на власні сили в різноманітних життєвих ситуаціях, певної незалежності. Тобто зростають вольові риси особистості. Волонтери з більш сформованими рисами лідера більшою мірою

спроможні до вияву вольових зусиль на шляху до свідомо обраної мети. Вони здатні переборювати зовнішні та внутрішні перешкоди, що виникають у волонтерській діяльності.

Таблиця 2

Вияв особистісних рис (у балах) студентів, які займаються волонтерською діяльністю і мають різні рівні сформованості рис лідера

| Назва показника       | Рівні вияву рис лідера |                |               |
|-----------------------|------------------------|----------------|---------------|
|                       | низький, n=41          | середній, n=41 | високий, n=41 |
| Фактор Сили (С)       | 7,39±0,21              | 8,01±0,23      | 9,84±0,31     |
| Фактор Оцінки (О)     | 5,12±0,32              | 7,03±0,31      | 8,92±0,24     |
| Фактор Активності (А) | 4,18±0,31              | 4,52±0,24      | 5,30±0,32     |

Ми виявили, що між середніми арифметичними показниками фактора сили (С) у студентів з низьким та середнім рівнем сформованості рис лідера різниця статистично достовірна  $p<0,05$ . Різниця між середніми арифметичними показниками досліджуваного фактора у осіб з середнім та високим рівнем сформованості рис лідера також статистично достовірна  $p<0,001$ .

Отже, сформовані риси лідера дозволяють волонтерам виявляти вольові зусилля, коли вони мають недостатньо енергії, необхідної для виконання цих функцій, мобілізувати себе і долати неминучі перешкоди.

У період професійного навчання відбувається суттєве збагачення емоційної сфери особистості [8]. Зумовлене віком значне збільшення інтелектуальних та фізичних можливостей у студентів та досвід волонтерської діяльності спричиняють зростання впевненості у собі. Підвищується емоційний тонус, оптимізм і завзяття у всіх видах діяльності.

Фактор оцінки (О), який свідчить про рівень самоповаги, з  $5,12\pm0,32$  бала у досліджуваних з низьким рівнем сформованості рис лідера зростає до  $7,03\pm0,31$  бала у обстежуваних з середнім рівнем, а у студентів з високим рівнем – до  $8,92\pm0,24$  бала.

Самооцінка як вияв оцінного ставлення людини до себе має суттєве значення для саморегуляції її діяльності, зокрема волонтерської. Безперечно, що основним її компонентом буде – раціональний і усвідомлення суспільного значення надання допомоги іншим буде сприяти зростанню самооцінки. Водночас судження людини про міру вияву у неї тих чи тих рис не може бути позбавлене емоційного компонента. Волонтерська діяльність якраз і є такою, що емоційне в самооцінці зазвичай не створює суперечностей з раціональним, а перебуває з ним у гармонійній єдності.

Ми виявили, що різниця між середніми арифметичними досліджуваного показника у групах з низьким і середнім рівнем сформованості рис лідера статистично достовірна  $p<0,001$ , статистично достовірна різниця цих показників і в групах з середнім та високим рівнем рис лідера  $p<0,001$ .

Отже, суб'єкти, які цінують інших, належно цінують і себе - загалом чи окремі свої риси. Система особистісних смислів, прийнятих цінностей як центральний і стійкий компонент «Я-концепції» людини виконує не тільки захисну, а й регуляторну функцію. Доведений вплив самооцінки і на систему міжособистісних стосунків [4].

У студентів, які займаються волонтерською діяльністю, з підвищенням її ефективності зростає схильність сприймати себе як носія соціально бажаних характеристик. Вони більшою мірою задоволені собою як особистістю.

Щодо фактора активності (А), який пов'язаний з екстравертованістю особистості, то він з  $4,18\pm0,31$  бала у обстежуваних з низьким рівнем сформованості рис лідера збільшується до  $4,52\pm0,24$  бала у осіб з середнім рівнем, а у студентів з високим рівнем – до  $5,30\pm0,32$  бала.

Інтегральною характеристикою особистісної активності волонтерів є їх активна життєва позиція [6]. Це певна система ставлень людини до навколишнього світу і самої себе, система цінностей, мотивів, установок, виходячи з яких, суб'єкт розгортає свою діяльність. Активність волонтерів є до певної міри надситуативною, такою, що ставить надлишкові цілі, які обумовлюються не тільки вимогами ситуації. Це і є активністю в її класичному розумінні як власне джерело перетворення світу та себе.

Експеримент довів, що різниця між середніми арифметичними активності (А) групами з низькою та середньою сформованістю рис лідера статистично не достовірна ( $p>0,05$ ), а між групами з середнім і високим рівнем – статистично достовірна ( $p>0,05$ ).

Результати емпіричного дослідження сензитивності, креативності та навичок роботи в команді у обстежуваних трьох груп представлені в табл. 3.



Вияв особистісних рис (у балах) студентів, які займаються волонтерською діяльністю і мають різні рівні сформованості рис лідера

| Назва показника          | Рівні сформованості рис лідера |                |               |
|--------------------------|--------------------------------|----------------|---------------|
|                          | низький, n=41                  | середній, n=41 | високий, n=41 |
| Сензитивність            | 21,2±0,55                      | 24,1±0,60      | 28,2±0,68     |
| Креативність             | 25,8±0,59                      | 26,3±0,71      | 26,9±0,64     |
| Навички роботи в команді | 22,5±0,61                      | 25,6±0,65      | 30,1±0,72     |

Виявилось, що з підвищенням рівня сформованості рис лідера у студентів зростає їх сензитивність: з 21,2±0,55 бала у групі з низьким рівнем до 24,1 ±0,60 бала у групі з середнім рівнем.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що студенти, які мають високий рівень сформованості рис лідера, також спроможні передавати стани інших людей та свої, вони здатні до рефлексії. Така чутливість до внутрішнього світу інших людей сприяє налагоджуванню взаємин з соціумом. У цих досліджуваних добре розвинені механізми ідентифікації, соціально-психологічної рефлексії, емпатії, стереотипізації.

Спостереження доводять, що студенти з низькими значеннями показників сензитивності менш чутливі як до свого внутрішнього світу, так і до психічних процесів і станів інших людей. їм складно налаштовувати довірливі стосунки з людьми у спілкуванні та діяльності. Вони рідко займають позицію лідера в групі та за несприятливих обставин схильні залишати волонтерську діяльність.

Водночас надмірно високі вияви сензитивності, зазвичай, також не сприяють прагненню особистості займати у групі позицію лідера. Таким обстежуванням може бути притаманна підвищена тривожність, надмірна сором'язливість, вразливість і схильність до тривалого переживання важливих чи психотравматичних подій, а висока моральна вимогливість поєднується з низьким рівнем домагань. Звичайно, йдеться не про вияви надмірної сензитивності, викликані ураженням мозку чи перебігом тих чи тих захворювань, а про значний рівень сензитивності, викликаний особливостями виховання.

Отже, для лідера важливо мати оптимальний рівень вияву сензитивності, який, з одного боку, буде сприяти розумінню себе та інших, а з другого - не буде заважати справлятися зі складними обставинами життєдіяльності особистості та групи.

Ми також виявили, що різниця між середніми показниками креативності у досліджуваних різних груп статистично не достовірна ( $p > 0,05$ ). У студентів з низьким рівнем сформованості рис лідера вона дорівнювала 25,8±0,59 бала, з середнім рівнем – 26,3±0,71 бала, а у обстежуваних з високим рівнем – 26,9±0,64 бала.

Отже, самооцінка рівня креативності у студентів всіх трьох груп вища середньої. Вона не зазнає значних змін із зростанням сформованості рис лідера. Водночас не викликає сумніву те, що лідер повинен бути спроможний застосовувати за необхідності нові підходи до розв'язання тих чи тих завдань, позбуватися стереотипів мислення і поведінки, якщо вони заважають досягненню мети групи тощо. Іншими словами, лідер просто зобов'язаний пропонувати нові способи розв'язання проблем або принаймні бути «відкритим» для прийняття їх. Це творчі можливості, що виявляються в мисленні, спілкуванні, діяльності. Ймовірно, їх статистично недостовірне зростання пояснюється особливостями самого феномена, який неоднозначно віддзеркалюються в тестах інтелекту та складно формується.

Тобто, попри те, що креативність є відносно незалежним фактором обдарованого лідера, вона забезпечує йому чутливість до проблем, відкритість новому досвіду, спроможність виявляти творчість. Як відомо питання дискусії чи є креативність «нормативним» процесом, чи вона доступна тільки окремим особистостям. Ми, ґрунтуючись на теорії «дивергентного мислення» Дж.Гілфорда, вважаємо, що її можна і доцільно формувати. Гілфорд першим виділив креативність як самостійний чинник. Він розумів її як «здатність до дивергентного мислення» за допомогою тестів інтелекту можна діагностувати тільки конвергентне мислення, спрямованого на пошук єдиного вірного результату. Суттю дивергентного мислення є породження безлічі рішень на основі однозначних даних.

Зафіксоване значне зростання показників навичок роботи в команді із підвищенням рівня сформованості у студентів рис лідера. З 22,5±0,61 бала у осіб з низьким рівнем до 25,6±0,65 бала у осіб з середнім рівнем. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна ( $p < 0,001$ ).

Статистично достовірною різницею досліджуваних показників і між групами з середнім та високим ( $30,1 \pm 0,72$  бала) рівнем вияву рис лідера ( $p < 0,001$ ).

Спостереження доводять, що обстежувані з високими показниками навичок роботи в команді, зазвичай, спрямовані на мобілізацію та об'єднання зусиль членів групи для досягнення спільної мети. Вони прагнуть формувати сприятливий психологічний клімат у групі, підтримувати бажання людей співпрацювати, враховувати їх можливості у процесі розподілу ролей в команді, відповідати за результат, якого досягла команда. Така особистісна спрямованість і відповідні навички забезпечують суб'єкту групової активності роль лідера в ній. Основним системоутворювальним фактором групових взаємин виступає мета предметної діяльності групи волонтерів, яка за своєю суттю є суспільно ціннісною і особистісно значущою.

Виконання ролі лідера у всіх видах діяльності, зокрема у волонтерській, передбачає вплив на інших людей [5]. Емпіричне дослідження спроможності впливати на людей проводилося за допомогою, як вже зазначалось, методики Є.С.Яхонтової. Водночас із сукупності заходів методики, розробленої для роботи із менеджерами середньої ланки, ми застосовували тільки її першу структурну складову: самооцінку індивідуальних здібностей і типових моделей поведінки (вже щодо волонтерської діяльності). За низький рівень відповідних навичок обстежуваним нараховувався 1 бал, за середній — 2 бали, а за високий — 3 бали. Отже, з кожної зі шкал результати самооцінки могли коливатися від 5 до 15 балів, а загальні – від 35 до 105 балів (емпірично отримані дані представлені в табл. 4).

Таблиця 4

Результати самооцінки студентів-волонтерів з різними рівнями сформованості рис лідера, спроможності здійснювати вплив на інших людей

| Назва показника                                        | Рівні сформованості рис лідера |                 |                 |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|
|                                                        | низький                        | середні         | високий         |
| Спроможність залучати увагу до себе і своїх проблем    | 7,8 $\pm$ 0,24                 | 9,3 $\pm$ 0,27  | 10,4 $\pm$ 0,32 |
| Спроможність моделювати мотивацію і поведінку оточення | 6,9 $\pm$ 0,30                 | 8,1 $\pm$ 0,31  | 9,2 $\pm$ 0,30  |
| Спроможність використовувати переваги ситуації         | 8,2 $\pm$ 0,32                 | 9,6 $\pm$ 0,29  | 11,2 $\pm$ 0,35 |
| Спроможність створити атмосферу довіри і відкритості   | 9,6 $\pm$ 0,35                 | 10,5 $\pm$ 0,34 | 12,1 $\pm$ 0,31 |
| Спроможність встановлювати взаєморозуміння             | 8,9 $\pm$ 0,27                 | 10,2 $\pm$ 0,32 | 12,3 $\pm$ 0,27 |
| Спроможність виявляти настирливість і рішучість        | 9,1 $\pm$ 0,24                 | 10,2 $\pm$ 0,30 | 11,9 $\pm$ 0,29 |
| Спроможність зробити свій вплив легітимним             | 6,7 $\pm$ 0,30                 | 7,9 $\pm$ 0,25  | 9,8 $\pm$ 0,32  |
| Загальний результат                                    | 57,2 $\pm$ 0,95                | 65,8 $\pm$ 0,98 | 76,9 $\pm$ 1,06 |

Ми виявили, що зі зростанням рівня сформованості рис лідера у студентів-волонтерів зростає їх спроможність залучати увагу до себе і своїх проблем з 7,8 $\pm$ 0,24 бала до 9,3 $\pm$ 0,27 бала та 10,4 $\pm$ 0,32 бала відповідно у першій, другій та третій групах досліджуваних. Ці можливості дозволяють волонтерам-лідерам розподіляти ролі між учасниками взаємодії. Самооцінка спроможності моделювати мотивацію і поведінку оточення зростає з 6,9 $\pm$ 0,30 бала до 8,1 $\pm$ 0,31 бала і 9,2 $\pm$ 0,30 бала відповідно, що стає можливим на ґрунті ефективного вибору способів аргументації щодо зміни певних установок, ціннісних орієнтацій та вчинків. Показники спроможності використовувати переваги ситуації: 8,2 $\pm$ 0,32 бала, 9,6 $\pm$ 0,29 бала, 11,2 $\pm$ 0,35 бала. Вони щільно пов'язані з інтелектуальними здібностями лідера. Самооцінка спроможності створити атмосферу довіри і відкритості у студентів з низьким рівнем сформованості рис лідера дорівнює 9,6 $\pm$ 0,35 бала, з середнім — 10,5 $\pm$ 0,34 бала, а з високим - 12,1 $\pm$ 0,31 бала. Цей показник визначається здатністю лідера до емпатії та його можливостями викликати у партнерів зворотний емоційний відгук. Показники спроможності встановлювати взаєморозуміння зростають з 8,9 $\pm$ 0,27 бала до 10,2 $\pm$ 0,32 бала і 12,3 $\pm$ 0,27 бала, що свідчить про формування у

обстежуваних навичок комунікації. Самооцінка спроможності виявляти настирливість і рішучість:  $9,1 \pm 0,24$  бала,  $10,2 \pm 0,30$  бала,  $11,9 \pm 0,29$  бала. Ці можливості пов'язані з вольовими рисами особистості, її здатністю впливати на ситуацію в умовах протистояння. Показники спроможності зробити свій вплив легітимним зростають з  $6,7 \pm 0,30$  бала до  $7,9 \pm 0,25$  бала і  $9,8 \pm 0,32$  бала відповідно, що свідчить про формування у лідерів навичок апеляції до загальних цінностей, чинних правових норм тощо.

Загалом у студентів-волонтерів з низьким рівнем сформованості рис лідера показник самооцінки спроможності впливати на інших людей  $57,2 \pm 0,95$  бала, у групі студентів з середнім рівнем рис лідера досліджуваний показник дорівнював  $65,8 \pm 0,98$  бала, а в групі з високим рівнем —  $76,9 \pm 1,06$  бала. Отже, риси лідера дають можливість особистості впливати на інших людей, актуалізувати або змінювати їх поведінку.

**Висновки.** Ефективність волонтерської діяльності студентів залежить від сформованості у них рис лідера. Високий рівень вияву рис лідера в особистості дозволяє їй краще виконувати соціально-реабілітаційну роботу з попередження та подолання негативних явищ серед молоді, здійснювати захист соціально незахищених груп, забезпечувати соціальний розвиток молоді та її інтеграцію у суспільство.

1. Волонтерам з високим рівнем вияву рис лідера притаманна розвинена емпатія. Вони здатні розуміти почуття інших та співчувати їм. Емпатія взаємопов'язана з таким лідерством, яке базується на бажанні людини віддавати свій час і сили іншим людям, служити їм.

2. Лідерство студентів у волонтерській діяльності сприяє формуванню у них вольових рис, збільшує рівень самоповаги та схильність сприймати себе як носія соціально бажаних характеристик, підтримує вмотивованість виявляти відповідну активність.

3. З підвищенням сформованості рис лідера у студентів-волонтерів зростає їх сензитивність, децю збільшується креативність, значно покращується володіння навичками роботи в команді. Риси лідера дають можливість суб'єкту волонтерської діяльності здійснювати вплив на інших людей.

### **Література**

1. Альбуханова-Славская К.А. Типология активности личности / К.А. Альбуханова-Славская // Психологический журнал. - 1985. - Т.6. - №5. - С.3-18.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологи субъекта / А.В. Брушлинский. - М.: Ин-т психологии РАО, 1997. - 109 с.
3. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку / Вайнола Р.Х., Капська А.Й., Комарова Н.М. та ін.. - К: Академпрес, 1999. - 112 с.
4. Выготский Л.Собр. соч: В 6 т. / Л. Выготский. - М.: Педагогика, 1984. - Т.4. - 432 с.
5. Гуменюк О.Є. Психологія впливу: Монографія / О.Є.Гуменюк. - Тернопіль: Економічна думка, 2003. - 304 с.
6. Івченко Н.М. Участь молоді у волонтерській діяльності як соціально- педагогічна проблема / Н.М.Івченко // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. - 2003. - № 3. - С.23-28.
7. Крайг Г. Психология развития / Г.Крайг. - СПб: Питер, 2001. - 992 с.
8. Лушин П.В. Психология личностного становления / П.В.Лушин. - Кировоград, 2002. - 306 с.
9. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: Методологія, методи, програми, процедури / С.Д.Максименко. - К.: Наук. Думка, 1998. - 226 с.
10. Соціальна робота в Україні: перші кроки / Під ред.. В.Полтавця. - К.: Видавничий дім «КМ Асасіємія», 2000. - 236 с.

УДК 37.091.12.011. 3-051:78

## МОДА, ВКУС, ПОДРАЖАНИЕ В МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Б.А.Брылин

*Анотація.* У статті проаналізовано особливості та роль моди, смаку, наслідування в творчій діяльності вчителя музики.

*Ключові слова:* смак, мода, творча діяльність учителя музики.

*Аннотация.* В статье проанализированы особенности и роль моды, вкуса, подражания в творческой деятельности учителя музыки.

*Ключевые слова:* вкус, мода, творческая деятельность учителя музыки.

*Summary.* This article is analyzed the peculiarities and the role of fashion, taste and the imitation in the creative activity of the teacher of music.

*Key words:* taste, fashion, the creative activity of the teacher of music.

**Постановка проблеми.** Генезис и формирование творческой активности личности зависит от ряда факторов как объективного, так и субъективного порядка. Задача управления ее творческим развитием заключается в определении соответствующей роли каждого из этих факторов, к которым в первую очередь относятся мода, подражание, вкус. Большое влияние, например, на музыкальное воспитание школьной молодежи оказывает сегодня популярная эстрадная музыка. Характер и масштабы этого влияния, при всей неоднозначности, не внушают оптимизма большинству исследователей. Ясно одно, что в сфере молодежной музыкальной культуры находится один из трудных участков, на котором педагогические позиции нельзя назвать сильными и наступательными. Положение усугубляется еще и тем, что способы распространения современной эстрадной музыки (интернет, средства массовой информации, тиражирования и трансляции) выводят ее из-под прямого контроля общества. Такая ситуация в музыкальной культуре – нежелательная и, в известной степени, неожиданная. В связи с этим, приобретает важное значение корреляция стихийности музыкально-творческой деятельности учащейся молодежи. Глубокий анализ аспектов творчества в этой сфере показал, что стимулирующая роль в данном процессе принадлежит музыкальной моде, функционирующей в молодежной среде.

**Анализ исследований.** Музыкальная мода, как утверждают философы, социологи, психологи отражает различные направления музыкальной жизни общества и одновременно является одним из ярких психологических проявлений в социокультурной практике. Для моды особенно характерны принципы заимствования и подражания. Понятие о моде тесно связано также с понятиями «престиж», «авторитет», «статус», «интерес», которые в своей совокупности представляют не что иное, как самоутверждение. Оно проявляется, главным образом, как потребность личности в признании окружающими.

**Цель статьи.** Раскрыть эстетические возможности вкуса, моды и подражания в музыкальном развитии учащейся молодежи.

**Изложение материала.** Условием стихийно формирующегося престижа в молодежной среде являются единые групповые ценности, посредством которых и вырабатываются качества, наиболее значимые в том или ином сообществе. Например, коллективное признание современной эстрадной музыки образует определенный уровень престижности ее потребления, накопления знаний. Фактор престижности тогда может послужить стимулом творческой активности почитателей. Престижная потребность в кругу единомышленников обнажает внутренние скрытые регуляторы деятельности отдельно взятого почитателя, его самоактуализации. Если он не принимает общие ценности своей группы и не руководствуется этими ценностями, может возникнуть конфликт. Поэтому потребность в самоутверждении побуждает любителя музыки, зачастую, принимать не свои ценности, а беспрекословно следовать той музыкальной моде, которая в данный момент превалирует.

Рассмотрение этого феномена в историческом плане свидетельствует о том, что понятие о моде

было выражено еще в учении Дж.Локка: "Мы все, в некотором роде, хамелеоны, которые всегда принимают окраску окружающих предметов" [8; с.108]. Он выделял ведущую роль подражания в формировании личности, особенно у детей, и указывал на то, что мода – это форма подражательной деятельности, посредством которой осуществляется переход от внешних ее реакций к внутреннему образу мыслей. Один из представителей английской психологии и философии Г.Бретт уделил внимание изучению проблемы симпатии как вида непроизвольного подражания, которое, по его словам, не врожденная, а приобретенная сила. Притом... она не инстинктивна, а развивается в процессе восприятия и под давлением объекта симпатии, основой которого выступает мода [6, с.30]. Интересная интерпретация законов подражания осуществлялась французским психологом и социологом Г.Тардом. Он различал, – пишет М.Г.Ярошевский, – поверхностное подражание и глубоко сознательное, а содержательную сущность категории подражательства делил на четыре главных наиболее самостоятельных формации: подражание – обычай, подражание – моду, подражание – симпатию и подражание – обучение. «В обществе подражательность имеет такое же значение, как наследственность!» [5, с. 296].

Высокий уровень развитости вкуса личности в какой-то мере освобождает ее от власти подражательской деятельности. Если подражание все же происходит, но мотивы его эстетически избирательны, то результат будет благотворным, особенно если "к подражанию и воображению, - как указывал Ж.Ж.Руссо, - примешивается и доля нравственного" [3, с. 171 ].

Однако существует и ранее существовала точка зрения, согласно которой фактор подражания как педагогически целесообразный элемент полностью отрицается. Против такого резкого противопоставления абсолютной самостоятельности и зеркального подражательства выступил К.Д.Ушинский, сказавший, что подражание может легко переходить в самостоятельную деятельность и "этим способом передается и увеличивается запас человеческих сведений и приспособлений к условиям жизни" [4, с. 542]. По его мнению, подражательность более присуща подростковому возрасту, не наделенному волевыми качествами, когда критерии самостоятельности проявляются в выборе образца как объекта подражания. Если подражающий не просто слепо копирует данный образец, а трансформирует его через свои ценностно-ориентационные "фильтры", то только в этом случае подражание будит его творческие способности, наполняет содержательностью внутреннюю психологическую установку и направляет к самосовершенствованию. А чисто внешнее, "слепое" копирование образца без всякого напряжения воли и фантазии не приводит к положительным результатам. Следовательно, проблема подражательства, на первых порах, занимает определенное место в творчестве молодых начинающих музыкантов, являясь естественным этапом на пути к ее преодолению.

Неразрывную связь творческих устремлений и подражательства у детей подметил П.П.Блонский. Он писал: "Как нет творчества без подражательности, так нет подражательности без творчества" [1, с. 390]. Подражание как один из механизмов социализации личности рассматривали психологи – А.М.Агальцев, И.Д.Бех, А.Г.Ковалев, И.С.Кон, Б.Д.Парыгин, которые широко освещали категории: заимствование, симпатия, соревнование, подражание. Они указывали на то, что интеллектуальной основой подражания является уровень осознанности ценностного статуса объекта-образца, а соревнование есть понимание направления, в котором находится и действует образцовый объект. Симпатия, в отличие от подражания, тоже одна из форм копирования, но с ярко выраженным чувством сопереживания эмоциональных состояний объекта-образца. Например, подражать можно манерам певца, музыканта, артиста, их внешним сценическим атрибутам, а симпатию проявлять к их сугубо внутренним душевным качествам и интеллекту, что непроизвольно вызывает "симпатическое подражание" (по П.П.Блонскому). На основе развития подражательской деятельности возникает относительно самостоятельный компонент – заимствование, как выборочное осознанное перенимание отдельных качеств, особенностей объекта-образца или начала и путей его реализации. Следовательно, подражание можно рассматривать как форму деятельности, посредством которой осуществляется переход от внешних ее реакций к внутренним представлениям, симпатиям, вкусам, а моду – как его побудительную и движущую силу.

Современные исследователи подходят к изучению феномена моды разносторонне. В книге журналиста В.П.Мотышова "Мода, престиж, личность" дается характеристика сущности молодежной моды как мнимой престижности потребительских ценностей [2, с.4-5].

В указанном направлении многое сделано для углубления понимания природы моды, роли и особенности тех или иных средств и подходов к ее изучению. Однако между ними еще недостаточно установлены тематические контакты, вследствие чего не достигнуто в полной мере единство взглядов на психологические и социальные механизмы модообразования, что и порождает дискуссии по

основополагающим моментам. Большинство исследователей серьезно озабочено тем, что вакуум культуры у современной молодежи спонтанно заполняется стандартами моды на эстрадную музыку. Молодые поклонники этого жанра становятся все более равнодушными к другим видам музыкального искусства, обладающим несомненной эстетической ценностью.

Характеризуя некоторые аспекты музыкальной моды и степень ее воздействия на развитие творчества, особенно в сфере эстрады, следует отметить, что она значительно расширила свои границы. В зеркале моды стали акцентироваться не только отдельные элементы музыкальной речи (ритм, динамика, тембр, интонация, электронные эффекты, инструментарий), но и характерная исполнительская техника, индивидуальная стилистика, экстравагантная «новизна». Вполне понятно, что потребность в новизне стимулирует творческую инициативу, но возникает вопрос: всегда ли эта потребность реализуется в достаточно репрезентативный коэффициент творчества? Следование только новомодным веяниям быстротечной эстрады дезориентирует молодежь в приобщении к музыкальным ценностям, накопленным в ходе исторического развития музыкальной культуры.

Однако самая новая песня становится модной лишь тогда, когда она обретает массовость. Наступательность моды зависит от динамики проявления психологии массовости. Любая музыкальная новинка может увлечь широкий круг слушателей, в том числе тех, у кого еще не сформированы собственные критерии восприятия нового. Чем меньше развита избирательность, тем больше они подвержены воздействию мнения среды и подчинены психологически. В том случае, когда мода обладает эстетическими свойствами, то она наделена положительными функциями и выступает как прогрессивное движение обновления или утверждения позитивных тенденций, и тогда через моду может отражаться отношение молодежи к эстетическим ценностям мировой музыкальной классики.

Рассматривая процесс воздействия музыкальной моды, важно ориентироваться на определенный уровень вкуса молодого человека, на то какие произведения им избираются и являются ли они полноценно художественными. В музыкальной моде преобладает противоречивая эмоциональная форма стихийного бытования, зависящая от культуры различных слоев общества, характера пропаганды, социальных условий и ситуаций. В истории музыки достаточно примеров, когда мода возвращалась на какие-то стили, течения, направления. Несколько лет назад стал снова модным "рэг-тайм". Этот джазовый стиль, столь популярный восемьдесят лет назад в танцевальных и концертных залах Америки и Европы, возродился и собрал вокруг себя поклонников. Так "рэг-тайм" обрел модную этикетку "ретро".

Приобщение к модному стандарту происходит через эмоции. Создавая чувство общности, модный стандарт направляет коллективную избирательность и освобождает от проблемы личного выбора. В этом случае учителю музыки важно знать, что когда эффект самоутверждения регулируется сугубо внешними проявлениями, его легче нейтрализовать. Чаще всего внешние черты подражания характеризуются не столько принятием, например, стиля одежды, сколько имитацией, которая создает иллюзию изменения самой личности. Значительно сложнее учителю управлять скрытым процессом подражания. Если обнажаются внутренние регуляторы самоутверждения при отсутствии желаемого уровня престижности, то может произойти компенсирование за счет нарочитой грубости, непризнания авторитетов. Обычно случается это и в подростковом, и в юношеском возрасте, в период максимального стремления к самоутверждению. Групповой фанатизм, безвкусица, бравада, вульгарное поведение объясняются отсутствием нравственно-эстетической ориентации и неумением преодолевать психологический барьер творческой неполноценности, неудовлетворенности. Вданном случае подражание, возведенное в статус моды, воспроизводится и распространяется как не развитый или развращенный вкус. По этому поводу З.Кодан писал, что «в музыкальном творчестве дурной вкус – настоящая психическая болезнь, выжигающая всякую восприимчивость души» [7, с. 14-15].

Поэтому распознавание параметров внешнего и внутреннего самоутверждения должно осуществляться путем выявления мотивации предпочтений. Когда объект не просто копируется, а преломляется через призму ценностных ориентаций подражающего, тогда происходит стимуляция внутренней психологической установки на самосовершенствование.

Музыкальная мода, постоянно изменяясь, успевает зафиксировать существенные моменты в социокультурной практике общества. Ее стихийные механизмы, оказывающие влияние на господствующие той или иной период ценностные ориентации и вкусы личности, не исключают и не подменяют собой ее критерии музыкально-творческого развития, так как далеко не всякое проявление моды имеет к ним прямое отношение. Мода всего лишь дает личности, в данном случае учащемуся, удобный способ обнаружить свою индивидуальность посредством иллюзорных отклонений от устоявшихся общественных вкусов.

**Выводы.** Таким образом, рассматривая музыкальную моду с позиции дидактических

возможностей, следует выделить два уровня ее проявления: развивающий и креативный. Первый ориентирует на творческую реализацию и служит средством развития учащегося, второй – выполняет главным образом коммуникативные функции. Однако возможны и переходы с одного уровня на другой. Эта тенденция особенно ярко выражена в молодежном музыкальном творчестве, в котором наблюдается заметная переориентация традиционных ценностей, формируются потребности в иной музыке, притом не обязательно лучшей. Именно мода на творчество в сфере эстрадной музыки стала играть решающую роль в эстетическом развитии ее поклонников. Известно, что при определенных условиях музыкальная мода может привести к серьезной переориентации от поверхностного увлечения модной песней-однодневкой к интеллектуальному восприятию крупных музыкальных произведений.

Однако вопросы, связанные с влиянием творческой деятельности на интересы и вкусы учащихся, формированием у них высокого уровня художественного развития изучены пока еще недостаточно. Чтобы музыкальные занятия учащихся школы превратились в многосторонний процесс формирования творческой личности, необходимы новые альтернативные подходы, накопленные современным педагогическим опытом.

### Литература

1. Блонский П.П. Избранные педагогические сочинения/ вступ. ст. Ф.Королева / П.П. Блонский. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
2. Мотышов В.П. Мода, престиж, личность / В.П. Мотышов. – М.: Педагогика, 1986. – 128 с.
3. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. – Т.1 [Под ред. Г.Н. Джибладзе/ Ж.Ж. Руссо. – М.: Педагогика, 1981. – С. 74-186.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 15 т. – Т.9 [Редкол.: А.М. Еголин и др./ К.Д. Ушинский. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1950. – С. 506-562.
5. Ярошевский М.Г. История психологии [Изд. 3-е, дораб. / М.Г. Ярошевский. – М.: Мысль, 1985. – С. 296-352.
6. Brett G. A Anthologie del'humour noir / G. BRETT. – Paris, 1966. – P. 70-85.
7. E?szel. Kodaly Zoltan/ L.E?SZE. – Bdpst, 1971.- S. 9-15.
8. Klennerh. Nachwort – John Locke. Burgerliche Gesellschaft und Staatsgewalt/ H. KLENNER. – Leipzig, 1980. – S. 100-108.

УДК 373.5.064.1

### БАТЬКІВСЬКИЙ ЛЕКТОРІЙ ЯК ФОРМА РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА З ПРОФІЛАКТИКИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ УЧНІВ

А.В.Гурман, Ю.О.Михальова

**Анотація.** У статті описані зміст і напрями роботи батьківського лекторію, в умовах якого класний керівник може здійснювати профілактику комп'ютерної залежності учнів; проаналізовані фактори негативного впливу сімейних стосунків школярів на виникнення різного роду залежностей.

**Ключові слова:** комп'ютерна залежність, профілактика залежності, адиктивна поведінка, сімейні стосунки, батьківський лекторій.

**Аннотация.** В статье описаны содержание и направления работы родительского лектория, во время проведения которого классный руководитель может заниматься профилактикой компьютерной зависимости учеников; проанализированы факторы отрицательного влияния семейных отношений школьников на возникновения разного рода зависимостей.

**Ключевые слова:** компьютерная зависимость, профилактика зависимости, аддиктивное поведение, семейные отношения, родительский лекторий.

**Summary.** This article describes the content and direction of lectures for parents in conditions of which the class teacher can perform preventive activities; factors of negative impact of family relationships pupils on the occurrence of various kinds of addictions have been researched.

**Keywords:** computer addiction prevention addiction, addictive behavior, family relationships, parental lectures.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Соціально-культурна ситуація, яка склалася в країні останніми роками, спричинилася до появи нового покоління дітей та підлітків – покоління, яке не уявляє власного життя без комп'ютера, яке інколи сплутує реальний та віртуальний світи, а дехто з них взагалі не хоче жити за законами реального світу, у віртуальному все ж набагато простіше! Особливо

небезпечною виявляється комп'ютерна залежність для дітей та підлітків, адже вони, не маючи достатнього життєвого досвіду, можуть потрапити у пастку законів комп'ютерної гри, де не існує напівтонів, де ти – сильний і мужній, маєш про запас декілька життів – а насправді виявляєшся не готовим до викликів реальності. Добре, якщо можна звернутися за підтримкою до батьків, а коли твої батьки далеко, десь на заробітках у Західній Європі, і твої кращі друзі і порадики – лише співрозмовники з віртуального чату, яких ти не знаєш в обличчя, (і взагалі, що насправді ти про них знаєш?) – ти губишся, ти втрачаєш надію... Як допомогти таким підліткам? Чи спроможний шкільний психолог, соціальний педагог, класний керівник зробити бодай щось, аби витягти дитину з пастки віртуальної залежності? А чи можна якимось чином вплинути на батьків, щоб ті, зі свого боку, могли унебезпечити власних дітей від спокус та пасток віртуального світу? Ці питання й зумовили вибір теми дослідження.

**Актуальність** теми нашого дослідження визначається суперечністю між об'єктивною потребою сучасного школяра в здобутті інформації за допомогою комп'ютера, – з одного боку, а з іншого – у зростанні небезпеки потрапити в залежність від віртуального світу, втратити здатність самостійно мислити, активно рухатись і регулярно спілкуватися з друзями в реальному світі.

**Огляд досліджень і публікацій.** Проблемі комп'ютерної залежності присвячено за останні декілька років значну кількість психологічних, соціологічних, медичних та педагогічних досліджень: лікарів, психологів та освітян непокоїть той негативний вплив, що його чинить комп'ютер на психіку дитини, і фахівці дедалі частіше намагаються об'єднувати свої зусилля задля «визволення» індивіда з полону віртуальної реальності.

Питанням розвитку й симптоматики залежності від віртуальної реальності присвячено психологічні студії українського дослідника А.Церковного, російського психолога-практика О.Войскунського, американки К.Янг [4]. Проблему соціальних та внутрісімейних детермінант комп'ютерної залежності розглядали О.Белінська, В.Бурова, А.Жичкіна. Корекції та профілактиці залежності від комп'ютера присвячено наукові розвідки та практичні рекомендації С.Краснової, М.Носатової, В.Тундалевої. Але й досі не втрачають актуальності питання безпеки роботи за комп'ютером та використання Інтернету, зокрема, у вітчизняних наукових розвідках бракує конкретних рекомендацій щодо профілактичної роботи класного керівника не лише з учнями, а й з батьками.

**Мета статті** – визначити умови ефективності використання такої форми роботи класного керівника з батьками, як педагогічний лекторій, у профілактиці комп'ютерної залежності школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Явище комп'ютерної залежності, про яке все частіше ведуть мову психологи та медики, на перший погляд може виявитися не таким уже й страшним: грається собі дитина у комп'ютерну «стрілялку» – це ж добре, що вона дає вихід агресії у віртуальному просторі; спілкується з друзями у чаті – нехай, аби не вешталася вулицями невідомо з ким; відвідує різноманітні сайти, навіть іншомовні – гарний стимул вивчити іноземну мову, а то й дві. І рідко хто з батьків замислиться всерйоз: чи не спробує син використати навички розв'язування конфліктів з комп'ютерної гри в реальності, а в тій грі основний принцип – убий всіх, хто заважає. Не кожна мама розпитає дочку, а про що ж та говорила з друзями в чаті – для багатьох виявилось б великою несподіванкою дізнатися про теми підліткових розмов у Мережі: секс, засоби контрацепції, наркотики, модний одяг, правила знайомства. Справа в тому, що в реальності підлітки часто соромляться розмов на подібні теми – це особливості віку, а в Інтернеті, коли ніхто тебе не бачить і ти маєш можливість приховатися за вигаданим ніком (ім'ям), ти вільно говориш про те, що турбує найбільше. Спробуємо розібратися, що собою насправді являє комп'ютерна залежність і коли вона насправді виникає.

Для початку зауважимо, що під терміном комп'ютерна залежність частіше за все розуміють залежність не від ПК, а від тих видів діяльності, які пов'язані з ним: пошук інформації, гра, спілкування. Оскільки ця діяльність відбувається у переважній більшості випадків з виходом до глобальної Мережі – Інтернет – то логічно вести мову саме про Інтернет-залежність. Тому в своєму дослідженні ми будемо послуговуватись обома термінами.

Лікарів, учених, простих користувачів проблема глобальної «інтернетизації» турбує вже не перший рік [1]. У 1994 році Кімберлі Янг, американський психолог з Пітсбургського університету, розмістила на власному web-сайті спеціальний опитувальник. Незабаром вона одержала майже 500 відповідей, з яких близько 400 були відправлені, відповідно до обраного критерію, Інтернет-залежними користувачами. К. Янг – одна з найвідоміших експертів у цій області. Вона написала книгу «Спіймани у Сіті» та організувала центр психологічної допомоги хворим на Інтернет-залежність [4, с. 37]. Поведінкові прояви Інтернет-залежності виявляються в тому, що люди настільки віддають перевагу життю у Всесвітній мережі, що фактично починають відмовлятися від свого «реального» життя, проводячи до 20 годин на день у віртуальній реальності та не менше 100 годин на тиждень [5;6].



У своємудослідженні під терміном «комп'ютерна (Інтернет) залежність підлітка» ми розуміємо нав'язливу потребу у використанні комп'ютера для ігрової, пошукової, навчальної та комунікативної діяльності, що спричиняє порушення в соціально-комунікативній та психологічній сфері підлітка.

Відзначаються у науковій літературі й особливості Інтернет-залежності. Це не хімічна залежність, тобто вона не призводить до руйнування організму. Якщо для формування традиційних видів залежності потрібні роки, то для Інтернет-залежності цей термін різко скорочується. За даними К.Янг, 25% залежних набули адикції протягом півроку після початку роботи в Інтернеті, 58% – протягом другого півріччя, а 17% – деє приблизно через рік. Крім того, якщо тривалі наслідки залежності від алкоголю та наркотиків добре досліджені, то стосовно Інтернет-адикції відсутня можливість тривалого спостереження [4, с.37].

Занурення у віртуальне середовище може бути обумовлене внутрішніми психологічними конфліктами, викликаними, наприклад, проблемами в особистому й сімейному житті. Заглиблюючись у віртуальну реальність, людина ніби захищає себе від якихось проблем, тривоги, комплексів. Віртуальний світ може використовуватися як засіб компенсації невдач. Особливо це стосується підлітків, для яких саме віртуальний світ дає ту свободу дій, волю вираження думок, почуттів і емоцій, що у реальному житті не завжди можливі. Також комп'ютерна залежність може бути наслідком психотравмуючої ситуації (втрата близької людини, родини, нещасний випадок, хвороба, насильство й т.д.).

Однією з причин кіберадикції є жага пригод, які дитина може отримати в різних комп'ютерних іграх. Іншою причиною може стати дитяча бездоглядність, тобто батьки настільки зайняті вирішенням своїх проблем, що у них абсолютно не вистачає часу на дитину. Такі батьки не цікавляться успіхами в школі, відчуттями й переживаннями дитини, вони не знають, чим живуть їхні дочка чи син і чого вона прагнуть. Вони просто купили їй комп'ютер, вважаючи, що таким чином виконали свій батьківський обов'язок [3, с.45-59].

Наступною причиною можуть стати постійні сварки між батьками. У таких сім'ях панує емоційно-психологічна напруга. Ще однією причиною втечі у віртуальну реальність стає фізичне, емоційно-психологічне насильство з боку однокласників або однолітків. Розлучення батьків також може послужити приводом для відходу в іншу реальність, де немає жодних проблем. Недостатність спілкування з батьками, однолітками, однокласниками або просто значущими людьми є ще однією важливою причиною. Занижена або завищена самооцінка дитини може послужити поштовхом звернення до віртуальної реальності.

Якщо дитину не влаштовує її сім'я, а власне, ставлення батьків до дитини або їхній спосіб життя (наприклад, батьки зловживають алкоголем), то в таких випадках у дитини виникає відчуття відчуження до власної сім'ї, внаслідок чого віртуальний світ поглинає дитину з головою. Якщо в сім'ї має місце жорстоке поводження з дитиною з боку батьків, різні суворі покарання за провини або непосильні домашні навантаження, то для дитини найкращим варіантом, щоб не бачити цього насильства, стає віртуальний світ. У цій новій реальності її ніхто не кривдитиме, і вона сама завжди зможе постояти за себе. Тут підліток стає сильним і непереможним. Кількість його «життів» нічим не обмежена, і, якщо щось піде не за його бажанням, він завжди може почати гру спочатку.

Врешті, варто зауважити, що всі ці причини призводять до відходу дитини від проблем повсякденного життя в нову, незвідану й привабливу реальність. Часто, коли діти занурюються у віртуальний світ, вони не можуть йому чинити опір. Підлітки та діти ще не мають необхідних психологічних механізмів захисту, їхня нервова система страждає, що виражається в появі нападів панічного жаху, тривоги, хворобливого роздратування, нічних кошмарів, нав'язливих станів. У дітей при постійній взаємодії з комп'ютером порушується режим харчування, вони втрачають відчуття часу і можуть не спати цілодобово [5; 6]. Пропонуємо текст анкети для батьків, який може використати класний керівник перед плануванням роботи батьківського лекторію.

1. Чи знаєте ви, скільки часу проводить ваша дитина за комп'ютером?

2. Ви обмежуєте час занять та ігор за комп'ютером?

3. Ви берете участь в обговоренні цієї інформації, що здобуває ваша дитина за допомогою Інтернету?

4. Ви дозволяєте дитині грати у комп'ютерні «стрілялки»?

5. Чи обмежуєте ви доступ дитини до «дорослих» сайтів?

6. Ваша дитина має власну електронну адресу? Якщо відповідь ствердна – перейдіть до питання № 7, якщо відповідь заперечна – до питання № 8.

7. Чи знаєте ви, з ким і про що листується ваша дитина?

8. Чи маєте ви або ваша дитина свій блог?

9. Чи обговорюєте ви зі своїми дітьми свою власну та їхню діяльність у Мережі?

### 10. Чи маєте ви спільне сімейне дозвілля? Як часто це відбувається?

Анкета, що її ми розробили для батьків, покликана, по-перше, показати, чи є між батьками й підлітками довірливі стосунки, а по-друге, з'ясувати, чи цікавляться дорослі дозвіллям дітей взагалі й дитячою діяльністю, здійснюваною за допомогою ПК, зокрема. Адже у тих сім'ях, де між дорослими та дітьми існують щирі взаємини, де батьки проводять вільний час разом із дітьми, а тим більше мають якесь спільне хобі, – в тих родинках діти мають менший ризик стати залежними від комп'ютера, від віртуальної реальності, яка не може замінити спілкування з найбільш близькими людьми, з батьком та матір'ю. До речі, за даними деяких зарубіжних дослідників, у неповних родинках (де участі у вихованні дитини не бере батько чи матір) підлітків, які «зависають» в Мережі, або грають у комп'ютерні ігри (частіше за все – агресивного змісту) значно більше, аніж у повних родинках [2; 3].

У результаті анкетування батьківського загалу ми встановили, що 85% батьків не обмежують час гри за комп'ютером і 74% батьків дозволяють дивитися своїм дітям «дорослі» фільми й грати в агресивні ігри. Ще 62 % батьків не мають уявлення, про що і з ким листується їхня дитина в Інтернеті, які сайти відвідує. Прикро, але більшість із опитаних нами дорослих не обговорюють з дітьми теми, які стосуються Інтернету, комп'ютерних ігор, віртуальних знайомств. І зовсім небагато батьків і матерів спромоглися назвати ті види спільного проведення вільного часу з власними дітьми, які не стосуються комп'ютерних ігор: не секрет, що чимало сучасних батьків вечорами разом із дітьми грають в комп'ютерні ігри, розраховані саме на групову участь: це переважно ігри-стратегії, агресія там зведена до мінімуму, але альтернатив проведення дозвілля поза комп'ютером дитина теж в цьому випадку не бачить. Ці дані свідчать про те, що відбулися порушення глибинних зв'язків нашого дорослого співтовариства і дітей, відчуження дитини від світу дорослих.

Завданням класного керівника стає розробка **рекомендацій для батьків**, що можуть бути донесені до них на заняттях з батьківського лекторію. Такі рекомендації повинні містити наступні загальні поради: по-перше, цікавитися, що діти роблять в Інтернеті та як вони взагалі використовують комп'ютер. Треба намагатися регламентувати час, проведений дитиною за комп'ютером. Добре, коли мама або тато беруть участь у покупці ігор і знають, у чому їхня суть. Головне – увійти в простір інтересів дитини. І тільки розпочавши розмовляти її мовою, можна перетягнути дитину з віртуального простору в реальний.

По-друге, батькам варто пам'ятати, що комп'ютер перебуває в стані війни з фізіологією людини. Він насильно приковує до стільця, чого допускати не можна. Треба заздалегідь планувати прогулянки на свіжому повітрі, причому дізнаватися, коли дитині буде зручніше, частіше намагатися вести з дитиною відверті розмови.

По-третє, не треба забувати, що є спеціальні програми, які блокують порно-сайти, на які дитина, сам того не бажаючи, може зайти. Поради батькам: більше розмовляйте зі своєю дитиною просто так, в тому числі і про її подорожі Мережею. Заохочуйте дружбу з ровесниками в реальному житті. А ще запропонуйте спробувати власні сили в самодіяльній театральній студії: адже активне співіснування в рамках сільової гри, занурення у вигаданий світ, часта зміна ролей, викликають захоплення, дуже схоже на те, яке переживає актор, виходячи на сцену.

І, нарешті, батьки повинні намагатися скористатися позитивними можливостями комп'ютера. Він може бути не просто друкарською машинкою або ігровим автоматом. Може, дитина захоче опановувати програмування, веб-дизайн, захопитися комп'ютерною графікою, анімацією – буде створювати мультфільми.

Пропонуємо орієнтовний план бесід для педагогічного лекторію.

#### **Бесіда перша: «Захоплення моєї дитини».**

Чим захоплюється ваша дитина? 2. Чи є у вас спільні сімейні захоплення? Розкажіть про них. 3. Чи маєте ви у своїй родині якісь традиційні способи проведення спільного дозвілля?

#### **Бесіда друга: «Комп'ютер в нашому житті».**

Яку роль у житті вашої сім'ї відіграє комп'ютер? 2. Як довго ви перебуваєте біля комп'ютера вдома? 3. Як довго перебувають біля комп'ютера ваші діти? 4. Які види діяльності за комп'ютером обирають ваші діти? 5. Чи турбує вас проблема комп'ютерної залежності ваших дітей?

#### **Бесіда третя: «Підліток і порноіндустрія».**

Право підлітка на особисте життя. 2. Що робити батькам, які застали свою дитину за переглядом порно-сайтів? 3. Як захистити свою дитину від порно-ділків в Інтернеті?

Зауважимо, що тематика бесід передбачає не просто обговорення декількома батьками конкретного питання за планом, тим більше це не має бути прочитана педагогом лекція. На нашу думку, ефективність обраного методу роботи класного керівника з батьками залежатиме від того емоційного настрою, який пануватиме на зустрічі: жваве, емоційно насичене обговорення

пропонованих питань, гострі суперечки, дискусії, апеляції до власного досвіду кожного з присутніх, відверті розмови на «незручні» теми (звісно, в рамках культурно-етичних норм і з максимальним педагогічним тактом!) – ось що робить подібні заходи справді ефективними й доцільними.

Батькам обов'язково необхідно уважно контролювати дітей при користуванні ними Інтернетом. Необхідно навчити дітей не виказувати особистої інформації (адреси, місць прогулянок, матеріального статусу сім'ї тощо) незнайомцям з Інтернету. Контролювати діяльність дітей в Інтернеті можуть допомогти новітні програми, які теж не зайвим буде придбати. За їх допомогою можна побачити, які саме сайти самостійно відвідувала ваша дитина. Якщо дитина хоче листуватися зі своїми знайомими, то бажано мати сімейну електронну адресу, а не окремі скриньки. Це допоможе батькам зберегти контроль над ситуацією. Відповідно, найкращим способом є довірливе спілкування щодо Інтернету між старшим поколінням та їх технічно підкованими нащадками.

**Висновки.** Підсумовуючи сказане вище, доходимо висновку, що умовами ефективності батьківського лекторію з профілактики й корекції комп'ютерної залежності школярів є: а) добровільна участь батьків у пропонованих заходах; б) емоційна налаштованість на обговорення реально існуючих проблем; в) зацікавленість батьків і педагогів у реалізації відповідної програми; г) інтеграція форм і методів групової та індивідуальної роботи, що спрямовується на усвідомлення батьками учнів власної відповідальності за життя і майбутнє своїх дітей. Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, зокрема, подальшої розробки потребують питання корекції комп'ютерної залежності школярів через залучення батьків до цієї діяльності.

### Література

1. Аносов В.Д., Лепский В.Е. Исходные посыпки проблематики информационно-психологической безопасности. – М., 2003. – 190 с.
2. Войсунский А.Е. Зависимость от Интернета: актуальная проблема // Мир Интернета. – М., 2000. – №3. – С. 76-81.
3. Краснова С.В., Казарян Н.Р., Тундалева В.С., Быковская Е.В., Чапова О.Е., Носатова М.О. Как справиться с компьютерной зависимостью - М., 2009. – 203 с.
4. Янг К. С. Диагноз – Интернет-зависність // Мир Интернета. – М., 2000. – № 2. – С. 36 – 43.
5. <http://elnow-virtualave.com/psicho>
6. <http://netaddiction.com>

УДК 378 (477)

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ КОМПЬЮТЕРНОГО ПРОФИЛЯ

Д.А.Корчевский

**Анотація.** У статті представлені соціально-педагогічні аспекти підготовки фахівця комп'ютерного профілю в сучасному інформаційному суспільстві; розглянуто особливості віртуального середовища, акцентовано увагу на соціальних особливостях підготовки фахівця комп'ютерного профілю, зокрема етичний відповідальності.

**Ключові слова:** фахівець комп'ютерного профілю, соціально-педагогічні передумови, професійна підготовка.

**Аннотация.** В статье представлены социально-педагогические аспекты подготовки специалиста компьютерного профиля в современном информационном обществе; рассмотрены особенности виртуальной среды, акцентировано внимание на социальных особенностях подготовки специалиста компьютерного профиля, в частности этической ответственности.

**Ключевые слова:** специалист компьютерного профиля, социально-педагогические предусловия, профессиональная подготовка.

**Summary.** The article presents the social and educational aspects of specialist training in modern computer profile information society. Considered virtual environment, also focused on the social customs training specialist computer profile, in particular etic responsibility.

**Keywords :** specialist training in modern computer profile, social-pedagogical pre-conditions, special responsibility

*Опора на человекомерные функции фиксирует переход от форм простой кооперации, обеспечивающей «суммирование» человеческих усилий, к формам, определяющим усложнение и «умножение» качеств деятельности и жизни людей и обслуживающих их вещей. Этот переход оказывается во многом решающим для обществ, вступающих в постиндустриальную эпоху. Он проявляется прежде всего в сфере объединения научных, духовных, творческих усилий людей, ориентированных на проблему исследования качества человеческой жизни*

Н.Золотухина

**Постановка проблемы.** Компьютеризация всех сфер человеческой деятельности выступает сегодня как важнейшая задача общества. Рассматривая последствия внедрения информационных технологий, «надо отметить, что меняется характер труда. К мощи собственного мозга присоединяется мощь общечеловеческого интеллекта, сконцентрированная в программах, вводимых в компьютеры» [11, с.301]. В качестве основных черт постиндустриального общества выделяют переход от производства вещей к производству услуг. Эта черта постиндустриального общества тесно связана с изменениями в распределении занятий: ростом интеллигенции, профессионалов и «технического класса».

Если индустриальное общество есть организация машин и людей для производства вещей, то центральное место в постиндустриальном обществе занимает знание, и притом знание теоретическое. Современное общество информационных технологий – постиндустриальное общество, «в отличие от предшествующих, более заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко реагировать на новые изменчивые условия жизни» [10, с.4]. Поэтому модернизация системы образования в первую очередь предусматривает пересмотр современной концепции образования и поиск новых перспективных технологий.

Появление в информационном обществе новых профессий, в частности специалистов компьютерного профиля, вызвало ряд новых проблем в профессиональной педагогике. Эти проблемы связаны не только с формированием содержания образования, но и требуют решения многих вопросов социального характера. В первую очередь – это гражданское воспитание будущих специалистов, их профессиональная ответственность перед обществом, использование своих профессиональных знаний на благо человека.

Проблема взаимоотношений человека и машины рассматривалась в ряде научных работ, в частности Н.Винером. Исследовались общепсихологические проблемы информационного общества (Е.Бельская, Т.Лешкевич, А.Мальцев, А.Андреев, С.Краснова, А.Каплан, В.Лавриненко), социально-философские вопросы современного образования (О.Савченко), профилактика компьютерной преступности (С.Антимонов), проблемы виртуальной реальности (Н.Носов) и др.

Однако, проблема философско-социального контекста профессиональной подготовки будущих специалистов компьютерного профиля является малоисследованной, что обусловило выбор тематики предлагаемой статьи.

**Цель статьи** – обоснование социально-педагогических предусловий подготовки специалиста компьютерного профиля.

**Изложение основного материала.** Исследователи проблем личности отмечают, что человек, «сформировавшийся в старой школе и вузе старого типа, по своим внутренним психологическим характеристикам отличается от того, который уже в детском саду играл в компьютерные игры, занимался в школьном компьютерном классе, работает на компьютеризованном рабочем месте и общается с друзьями через спутниковую связь. Под воздействием новых информационных технологий меняются стиль мышления, способы общения, оценки окружающих и самооценки. Весьма актуальной становится проблема компьютерной зависимости человека, а проблема информационной безопасности стала важнейшим следствием информационной революции в современном обществе [2, с.261]. Таким образом, следствием глобализации процессов информатизации в современном обществе явилось изменение не только содержания наших знаний о мире, но и способов их получения, воспроизведения и передачи, что в конечном счете существенно влияет на внутренние структуры личности.

Современная компьютерная техника обеспечивает создание высокоавтоматизированной информационно-образовательной среды, позволяющей осуществлять доступ к любому знанию, представленному в виде информации. Фактически это означает, что информационная среда дает глобальное решение проблемы доступа к знанию в любой момент, в любом месте.

Если в концепции постиндустриализма делался упор на то, что развитие электронно-вычислительной техники дает возможности перерабатывать огромные объемы информации для принятия решений, то в концепции информационного общества подчеркивается важность обеспечения доступа к необходимой информации индивидов и групп. В связи с этим, А.Андреев видит «проблемы угрозы полицейского и политического наблюдения за индивидами и группами с использованием

изошренных информационных технологий” [1, с.46].

Подготовка специалистов компьютерного профиля – относительно новое, очень динамичное направление в профессиональной педагогике. Процесс их профессиональной подготовки связан, в первую очередь, с отбором, разработкой критериев и принципов отбора и постоянного обновления содержания, касающихся особенностей развития компьютерной техники.

Однако не менее важным является социально-ценностное наполнение профессионального образования будущих специалистов компьютерного профиля. Ведь именно они в значительной степени определяют возможности и направления развития не только технического, но и общечеловеческого аспекта влияния компьютерного общества на каждую личность.

На наш взгляд, для успешного решения этих важных вопросов, необходимо в первую очередь обращение к разработке философских вопросов развития компьютерной техники и ее влияния на социум. Только такой подход позволяет определить методологические, теоретические и методические основы формирования содержания профессиональной подготовки будущих специалистов компьютерного профиля, в частности его интеграции.

Философские проблемы информатики определяют ее важнейшие функции [11, с.24-25]. Социальная функция охватывает различные аспекты общественной жизни: философия призвана выполнить двуединую задачу — объяснять социальное бытие и способствовать его материальному и духовному изменению. При этом в общественной жизни социальные изменения, эксперименты и реформы имеют особую ценность и значение. Гуманитарная функция предполагает, что философия должна играть адаптационную и жизнеутверждающую роль для каждого индивида, способствовать формированию гуманистических ценностей и идеалов. Аксиологическая функция показывает, что каждая философская система содержит оценочные компоненты сформулированные в аспектах различных ценностей: социальных, нравственных, эстетических, идеологических и др. Все функции философии взаимосвязаны, каждая из них предполагает остальные и так или иначе включает их.

В современных социальных процессах новое измерение культурно-образовательного пространства задается развитием сетевого взаимодействия. Анализ развития образовательных сетей убедительно доказывает, что коммуникативная сетевая этика строится, прежде всего, на синергетических принципах управления, сопричастности и солидарности: “соединять, устанавливать связь – становится главенствующей идеей, которая пускает свои корни и в научное творчество, и в философское размышление, и в этику отношений между людьми. Конструировать – значит строить единое и взаимосогласованное целое, - целое, обретающее новые, эмерджентные, отсутствующие в его составных частях свойства и обратно, воздействующие на части, их преобразуя” [5, с.203]. Возникает новое представление о социальном, культурном, образовательном пространстве, формируемом сетевыми коммуникациями: “теория сетей призывает измерять пространство не расстояниями, а потоками, отсчитывать время не часами, а событиями” [8, с.75].

Таким образом, необходима адекватная оценка социальных последствий информатизации, которая позволит “если не избежать, то “смягчить” их негативный характер. Опыт информационно развитых стран ценен не только тем, “что он подсказывает пути развития информатизации, но, в большей мере, тем, что позволяет очертить границу пропасти, подходить к краю которой жизненно опасно” [1, с.65]. Характер и тип социальных последствий и духовно-культурных изменений, порождаемых информатизацией, зависят не только от информационных технологий, компьютерных систем, но и того, в каких социальных условиях, в рамках какой социально-экономической системы происходит процесс информатизации.

Развитие современных информационных технологий привело к формированию нового понятия – “виртуальная реальность”, которое обозначает, что человек может видеть, слышать, переживать посредством персонального компьютера и глобальной компьютерной сети. Одной из серьезных гносеологических проблем, ставшей особенно актуальной в связи с развитием информатики, является проблема соотношения мышления человека и машинного мышления. Человеко-машинное взаимодействие (HCI, Human-Computer Interaction) – научная дисциплина, которая изучает мотивацию человеческого поведения при работе с компьютерными системами, объединяет работы в области компьютерных наук (computer science), антропологии, социологии, эргономики и психологии; служит основой для проектирования интерфейсов пользователя. Эта проблема породила полярные мнения о возможностях искусственного интеллекта: от “машинопоклонников” до исследователей, не склонных надеяться на быстрый и бесконечный прогресс в этой области [7]. Поэтому другая важнейшая философская проблема современной информатики состоит в появлении нового типа бытия — машинно-информационного и связанного с этим вопросом об определении онтологического статуса виртуальной реальности.

Проблемы виртуальности оформились в самостоятельное направление в психологии, поскольку виртуальная реальность тесно связана с психологическими характеристиками личности, представляя собой инореальность, в которой обнаруживаются свобода и произвол человеческих мотиваций. Виртуальная реальность достаточно осязаема, но “предметной сущностью, бытием самим по себе не обладает; она существует, пока ее существование поддерживается активностью порождающей сферы. Принципиально новыми, требующими научного исследования и философского осмысления являются следующие свойства виртуальной реальности” [2, с.259]: панорамность (любое событие может быть прочитано и с точки зрения собственной интерпретации, и с многих других точек зрения), полисемантичность (виртуальная реальность обостряет проблемы личной самоидентификации и в то же время полностью их снимает, делая личность безразличной ее объективному бытию), бестелесная предметность (виртуальная реальность, фиксируя множество несводимых друг к другу, онтологически самостоятельных реальностей, является их моделирующей имитацией, причем виртуальная реальность моделируется в соответствии с потребностями телесного и экзистенциального характера и создает возможные поля и срезы проявлений двойственности человека).

Наиболее точно отражает сущность виртуальной реальности подход, “основанный на признании ее полионтологичности, множественности ее бытийного проявления, который получил название виртуалистики” [9, с.91]. Говоря об атрибутике виртуальной реальности, необходимо отметить два противоречивых момента: “с одной стороны, виртуальная реальность идентична актуальной реальности – она включает в себя пространство, время, движение, развитие, отражение, а с другой — она обладает идеально-артефактными, виртуально-специфическими свойствами” [6, с.232]. В то же время, проблемы виртуальности нуждаются в философской рефлексии основных свойств виртуального бытия на уровне его теоретического анализа.

Человек в компьютерном мире все более зависит от безотказного функционирования техники. И опасность здесь не только в том, что компьютеры могут “покорить” мир, – главное состоит в том, “что человек еще не умеет с высокой степенью культуры, дисциплины и ответственности управлять автоматами. В конечном счете, все зависит от того, в чьих руках находится компьютер и будут ли использованы его возможности во имя прогресса или послужат распространению невежества и даже разрушению цивилизации” [1, с.64]. Нелогичность, противоречивость внешнего мира заставляют его все больше и больше погружаться в идеально послушный и логичный до предела мир компьютера, который становится как бы “вторым Я”. Бинарная логика компьютера постепенно становится образом мышления человека. “Компьютеризованный” человек смотрит на окружающую его действительность как на продолжение компьютера.

А.Киреев считает, что “тревожной является ситуация воздействия информационных технологий на эмоциональную сферу человека, особенно молодого возраста. Исследователи, занимающиеся изучением этого явления, указывают на то, что при длительном пребывании в информационно-виртуальной среде усиливаются процессы десоциализации – самоизоляции и инфантилизма. Прекрасно разбираясь в технических тонкостях работы компьютера, они демонстрируют беспомощность в реальной жизни, что ведет к появлению чувств неполноценности и ущербности. В то же время чувство свободы и неограниченных возможностей в вопросе странствия по информационным маршрутам, заставляет их снова и снова уходить в этот информационно-виртуальный мир” [4, с.117-118]. Умение человека работать с информацией является составной частью более общего понятия «информационная культура». Информационная культура личности формируется посредством двух важных операций: формирование личностного знания из информации; превращение личностного знания в информацию.

Исследования психологов, социологов, практика повседневной жизни показывают, что перенасыщение информацией, потеря личностью способности ориентироваться в быстро меняющемся информационном мире делают данного индивида мишенью идеологических манипуляций, могут сформировать потребность в использовании различных средств ухода от действительности – употребление наркотиков, алкоголя, чрезмерное увлечение виртуальными мирами. Все это требует контроля, прежде всего, со стороны государства, за процессом формирования информационной культуры, как отдельных граждан, так и групп и даже общества в целом [4, с.118]. Сетевые технологии содействуют тому, что территориально отдаленный мир предстает более аксиологически весомым, чем непосредственное социокультурное окружение.

В этих условиях возрастает значение реализации интеграционных процессов в образовании в информационной среде. Изменение социальных реалий нашло выражение в изменении требований к качествам личности специалиста, прошедшего подготовку в вузе. Квалификация работника и его личностные качества должны быть связаны гораздо более тесно, чем это было в эпоху индустриального общества.

Соответственно, требует изменений содержание образования, в первую очередь для профессий, связанных с разработкой и обслуживанием компьютерной техники. Информационные технологии не только вносят серьезные изменения во все сферы деятельности человека, не только существенно влияют на процессы образования, но делают вклад в факторы неформального образования.

Качественные изменения вызваны тем, что в компьютерной области более приемлемо не “конвейерное производство” специалистов, а их подготовка небольшими группами, а то и индивидуальная – это снимает одно из наиболее сложных противоречий традиционной дидактики, в которой не учитывалась затребованность специалиста в будущей профессиональной деятельности. В то же время, центральным в образовании становится деятельность самого человека.

Изложенное выше позволило сформулировать **социально-педагогические предусловия профессиональной подготовки будущего специалиста компьютерного профиля:**

□ информатизация *расширяет потенциальные возможности развития человека* и способствует интеграции и переработке различного рода информации в социальной среде;

□ характер и тип социальных последствий и духовно-культурных изменений, порожаемых информатизацией, *зависят от того, в каких социальных условиях происходит процесс информатизации*, в чьих руках находится компьютер;

□ проблема информатизации связана с взаимоотношениями человека, компьютера и общества, с появлением нового типа *машинно-информационного бытия*;

□ учитывая тотальность процесса компьютеризации, проблема взаимодействия человека и машины из частнонаучной переходит в разряд *общегуманитарной, философской проблемы*;

□ в условиях усиления технократизма в обществе особое место занимает *гуманизация образования*, понимающая человека и его деятельность как объективную ценность;

□ проблемы виртуальности нуждаются в философской рефлексии основных свойств виртуального бытия на уровне его теоретического анализа и определения *онтологического статуса виртуальной реальности*;

□ *компьютерная зависимость человека* под воздействием новых информационных технологий меняет стиль мышления, способы общения, оценки окружающих и самооценки, предполагает погружение в мир виртуальной реальности, делает излишней необходимость самостоятельно мыслить;

□ существуют *угрозы* полицейского и политического наблюдения с использованием информационных технологий, роста компьютерных преступлений, актуализирующие проблему информационной безопасности в современном обществе;

□ профессиональная подготовка специалистов компьютерного профиля должна предусматривать не только усвоение учебного материала и обеспечение успешной деятельности в будущем, но и акцентировать внимание на социологических аспектах профессии на основе гуманитарного подхода.

**Выводы.** Таким образом, через деятельность, профессию люди связаны друг с другом не только технологическими, функциональными отношениями, но и жизненными позициями и поведением. В социальных взаимодействиях в сфере образования учет этих факторов связан с сущностными характеристиками процессов воспитания и развития личности, что требует рассмотрения этих взаимосвязей в контексте “человекомерной функции”<sup>1</sup> методологии современного познания. Последствия информатизации зависят от того, в каких социальных условиях происходит этот процесс, определяя взаимоотношения человека, компьютера и общества и статус машинно-информационного бытия. Эти процессы требуют усиления гуманизации образования, направленной на снижение компьютерной зависимости человека. Особая ответственность лежит на специалистах компьютерного профиля, в руках которых ныне находятся очень большие стратегические возможности влияния на самые разные сферы жизни современного человека. К дальнейшим исследованиям относим обоснование методологических основ профессиональной подготовки будущих специалистов компьютерного профиля.

### Литература

1. Андреев А. А. Основы открытого образования /Андреев А. А., Каплан С. Л., Краснова Г. А. И др.; Отв. ред. В. И. Солдаткин. – Т. 1. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – 676 с
2. Бельская Е. Ю. История и философия науки (Философия науки): учебное пособие / Е. Ю. Бельская [и др.]; под ред. проф. Ю. В. Крянева, проф. Л. Е. Моториной. – 2-е изд. – М.: Альфа-М : ИНФРА-М, 2011. – 416 с.

<sup>1</sup> Термин из работы В. Кемерова [3]

3. Кемеров В. Е. Введение в социальную философию / В. Е. Кемеров. – М.: Акад. Проект, 2001. – 314 с.
4. Киреев Е. М. Философия информатики / Е. М. Киреев. – ГОУВПО «Воронежский государственный технический университет», 2008. – 128 с.
5. Князева Е. Н. Синергетика. Нелинейность времени и ландшафты коэволюции / Е. Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М. КомКнига, 2007. – 272 с.
6. Лешкевич Т. Г. Актуальные проблемы науки XXI в.: Философия для аспирантов : учеб. Пособие / Т. Г. Лешкевич. – Ростов н/Д, 2003. – С. 232—234.
7. Мальцев А. А. Интеллект как ресурс / А. А. Мальцев // Мышление, когнитивные науки, искусственный интеллект. – М.: Наука, 1988 – С. 6-15
8. Назарчук А.В. Сетевое общество и его философское осмысление / А. В. Назарчук // Вопросы философии. – 2008. – № 7. – С.73-79
9. Носов Н. А. Виртуальная парадигма / Н. А. Носов // Виртуальные реальности. – М.: Центр профориентации Министерства труда и социального развития Российской Федерации, 1998. – С. 91 – 92
10. Савченко О. О. Західна парадигма освіти на початку ххі століття (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. філос. наук : спец. 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / О. О. Савченко. – Харків – 2008 – 23с
11. Философия: Учебник / Под ред. проф. В. Н. Лавриненко. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Юристъ. 2004. — 375с.

УДК 378.14 (477)

## ПРОБЛЕМА КОНФЛИКТНОСТІ В МОЛОДІЙ СІМ'Ї В ПЕРІОД ПЕРВИННОЇ АДАПТАЦІЇ

Л.О.Котлова

**Анотація.** У статті проаналізовані основні типи конфліктів молодого подружжя, що виникають у період первинної адаптації до шлюбу.

**Ключові слова:** конфлікт, конфліктність, криза, первинна адаптація, сім'я, шлюб.

**Аннотация.** В статье проанализированы основные типы конфликтов молодых супругов, возникающие в период первичной адаптации к браку.

**Ключевые слова:** конфликт, конфликтность, кризис, первичная адаптация, семья, брак.

**Summary.** The paper analyzed the basic types of conflicts the young couple that arise during the initial adaptation to marriage.

**Keywords:** conflict, conflict, crisis, initial adjustment, family, marriage.

**Постановка проблеми.** Життя людини в сучасному суспільстві передбачає її існування та розвиток в умовах граничної невизначеності. Особливої актуальності набувають питання, пов'язані з функціонуванням, адаптацією та виробленням особистістю ефективних стратегій подолання ситуацій, пов'язаних з фактором раптовості, різними стресовими ситуаціями.

Щасливе чи хоча б психологічно комфортне подружнє життя допомагає людині в досягненні особистого щастя й найскладніших життєвих цілей. Успішний шлюб часто порівнюють з виграшем в лотерею, «щасливим білетом», він має значну цінність у суспільстві. Не можна не погодитись, що більшість людей прагнуть до ідеального шлюбу й хочуть мати щасливу родину. І тим не менше здається, що щасливі шлюби та сім'ї рідкість – ми, ледь не щодня, зіштовхуємось з сімейними конфліктами, нерозумінням і «війнами» найближчих родичів.

Шлюбно-сімейні відносини в суспільстві являють собою найважливішу сферу існування як окремого індивіда, так і всієї держави. Найбільша кількість розлучень припадає на період шлюбних стосунків у 5–7 років. Статистика розлучень в Європі свідчить про те, що Україна посідає «почесне» третє місце після Росії та Білорусії.

**Аналіз наукових досліджень з даної проблеми.** Дослідження психологів вказують на те, що у 80 – 85% сімей є конфлікти. Інші 15 – 20% фіксують початок сварок з різних причин.

Проблема конфліктності в молодій сім'ї на даний час досить інтенсивно вивчається як зарубіжними, так і вітчизняними вченими. Так, Н.Обозова вивчала міжособистісні стосунки в сім'ї [7]; Л.Шнейдер вивчав еволюцію та сучасність шлюбно-сімейних відносин, особливості їх виникнення, стабілізації та розпаду [11]; Є.Ейдемільер, В.Юстіцкін, Є.Криченко та В.Терехін аналізували психологічні механізми функціонування сім'ї, а саме: структуру сімейних ролей, комунікації в сім'ї, психологічні аспекти шлюбно-сімейних відносин [12; 4]; С.Кратохвіл, Д.Фрімен присвятили свої



дослідження вивченню сімейної терапії та терапії сексуальних порушень [3]; В.Сисенко розкрив проблеми сімейних конфліктів та ін. [9]. Тим не менше, проблема конфліктності в молодій сім'ї й досі не вичерпана.

**Мета статті.** У статті проаналізовано різносторонні підходи до проблеми конфліктності в молодій сім'ї в період первинної адаптації.

**Виклад основного матеріалу.** Усі людські проблеми починаються та закінчуються в сім'ї. М.Соловйова зазначає, що сім'я – це мала соціальна група суспільства, найважливіша форма організації особистого побуту, заснована на подружньому союзі й родинних зв'язках, тобто в її основі лежать відносини між чоловіком і дружиною, батьками й дітьми, братами й сестрами, іншими родичами, які живуть разом і ведуть спільне господарство [10].

На думку В. Бондаровської, сім'я репрезентує суспільство загалом, є його мініатюрним відображенням. У ній здійснюється соціалізація людини. Досвід, якого людина набуває у сім'ї, визначає її індивідуальну поведінку, створює внутрішню конструкцію реальності, на основі якої особистість сприймає навколишній світ [2].

Нині розрізняють два основні типи сім'ї: домінаторна (тоталітарна) та партнерська (демократична) сім'я. Вважається, що суспільства, у яких домінують тоталітарні стосунки в сім'ї, легко можуть стати тоталітарними, а суспільства, в яких переважає партнерський тип сім'ї, мають більше шансів стати демократичними.

Беррі та Джерей Уайнхолд, експерти ООН з проблем сім'ї, визначили такі характеристики тоталітарної сім'ї:

- зловживання владою;
- відсутність рівних прав;
- твердо визначена роль членів сім'ї різної статі;
- відсутність спільних сімейних заходів;
- відсутність поваги до приватного життя;
- батьківські обов'язки не розподіляються;
- відсутність співчуття;
- опір усіляким змінам;
- відсутність сімейної єдності;
- відсутність аналізу конфліктів, що виникли [13].

Зрозуміло, у жодній сім'ї ми не знайдемо повного набору характеристик домінаторної сім'ї, як і всіх ознак партнерської сім'ї. Але є підстави думати, що в більшості країн світу ширше представлені ознаки домінаторної, ніж партнерської сім'ї [2].

Партнерську сім'ю характеризують таким чином:

- кооперативна структура відносин: рівні можливості, рівні права;
- відкритість у сімейних стосунках;
- відсутність секретів та таємниць;
- домашня робота та обов'язки в сім'ї розподіляються на засадах рівноправності;
- повага до приватного життя кожного члена сім'ї;
- конфлікти вирішуються за принципом: «і той, і інший виграли»;
- всі беруть участь у вирішенні принципових питань;
- батьківські зобов'язання розподіляються порівну;
- співчутливі стосунки;
- основною дисципліни є повага та довіра;
- тісна сімейна згуртованість;
- сім'я є джерелом радості [13].

За критерієм влади О.Антонов та В.Медков виділяють такі типи сімей:

- патріархальні сім'ї, де головним є батько;
- матріархальні сім'ї, де найвищий авторитет має матір;
- егалітарні сім'ї, коли в ній не має чітко вираженого авторитету чоловіка чи дружини, а існує ситуативний розподіл влади між дружиною та чоловіком [1].

Проаналізувавши праці багатьох дослідників, можна дійти висновку, що тоталітарна модель сім'ї є небезпечною не тільки для розвитку та життя окремої людини, але й для суспільства, людства. Тож, необхідно в житті сім'ї, у вихованні дітей, у керуванні країною переходити від патріархальної однобокої, тоталітарної, домінаторної системи до більш сучасної, в якій широко буде представлене партнерство між чоловіками та жінками.

Вірджинія Сатір зазначає, що сім'я – це система, а тому вона прагне до рівноваги, для підтримки

якого деколи в хід іде нав'язування ролей членам сім'ї, система заперечень, нереальні очікування [8].

Сім'я весь час перебуває в процесі розвитку, в результаті цього виникають непередбачувані ситуації і членам сім'ї доводиться реагувати на всі зміни, а отже – змінюється їхня поведінка в різних ситуаціях. А на цей процес, зі свого боку, впливає темперамент, характер та інші якості особистості. Не дивно, що в кожній сім'ї між її членами виникають різного роду сутички. В житті кожної сім'ї, яка існує довгий час, є періоди, коли в ній відбуваються важливі зміни, що можуть спричинити конфліктну ситуацію.

Сім'я в своєму розвитку проходить певні стадії. Стадії життєвого циклу сім'ї пов'язані з появою нових членів сім'ї та «відходом» старих. Ці зміни в складі сім'ї багато в чому змінюють її рольове функціонування.

Картер та Мак Голдрінг виділяють шість стадій життєвого циклу сім'ї:

- несімейне положення: неодружені чоловіки та жінки, які ще не створили своєї сім'ї;
- сім'ї, щойно створені;
- сім'ї з маленькими дітьми;
- сім'ї з підлітками;
- вихід дорослих дітей з сім'ї;
- сім'ї на пізній стадії розвитку [13].

Однак, В.А.Сисенко виділяє дещо іншу періодизацію:

- зовсім молоді шлюби – від 0 до 4 років спільного життя;
- молоді шлюби – від 5 до 9 років спільного життя;
- середні шлюби – від 10 до 19 років спільного життя;
- літні шлюби – більше 20 років спільного життя [9].

Досить цікавою є класифікація розвитку сім'ї Г.Навайтиса, який розглядає наступні стадії розвитку сім'ї:

Дошлюбне спілкування. На даній стадії необхідно досягти часткової психологічної та матеріальної незалежності від генетичної сім'ї, отримати досвід спілкування з протилежною статтю, обрати шлюбного партнера, отримати досвід емоційного та ділового спілкування з ним.

Етап медового місяця. Це період прийняття змін у інтенсивності почуттів, встановлення психологічної та просторової адаптації з генетичними сім'ями, отримання досвіду взаємодії в рішеннях питань організації щоденного життя сім'ї, створення інтимного життя партнерів, первинне узгодження сімейних ролей.

Етап молодості сім'ї. Це період: рішення про продовження роду – повернення дружини до професійної діяльності та початок відвідування дитиною дошкільного закладу.

Зріла сім'я, тобто така, що виконує всі свої функції. Якщо на четвертому етапі сім'я поповнюється новим членом, то на п'ятому вона доповнюється новими особистостями. Відповідно змінюються ролі батьків; їхні можливості задовольняти потреби дитини в опіці, організовувати соціальні зв'язки дитини.

Етап зрілої сім'ї закінчується, коли діти досягли часткової незалежності від генетичної сім'ї. Емоційні задачі сім'ї можна вважати вирішеними, коли психологічний вплив дітей та батьків один на одного досягає рівноваги, коли всі члени сім'ї умовно автономні.

Сім'ї людей старшого віку. На даному етапі відновлюються шлюбні відносини, надається новий зміст сімейним функціям (наприклад, виховна функція проявляється у вихованні онуків) [6].

Інші вчені (за узагальненням В. Бондаровської) зазначають, що сім'я в своєму розвитку проходить такі стадії:

- 1) стадія первинного шлюбу – від встановлення стійкого зв'язку з партнером до появи першої дитини;
- 2) стадія первинної сім'ї – з моменту появи першої дитини до віку статевої зрілості останньої дитини;
- 3) стадія вторинної сім'ї – від статевої зрілості останньої дитини до їхнього виходу з генетичної сім'ї;
- 4) стадія вторинного шлюбу – від відходу останньої дитини до їхнього відходу з батьківської сім'ї до розлучення чи смерті одного з партнерів [2].

На цих стадіях по-різному складаються стосунки між чоловіком та дружиною, виникають конфлікти, які залишають свій слід на психологічному кліматі сім'ї, на процесі та особливостях виховання дітей.

На першій стадії розвитку сімейних відносин, стадії встановлення стосунків, велику роль відіграють ті цінності, вірування, психологічні моделі поведінки, яких кожний з членів подружжя набув у своєму житті, насамперед, у тій родині, де він чи вона зростає.

Стадія первинної сім'ї. Це стадія сім'ї від народження першої дитини до віку статевого дозрівання останньої дитини. У подружжя народжується перша дитина. У центрі сім'ї з'являється нова істота. В житті сім'ї все змінюється. Дитина потребує великої уваги, нових умінь та навичок. Її поява – це емоційна революція в житті сім'ї. Про те, як пережити цю революцію щодо стосунків з дитиною. На основі цього в родині з'являються нові суперечності та конфлікти.

Суперечки та конфлікти виникають між матір'ю та батьком, а також на молодих батьків впливають їхні батьки, бабусі та дідусі на всіх рівнях, свідомому та підсвідомому, вірять у те, що вони виростили дітей, начебто не поганих, що означає правильність їхнього досвіду, тож вони краще за молодих знають, як треба ростити та виховувати дитину.

Нові суперечності вносять і зовнішній світ. Наявність у стабільному суспільстві розвиток технологій, поглядів на догляд та виховання дітей постійно впливають на сімейну систему.

На третій стадії існування сім'ї – стадії вторинної сім'ї – від статевої зрілості останньої дитини до виходу з батьківської сім'ї, теж існують властиві саме цій стадії проблеми та конфлікти.

Стадія вторинного шлюбу – стадія відходу останньої дитини з батьківської сім'ї до розлучення чи смерті одного з партнерів. Які ж проблеми виникають у подружжя на етапі вторинного шлюбу? Насамперед це вікові особливості особистості, її звички, зміни характеру, що впливають на комунікацію та стосунки з партнером; по-друге – старіння. У цей період і жінка, і чоловік важко переживають зміни в своєму зовнішньому вигляді та енергетичному стані. Жінка починає відчувати себе не впевненою в собі, бо в неї з'явилися зморшки, її статура вже не така струнка та приваблива, а чоловік хвилюється, що він втрачає потенцію, волосся і т.д. [2].

На вчинки, що призводять до конфлікту в сімейних стосунках, слід завжди зважати, бо сім'я – надзвичайно важливий соціальний інститут у державі. Недаремно кажуть: сильна сім'я – сильна держава [7].

Сімейні конфлікти – це протидія між членами родини на основі зіткнення протилежно спрямованих мотивів і поглядів, на основі різної культури й стереотипів. В залежності від суб'єктів взаємодії сімейні конфлікти поділяються на конфлікти між: подружжям; батьками й дітьми; подружжям і батьками чоловіка та/або дружини; бабусями (дідусями) та онуками. Безумовно, основну роль у сімейних конфліктах мають конфлікти подружжя.

У таблиці 1 представлено узагальнені класифікації, типи та основні причини сімейних конфліктів [1].

Таблиця 1

### Основні класифікації сімейних конфліктів

(за А.Анцуповим та А.Шипіловим )

| № | Основи класифікації | Типи конфлікту                   | Основні причини                                                                                                                                                                                                              |
|---|---------------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Суб'єкти конфлікту  | Конфлікти подружжя               | Увесь спектр причин сімейних конфліктів                                                                                                                                                                                      |
|   |                     | Конфлікт між батьками й дітьми   | Наслідки виховання та стилю виховання дітей<br>Ригідність сімейних стосунків<br>Вікові кризи дітей<br>Стереотипи сприйняття стосунків батьків із дітьми<br>Особистісні чинники, зокрема внутрішні конфлікти та конфліктність |
|   |                     | Конфлікти родичів                | Авторитарне втручання родичів<br>Ригідність поглядів на родину та стосунки в родині<br>Ревнощі та/ або заздрощі<br>Особистісні чинники                                                                                       |
| 2 | Джерело конфлікту   | Ціннісні конфлікти               | Наявність протилежних інтересів, цінностей, поглядів                                                                                                                                                                         |
|   |                     | Позиційні конфлікти              | Боротьба за владу в родині, за місце лідера («першої особи») в родині<br>Незадоволеність потреби у визнанні значущості одного з членів родини                                                                                |
|   |                     | Сексуальні конфлікти             | Психосексуальна несумісність подружжя<br>Сексуальні хвороби одного з членів подружжя<br>Проблеми комплексів та зниженої самооцінки сексуальних можливостей одного з членів родини                                            |
|   |                     | Емоційні конфлікти               | Незадоволення проблеми в позитивних емоціях (відсутність уваги, пестощів, ніжності, турботи, розуміння з боку одного з членів родини)                                                                                        |
|   |                     | Економічні та побутові конфлікти | Тяжкий матеріальний стан родини<br>Протилежність поглядів подружжя на побут, гроші та участь членів сім'ї їх добуванні                                                                                                       |

|   |                                |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---|--------------------------------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 | Поведінка конфліктуючих сторін | Відкриті конфлікти  | Індивідуально – психологічні особливості членів родини<br>Рівень культури та виховання<br>Гнучкість та стійкість системи саморегуляції<br>Значущість для одного з членів родини причини конфлікту                                                                         |
|   |                                | Приховані конфлікти | Причини ті ж, що й у відкритих конфліктах<br>Акцентуації поведінки одного з членів родини<br>Неуміння одного з членів родини відкрито висловлювати бажання та потреби<br>Застосування конфліктогенів спілкування<br>Значна внутрішня конфліктність одного з членів родини |

Сімейні конфлікти мають суттєві відмінності від інших видів конфліктів в інших сферах людської взаємодії. Врахування особливостей сімейних конфліктів є важливим для їх попередження і розв'язання, а саме:

Сімейні конфлікти мають особливий зміст і характер, їхня специфіка зумовлена унікальністю сімейних стосунків. Важливою особливістю стосунків членів родини є те, що їх основний зміст створюють як міжособистісні стосунки, так і правові, і моральні обов'язки, що пов'язані з реалізацією функцій сім'ї – репродуктивної, виховної, побутової, економічної, комунікативної, регулятивної, рекреативної.

Сімейні конфлікти різняться й за причинами, найважливішими з них є:

- обмеження свободи дій, активності, самовиразу членів родини;
- сексуальна дисгармонія подружжя;
- активна поведінка одного з членів родини (наявність залежності, алкоголізм, наркоманія, немотивована жорстокість, психічні проблеми типу психопатій тощо);
- наявність протилежних інтересів, прагнень, обмеженість можливостей для задоволення потреб одного з членів родини;
- авторитарний, жорсткий тип стосунків, які склалися в родині загалом;
- наявність ускладнених матеріальних потреб, які неможливо або надто складно вирішити;
- авторитарне втручання родичів у подружні стосунки тощо [5].

При визначенні причин сімейних конфліктів важливо врахувати зміни в мікро- та макросередовищі: погіршення матеріального становища; надмірна зайнятість одного або двох партнерів на роботі; неможливість нормального працевлаштування подружжя; тривала відсутність окремого й влаштованого житла; відсутність можливості влаштувати дітей у дитячі навчально-виховні заклади та ін.

Особливості сімейних конфліктів мають прояв у їх динаміці, а також у формах протікання. Загалом динаміка сімейних конфліктів відрізняється класичними етапами, але означені конфлікти вирізняються підвищеною емоційністю, швидкістю протікання кожного з етапів, формами протидії, способами їх регуляції та розв'язання.

Суттєвою особливістю сімейних конфліктів є й те, що вони можуть мати тяжкі наслідки, як соціальні, так і особистісні. Часто вони закінчуються трагічно, суїцидальними спробами, захворюваннями членів родини. Суттєве місце в наслідках конфліктів для дітей, для яких будь-які конфлікти в сім'ї є психотравмами, які впливають на їх подальше життя, світосприйняття, прийняття себе, прогнозування власного життєвого шляху та успіху в ньому.

Попередження й розв'язання сімейних конфліктів тісно пов'язані з наявністю ряду суттєвих чинників, що може виступати як шлях у подоланні родинних суперечок:

- прийняття члена сім'ї як особистості, спілкування в сім'ї на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння, любові та турботи;
- особистісна гнучкість у прийнятті сімейних рішень та відкрите прийняття думок і поглядів інших членів родини;
- формування загальної, і, зокрема, психологічної культури спілкування в сім'ї;
- наявність позитивної спрямованості та бажання членів родини зберегти її;
- розвиток сімейно-сексуальної культури й бажання нею оволодіти;
- усвідомлення власних конфліктогенів у застосуванні до членів сім'ї та бажання їх долати;
- виховання дітей з урахуванням їх індивідуально-психологічних і вікових особливостей;
- формування сімейних традицій, єдиних радощів, взаємної довіри й переживань [5].

Існує досить значний перелік варіантів регуляції і подолання сімейних конфліктів, однак, суттєвим у всіх варіантах є розвиток культури спілкування та партнерства в стосунках між членами родини.

**Висновки.** Проаналізувавши вище сказане, можна сказати, що конфлікти в сім'ї можуть привести

до руйнування відносин, або навпаки, вивести відносини подружжя на новий рівень.

Відомо, що сімейно-шлюбні потреби чоловіків та жінок сильно відрізняються, саме під час задоволення потреб кожного може виникнути конфлікт, також на конфліктність у сім'ї впливають неадекватні суперечки сімейно-шлюбних уявлень та очікувань

Цінність конфліктів в тому, що вони запобігають закріпленню системи, відкривають дорогу інноваціям. Конфлікт є певним стимулом до змін та викликом, який потребує творчої реакції. В конфліктах, без сумнівів, є певний ризик, який може привести до руйнування відносин, але не дивлячись на мінуси конфлікту, можна знайти й позитивні сторони, які можуть вивести подружжя на новий рівень відносин, отримання нових життєвих можливостей.

### Література

1. Анцупов А. Я Конфликтология : учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилова. – СПб. : Питер, 2007.- 496 с.
2. Бондаровська, В. Стадії розвитку сім'ї. Види сімейних конфліктів. // Психологічна допомога сім'ї / Упоряд. Т. Гончаренко. – К: П86 Вид. дім «Шкіл. світ» : Вид. Л. Галіцина, 2005. – С. 12 – 15.
3. Кратохвیل С. Психотерапія сімейно – сексуальних дисгармоній / С. Кратохвیل. – М. : Медицина, 1991. – 336 с.
4. Криченко Е. В. Психологические аспекты качества семейно – брачных отношений / Е. В. Криченко, В. А. Терехин // Прикладная психология. – 1999. - № 5. – С. 63 – 74.
5. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту : теорія і сучасна практика : Навчальний посібник / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель. – К. : ВД «Професіонал», 2006. – С. 206 – 212.
6. Навайтис Г. Семья в психологической консультации / Г. Навайтис. – М. : Московский психолого социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. – С. 3 – 14.
7. Обозова Н. Н. Психология конфликта и способы его разрешения / Н. Н. Обозова. – Л. : Центр приклад. психологи, 1991. – 45 с.
8. Сатир Вирджиния Психотерапия семьи / Вирджиния Сатир. – М. : Речь, 2000. – 284 с. – ISBN 5-9268-0004-8.
9. Сысенко В. А. Супружеские конфликты / В. А. Сысенко. – М. : Мысль, 1989. – С. 122.
10. Соловьев Н. Я. Высшая йога / Н. Я. Соловьев // Семейная психология. – 2001. - № 8 – С. 22.
11. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений: Курс лекций / Л. Б. Шнейдер. – М. : ЭКСМО – Пресс, 2000. – 501 с.
12. Эйдемиллер Э. Г. Семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. – Л. : Медицина, 1990. – 189 с.
13. Partnership Families: Building the Smallest Democracy at the Heart of society. Occasional Papers Series, 1993, № 6, United Nations. – 36 p.

УДК 37.015.31-058.62

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДИТИНИ-СИРОТИ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ СІМЕЙНОГО ТИПУ

Т.В.Лоза

**Анотація.** У статті відображено результати теоретичного аналізу наукових концепцій щодо визначення сутності та змісту понятійної конструкції «соціально-педагогічна підтримка»; визначено зміст, принципи, технологію, форми та методи соціально-педагогічної підтримки сиріт в умовах дитячого будинку сімейного типу.

**Ключові слова:** дитина-сирота, соціально-педагогічна підтримка, соціальний супровід, дитячий будинок сімейного типу, технологія підтримки.

**Аннотация.** В статье отображены результаты теоретического анализа научных концепций относительно определения сущности и содержания понятийной конструкции «социально-педагогическая поддержка»; определено содержание, принципы, технологию, формы и методы социально-педагогической поддержки детей-сирот в условиях детского дома семейного типа.

**Ключевые слова:** ребенок-сирота, социально-педагогическая поддержка, социальное сопровождение, детский дом семейного типа, технология поддержки.

**Summary.** The results of integration scientific concepts and theoretical analysis of determination the nature and content of conceptual design «social-pedagogical support» are shown in this article. The content, principles, technology, forms and methods of orphans' social and educational support in conditions of family-type children's home were investigated.

**Keywords:** orphan, social and educational support, social support, family-type children's home, technology support.

Сучасні умови тенденційного поширення соціальних негараздів вимагають розробки технологій соціально-педагогічної підтримки. Особливої актуальності сьогодні набуває проблема соціального та біологічного сирітства. Серед безлічі проблем, що є наслідками даної соціальної хвороби чи не найвагомішою є проблема депривації як першоджерела деформації особистісного розвитку дитини-сироти. Завдяки забезпеченню умов сімейного виховання ефективно нівелювання даної проблеми можливе за умови здійснення соціально-педагогічної підтримки означеної категорії дітей у дитячих будинках сімейного типу (далі ДБСТ). Проте практика соціальної роботи свідчить, що технології роботи з дітьми-сиротами в умовах ДБСТ потребують вдосконалення.

Дослідження питань соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт в умовах ДБСТ потребує чіткого розуміння сутнісних характеристик та змісту даного явища. При цьому важливою є інтеграція різних наукових підходів до єдиної концепції соціально-педагогічної підтримки, реалізація якої відносно дітей-сиріт є можливою саме в умовах ДБСТ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить, що вивченням інститутів сімейного влаштування дітей-сиріт займалися ряд вітчизняних учених, зокрема Г.Бевз, Н.Доля, А.Капська, Н.Комарова, В.Кузьмінський, О.Нескучаєва, О.Яременко. Питання сутності й змісту соціально-педагогічної підтримки розкрито у дослідженнях Т.Алексєєнко, Ю.Артемаскіної, О.Безпалько, О.Дронової, В.Дубинського, В.Єфименко, І.Зверєвої, О.Караман, О.Кузьменка, С.Куличкової, Т.Макєєвої, А.Мудрик, Л.Оліференко, О.Палій, Ю.Поліщука, О.Прохорової, С.Расчетіної, Т.Семигіної, В.Скуратівського, Н.Соколової, С.Харченка, В.Хоронжука, К.Шалгимбекової. Створенням методичної бази для здійснення соціально-педагогічної роботи відносно вихованців ДБСТ та батьків-вихователів займалися такі вчені, як Т.Бондаренко, Н.Комарова, І.Пеша, С.Солодчук, І.Трубавіна та ін. Результати досліджень зазначених науковців дозволяють спрямувати процес співпраці дитини-вихованця з батьками-вихователями, соціальними працівниками та соціальними педагогами у русло особистісного розвитку дитини, формування базових знань, умінь та навичок для самостійного життя, забезпечення психологічного комфорту дитини та нівелювання наслідків негативного досвіду. Проте питання соціально-педагогічної підтримки вихованців ДБСТ потребує подальшого дослідження.

**Метою даного** дослідження є здійснення дефінітивного аналізу понятійної структури «соціально-педагогічна підтримка», визначення сутності, змісту та перспектив застосування соціально-педагогічної підтримки відносно дітей-сиріт в умовах ДБСТ.

Дефінітивний аналіз у працях вітчизняних та зарубіжних вчених дозволяє тлумачити «соціально-педагогічну підтримку» як складову «соціально-педагогічної діяльності» загалом та «соціальної роботи» як її різновиду. Так, на думку І.Ліпського, діалектичний взаємозв'язок даних категорій дозволяє розробити механізм соціально-педагогічної підтримки, вписати його в процес функціонування соціально-педагогічної діяльності [6, с.68]. Позиціонування соціально-педагогічної підтримки як складової соціально-педагогічної діяльності раціональне і з погляду визначення останньої як системної форми людської активності, у процесі якої відбувається зміна, перетворення людини у напрямку до олюднення, окультурення та соціалізації. Окрім того, у малій енциклопедії із соціальної педагогіки визначено, що серед пріоритетних завдань соціально-педагогічної діяльності є і завдання по «наданню соціальної, психологічної, педагогічної підтримки та допомоги особистості» [9, с. 265].

Системний підхід до розуміння соціально-педагогічної діяльності дозволяє виокремити основні ознаки соціально-педагогічної підтримки як її складової. Отже, доцільним є поєднання різних наукових підходів до трактування поняття «соціально-педагогічна діяльність», що визначається як:

- діяльність, яка спрямована на вирішення завдань соціального виховання і соціального захисту. (М.Шакурова);

- соціальна робота, яка включає в себе педагогічну діяльність, спрямовану на допомогу дитині (її сім'ї) в організації себе, свого психологічного стану, на встановлення нормальних відносин в сім'ї, школі, суспільстві (Ю.Василькова), адже «діяльність спрямована на надання соціальної допомоги сім'ї та дітям – це завжди соціально-педагогічна діяльність, що являє собою різновид педагогічної діяльності» (Л.Оліференко);

- науково обґрунтоване культуровідповідне регулювання соціального виховання в усіх сферах з метою непрямого набуття та розвитку соціальності суб'єктів соціуму (А.Рижанова);

- діяльність, що «завжди є адресною, спрямованою на конкретну людину і вирішення її індивідуальних проблем за допомогою вивчення її особистісних характеристик, специфіки самої проблеми та оточуючого середовища (сім'ї, школи, друзів), складання програми підтримки особистості, адаптації до життєвих обставин» (Ю.Поліщук);

- технологія, згідно якої соціально-педагогічний вплив і взаємодія можуть бути ефективними за умови послідовності й професійності підходів, що втілюють загальну гуманну спрямованість і

гуманітарний зміст діяльності (С.Харченко);

- одна з різноманітних системних форм людської активності, в процесі якої відбувається зміна та перетворення людини (О.Склярів);

- система, що складає психологічну єдність внутрішнього (змістовно-заохочувального) і зовнішнього (виконавчого) елементів. У якості основних елементів вона включає, насамперед, потреби, інтереси, стимули як об'єктивну основу виникнення діяльності; мету – як ідеалізований, передбачуваний результат і предмет діяльності, що конкретизується в об'єктах, перевтілення (зміна) яких забезпечує реалізацію мети; а також - способи і засоби досягнення мети, самі дії та операції, що визначаються метою і конкретними умовами діяльності і, що психологічно особливо важливо - мотиви діяльності (П.Павленюк);

- різновид професійної діяльності, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення соціокультурних потреб, відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності (І.Зверева);

- діяльність, що здійснюється професійно підготовленими спеціалістами і спрямована на надання індивідуальної допомоги дитині, сім'ї чи групі осіб, які опинилися в складних життєвих обставинах, шляхом інформування, консультування, безпосередньої фінансової допомоги, соціальної реадaptaції, надання психологічної і педагогічної підтримки, та орієнтація тих, хто потребує допомоги на власну активність у вирішенні проблем (А.Капська).

Концепція нашого дослідження вимагає розгляду наукової позиції колективу авторів М.Кратінова, В.Кратінової, С.Харченка та О.Чиж, які вважають, що «процес соціально-педагогічної діяльності являє собою сукупність всіх операційних дій, які здійснюють її учасники. Умовно всі операції можна поділити на організаційно-педагогічні й технологічні групи, кожна з яких має синтетичний характер, включаючи в себе як теоретичні, так і практичні аспекти та етапи. Соціально-педагогічний процес починається з організаційно-педагогічного забезпечення, потім йде етап технологічної роботи. На практиці організаційно-педагогічні й технологічні операції взаємодоповнюють і збагачують одна одну» [10, с. 54]. Відповідно до такої позиції ми можемо розглядати підтримку особистості як ключову мету соціально-педагогічної діяльності, що включає в себе комплекс операційних дій як власну технологічну структуру.

У цьому зв'язку доцільно звернути увагу на те, що М.Гур'янова у своїх працях визначає завдання соціально-педагогічної діяльності через поняття підтримки, що необхідна для розвитку особистості, соціальної адаптації та інтеграції в суспільство, задоволення соціальних, культурних, освітніх потреб та соціального захисту особистості [2, с. 235].

Своєрідне доповнення до зазначених підходів відображено у роботах В.Єфименко, де дослідниця доводить, що соціально-педагогічна підтримка дітей не може розглядатися поза соціально-педагогічною підтримкою сім'ї, оскільки найчастіше проблеми розвитку особистості дитини потребують рішення на рівні сімейного середовища [4, с. 2].

Цінним для нашого дослідження є внесок В.Пігиди в конкретизацію сутності та змісту соціально-педагогічної підтримки, де вона визначається з позицій соціального захисту дітей, які опинилися у складній життєвій ситуації, допомоги та сприяння будь-якій дитині у розвитку її індивідуальності. Сутність даного феномену автор визначає як вид соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на вирішення проблем особистості, надання допомоги в навчанні, вихованні, налагодженні взаємовідносин із соціальним оточенням, створення умов для повноцінного розвитку й соціалізації [7, с. 54].

При цьому результативність соціально-педагогічної підтримки визначена В. Хоронжуком на двох рівнях: особистісному та прагматичному. Особистісний рівень характеризується вмінням та бажанням клієнта розв'язувати проблеми та усувати ускладнення. Реалізацією прагматичного рівня є вирішення тієї конкретної проблеми, у контексті якої здійснювалася підтримка. Отже, сутністю підтримки є опора на особистісний ресурс людини та врахування індивідуальності людини, особливості конкретного випадку. Змістом підтримки є розвиток наявних у людини тенденцій, її прагнень, вмінь, навичок, тобто того ресурсу, що сприяє її саморозвитку, самореалізації та самовдосконаленню [11, с. 303].

Узагальнюючи перелічені підходи до трактування соціально-педагогічних категорій, можна стверджувати, що соціально-педагогічна підтримка – це: допомога, сприяння (О.Токмакова); діяльність педагога, спрямована на стимулювання саморозвитку, самовиховання учня як індивідуальності (О.Газман); «сукупність заходів по забезпеченню адекватних внутрішньо-сімейних відносин на всіх етапах життєдіяльності» (О.Прохорова); «комплекс заходів, що створюють можливість оптимізувати процеси освіти, навчання і виховання підростаючого покоління» (О.Козлова); «особливий вид педагогічної діяльності, спрямованої на впорядкування дій різних суб'єктів соціальних і виховних

впливів на особистість» (Л.Куликова); «система певних дій, об'єднаних необхідністю оптимізувати взаємодію кількох суб'єктів соціалізації з метою створення сприятливого середовища для формування особистості» (Г.Филонов); надання допомоги особистості у процесі соціалізації з метою розкриття та розвитку її можливостей, що орієнтована на створення умов для подолання індивідом труднощів у інтелектуальному, моральному, емоційно-вольовому, психічному розвитку (І.Зверева); об'єднання зусиль і ресурсів суспільства, соціальних і соціально-педагогічних інститутів і особистості, що володіють потенціалом соціально-педагогічного впливу, з метою створення сприятливих умов розвитку й соціалізації особистості, в допомозі їй в життєвому і професійному самовизначенні, реалізації та захисті від несприятливих чинників зовнішнього середовища, вирішенні соціально-педагогічних проблем у різних життєвих ситуаціях (Н.Чернуха); вид соціально-педагогічної діяльності, що забезпечує превентивну та оперативну допомогу особистості у попередженні або вирішенні проблем соціалізації, навчально-виховного процесу та життєдіяльності (В.Хоронжук); а також «послідовна робота державних органів влади і управління, а також недержавних організацій, що спрямована в цілому на створення організаційних, правових і соціальних умов для повноцінного розвитку і формування молодого покоління» (Л.Оліференко); соціокультурний процес індивідуального розвитку особистості учнів, що здійснюється педагогом і опосередкований системою суспільних інститутів, спрямованою на створення умов для саморозвитку учнів (Н.Корнєєва).

Зазначене дає підстави стверджувати, що соціально-педагогічна підтримка як педагогічна категорія – це комплекс дій, різноманітних заходів, які переслідують мету сприяння особистості у реалізації її життєвих планів, у саморозвитку, самопізнанні, самовдосконаленні, у підтримці дій, спрямованих на збереження та зміцнення соціального й фізичного здоров'я; активізації діяльності соціального спрямування; сприянні розвитку громадянських якостей, патріотизму; наданні комплексної соціально-педагогічної допомоги.

Оскільки у ході соціально-педагогічної підтримки відбувається реалізація соціальних послуг що є комплексом заходів з надання допомоги особам, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самотійно їх подолати, з метою розв'язання їхніх життєвих проблем, доцільно розглянути і категорію «соціального обслуговування», яка теж передбачає реалізацію цих послуг. Соціально-педагогічне обслуговування – це вид соціальної роботи, який спрямований на задоволення потреб і розв'язання поточних проблем, суперечностей сім'ї, які виникають у процесі її життєдіяльності через надання різноманітної допомоги сім'ям та її членам. Обслуговування сім'ї реалізується через сімейну просвіту та розробку планів її розвитку, ґрунтується на цілісності й збалансованості державних, громадських та приватних соціальних програм, на координації функцій соціальних працівників, суб'єктів соціальної роботи. Отже соціально-педагогічна підтримка є також складовою соціального обслуговування.

Надання соціальних послуг в межах соціально-педагогічної підтримки ДБСТ загалом реалізується через технологію соціального супроводу. В Україні термін «соціальний супровід» у науковий обіг було введено у 1999 році, що було пов'язано з розвитком технології соціально-педагогічної підтримки прийомних сімей та ДБСТ. Законодавством України соціальне супроводження ДБСТ визначається як «надання комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних та інформаційних послуг, спрямованих на створення належних умов функціонування ДБСТ» [8, с.1].

Соціальний супровід став оптимальним способом для здійснення соціальної підтримки сімей, оскільки він передбачає тривалу в часі професійну всебічну допомогу; здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу молоді з метою подолання життєвих труднощів. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» визначає завдання соціального супроводу дітей-сиріт: сприяти адаптації дитини в новій сім'ї, створенню позитивного психологічного клімату в родині, умов розвитку дітей з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини, забезпеченню оптимальних умов життя дитини-сироти, дитини, позбавленої батьківського піклування, та особи із їх числа та захисту їхніх прав [5, с. 58].

Соціально-педагогічний супровід – це тривала, різноманітна допомога сім'ї, яка спрямована на формування здатності сім'ї самотужки розв'язувати свої проблеми, долати труднощі, виконувати свої функції, реалізовувати соціальний і виховний потенціал; корекцію і покращення внутрішньо-сімейних стосунків, відносин сім'ї із мікро- і макро-середовищем.

Синтез наукових підходів дозволяє нам визначити соціально-педагогічну підтримку дітей-сиріт в умовах ДБСТ як цілеспрямований науково обґрунтований технологічний процес впливу на особистість дитини-вихованця з метою формування та розвитку необхідних для самотійного життя умінь та



навичок, оптимальної адаптації до умов життя, що постійно змінюються з опорою на особистісний ресурс дитини, а також впливу на інших членів ДБСТ з метою допомоги їм у реалізації своїх сімейних ролей та виховних функцій, опосередкованого співпрацею впливу на дитину-вихованця та оздоровлення сімейного середовища загалом.

Соціально-педагогічна підтримка дитини-сироти є системою заходів, які стимулюють та активізують формування в особистості самостійності, готовності до вирішення власних проблем у різних сферах суспільного життя, розв'язання при цьому завдань соціальної профілактики та соціального обслуговування, соціального навчання та виховання, соціальної адаптації та подальшої повноцінної соціалізації.

Реалізація соціально-педагогічної підтримки повинна забезпечити при цьому задоволення інтересів і потреб всіх членів ДБСТ, створення оптимальних організаційно-виховних і соціально-педагогічних умов у системі сімейних відносин. Таким чином, соціально-педагогічна підтримка може розглядатися у широкому та вузькому смислі. Широка інтерпретація цього поняття пов'язується зі створенням сприятливих умов у ДБСТ, які є необхідними для розвитку та саморозвитку вихованців, розкриття та реалізації їхніх внутрішніх сил, формування здатності до самостійних дій і вільного вибору. Вузька – асоціюється з допомогою фахівця, що здійснює підтримку, його сприянням у подоланні проблем, пов'язаних з навчанням, спілкуванням, самовизначенням, врахуванням специфіки вікового розвитку при взаємодії з вихованцем.

Розглядаючи у нашому дослідженні шляхи розв'язання проблем дітей-сиріт слід наголосити на визначенні соціально-педагогічної підтримки як превентивної допомоги підростаючому поколінню в процесі особистісного формування та розвитку, самовизначення, соціалізації та набуття самостійності як необхідних умов успішної адаптації до мінливих умов життєдіяльності взагалі. Обґрунтовуючи таке визначення, ми можемо посылатись на те, що Ю.Артемаскіна та О.Дронова вважають самовизначення частиною категорії «соціально-педагогічна підтримка», розглядаючи його як процес пред'явлення особистості для обрання суспільних духовно-культурних цінностей, моральних принципів і норм поведінки [1, с. 41], організації педагогом превентивної та оперативної соціально-психолого-педагогічної допомоги у попередженні або подоланні ситуацій, що дезорганізують життєдіяльність [3, с. 40].

Підтримка здійснюється в ході взаємин між фахівцем та членами ДБСТ, у ході якої відбувається спільний аналіз розвитку сімейних подій та проблемних для дитини-вихованця ситуацій, проектування подальших дій, пошук особистісного та соціального ресурсу, визначення меж відповідальності учасників взаємодії, набуття певних вмінь та навичок, необхідних для розв'язання проблеми або усунення ускладнення, обговорення наслідків та результатів. Командна робота за участі усіх суб'єктів даного процесу, об'єднання, інтеграція та координація зусиль є основною умовою ефективності соціально-педагогічної підтримки та активізації процесу соціального виховання особистості.

Згідно з ресурсним підходом, соціально-педагогічна підтримка певного об'єкта полягає в ефективному використанні ресурсів для досягнення мети цієї діяльності. Варто зауважити, що ресурси в соціально-педагогічній діяльності розглядаються з погляду їх природи, джерел і корисності застосування як внутрішні або зовнішні по відношенню до особистості. У контексті нашого дослідження означені теоретичні положення можуть реалізуватися за умови розвитку форм та методів соціально-педагогічної підтримки, що спрямовані на активізацію внутрішніх ресурсів дітей-сиріт, які виховуються в умовах ДБСТ, а також забезпечення їх зовнішніми ресурсами – умовами сімейного середовища, що сприяють повноцінному розвитку дитини.

Завданням соціально-педагогічної підтримки є реалізація відповідних форм та методів допомоги, що сприятимуть самостійному вирішенню проблеми вихованцем, винайденню найбільш адекватних засобів комунікативних зв'язків, ефективного спілкування та взаємодії. Отримуючи можливість самостійно здолати перешкоду та розвинувши при цьому інтелектуальний, етичний, емоційний, волевий потенціал, вихованець ДБСТ стає більш самостійним і таким чином більш підготовленим до побудови власного майбутнього.

Змістом підтримки дітей-сиріт в умовах ДБСТ є формування соціальної компетентності, професійного самовизначення та підготовка вихованця до сімейного життя, що передбачають розвиток наявних у вихованця прагнень, вмінь та навичок – того ресурсу, що сприяє їх саморозвитку, самореалізації та самовдосконаленню. Варто зазначити, що зміст соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт в умовах ДБСТ включає як систему нормативно-правових документів та методичних матеріалів, так і організаційно-практичних дій усіх суб'єктів підтримки, які необхідно вжити щодо дітей-сиріт для їхнього розвитку, реабілітації та соціальної адаптації відповідно до вікових особливостей.

Форми соціально-педагогічної підтримки вихованців ДБСТ ми розглядаємо як цілеспрямовану, чітко організовану, змістовно насичену та методично забезпечену систему взаємодії й спілкування, з одного боку, суб'єктів соціально-педагогічної підтримки, а з іншого – членів ДБСТ як об'єктів соціально-педагогічного процесу. При цьому батьки-вихователі ДБСТ є і суб'єктом надання соціально-педагогічної підтримки на рівні із фахівцями соціальних установ, і об'єктом такої підтримки, оскільки теж у своїй практиці стикаються з рядом специфічних перешкод та потребують спланованого комплексу соціально-педагогічних послуг. Мета підтримки батьків-вихователів ДБСТ – це усунення: суб'єктивних (особистісних) перешкод – недостатності фізичної чи психологічної підготовки, знань, досвіду, засобів діяльності для досягнення необхідного результату у процесі виховання старших підлітків з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; соціальних перешкод, що зумовлені проблемами спілкування, низьким соціальним статусом, негативним ставленням до членів ДБСТ через низький рівень інформованості суспільства щодо діяльності таких інституцій; матеріальних перешкод, що пов'язані з відсутністю достатньої матеріальної та ресурсної бази для створення й функціонування програм підтримки для батьків-вихователів.

Головною метою соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт в умовах ДБСТ є трансформація негативного соціального досвіду дитини у баченні себе та власної життєдіяльності крізь засвоєння основ соціальної компетенції та створення власного життєвого плану, формування у дітей-вихованців ДБСТ здатності успішної адаптації до існуючих умов, виступаючи при цьому суб'єктом власного розвитку, формування готовності до самостійного життя.

Вивчення наукових підходів до пояснення процесу підтримки у соціально-педагогічній діяльності дозволяє нам зробити висновок, що підтримка завжди індивідуальна, її не можна планувати, вона запускається іншими механізмами, ніж управління, керівництво, контроль, оскільки виявляється у внутрішній націленості педагога й дитини на значущу для обох спільну роботу, спрямовану як на розв'язання проблеми, так і на продуктивну, творчу діяльність у процесі якої вихованець хоче й може приймати цілком самостійні рішення. Слід зазначити, що розробка нових форм та методів соціально-педагогічної підтримки не суперечить принципу індивідуального підходу до дитини-вихованця, а озброює фахівця знанням засобів та механізмів надання різноманітних видів допомоги. Управлінська стратегія при наданні соціально-педагогічної підтримки полягає у реалізації такого співвідношення: якщо надання професійної допомоги вихованцю ДБСТ полягає у розв'язанні його проблем, що перешкоджають нормальному фізичному, психічному, соціальному розвитку та відсутності готовності до самостійного життя, то метою соціально-педагогічної діяльності є максимальна реалізація усього змісту, технологій, організаційних форм та методів, на яких ґрунтується соціально-педагогічна підтримка, що зі свого боку розглядається й оцінюється відповідно до цієї мети.

Розбудова технології соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт у ДБСТ не можлива без урахування змістовних особливостей педагогічних, виховних та соціально-педагогічних технологій, що виступають як єдине ціле. Технологію соціально-педагогічної підтримки сиріт, які виховуються в умовах ДБСТ, ми розглядаємо з погляду соціально-педагогічної технології та визначаємо як цілеспрямовану діяльність фахівця (соціального педагога, соціального працівника), його взаємодію та співробітництво з вихованцем ДБСТ, що полягає у використанні спеціалізованих форм та методів соціально-педагогічної роботи, спрямованих на формування готовності дитини до самостійного життя (усвідомлення нею власної неповторності та індивідуальності, уміння самостійно себе обслуговувати та вирішувати поточні проблеми, усвідомлення соціальних ролей та моделей сімейного життя, допомога у професійному самовизначенні, подолання перешкод на шляху соціалізації дитини). При розробці технології ми намагалися враховувати обставини, що детермінують зазначений процес. Це, по-перше, особливості вікового розвитку (когнітивної, емоційної, вольової сфери). По-друге, соціально-психологічні особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що виховуються в умовах ДБСТ. По-третє, умови виховного середовища ДБСТ, специфіка даної форми сімейної опіки над дітьми-сиротами та дітьми-позбавленими батьківського піклування. По-четверте, особистісна позиція, підготовка та підтримка батьків-вихователів та інших членів (біологічних дітей) ДБСТ при здійсненні підтримки дитини-вихованця ДБСТ. По-п'яте, професійна підготовка та методичне забезпечення спеціаліста, що втілює соціально-педагогічну підтримку ДБСТ.

Зміст технології соціально-педагогічної підтримки ДБСТ при підготовці дитини-вихованця до самостійного життя визначається відповідно до її етапів. Перший етап – організаційний – спрямований на вивчення соціально-психологічного клімату та виховних можливостей конкретного ДБСТ; ознайомлення з вихованцем ДБСТ (діагностичний аналіз: особової справи дитини, соціальної ситуації розвитку дитини та умов її виховання до потрапляння в ДБСТ (попередній рівень депривованості, вплив негативних факторів розвитку), рівня фізичного та інтелектуального розвитку дитини, її

комунікативності).

Наступним етапом технології соціально-педагогічної підтримки ДБСТ виступає діагностично-пошуковий, що має на меті виявлення рівня соціальної, правової, медичної, професійної, сімейної, побутової компетентності (сформованості знань, умінь та навичок для реалізації своїх соціальних функцій на рівні відповідному віку особистості у конкретній сфері життя); очікувань та побажань дитини-вихованця та інших членів ДБСТ щодо побудови їхньої співпраці з фахівцем, який впроваджує соціально-педагогічну підтримку. Для виявлення зазначених особливостей передбачається використання психолого-педагогічних та соціологічних методик діагностування. На основі отриманих результатів передбачається проведення пошуку форм та методів співпраці для досягнення спільно визначених цілей. Не зважаючи на поетапну визначеність технології соціально-педагогічної підтримки, вона потребує змістовного насичення, особливо на етапі своєї безпосередньої реалізації. Тому, на основі діагностики проблемного кола питань, нами передбачена розробка програми соціально-педагогічної підтримки, що має на меті успішну підготовку до самостійного життя дітей-вихованців ДБСТ шляхом втілення в соціально-педагогічну діяльність спеціалізованих форм та методів підтримки.

Корекційно-діяльнісний етап передбачає сумісну взаємодію фахівця з надання соціально-педагогічної підтримки та всіх членів ДБСТ. Як відомо, соціально-педагогічна технологія передбачає наявність певної програми діяльності, в межах якої розв'язується проблема особистості чи групи людей. Зазначений етап передбачає впровадження розробленої нами програми соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт в умовах ДБСТ. На цьому етапі відбувається безпосередня корекційна діяльність вихователя щодо застосування розроблених форм і методів підтримки. Слід підкреслити, що провідна роль на цьому етапі належить саме дитині, бо соціальний працівник чи соціальний педагог лише спрямовує її дії, підштовхує до виявлення активності та ініціативи. Саме корекційно-діяльнісний етап має провідне значення для нашої експериментально-дослідної роботи, що відображає процесуальний бік дослідження та апробацію розроблених нами форм та методів соціально-педагогічної підтримки (формульальний етап експерименту).

Четвертий етап – оціночний – реалізується на основі застосування діагностичного інструментарію, що використовувався на другому етапі, тут ми повинні: визначити позитивні та негативні результати роботи на попередньому етапі, проаналізувати дані, отримані у ході повторного діагностування та зробити узагальнюючі висновки щодо ефективності запропонованої нами програми.

На рефлексивному – останньому етапі – відбувається спільне з дитиною обговорення результатів сумісної діяльності, що були отримані на попередніх етапах, з'ясовується те, наскільки вирішена та чи інша проблема, чи існує необхідність корекції результатів, чи готова дитина до самостійної побудови свого майбутнього.

У контексті нашого дослідження така соціально-педагогічна підтримка ДБСТ є можливою за умови надання комплексної соціально-медичної, соціально-психологічної, педагогічної, правової, інформаційної, матеріальної, посередницької допомоги сім'ї у виді соціальних послуг зазначеного спрямування.

Таким чином, відокремлені етапи технології інтегруються у розробленій цілісній системі соціально-педагогічної підтримки дітей-вихованців ДБСТ шляхом втілення в соціально-педагогічну діяльність спеціалізованих форм та методів підтримки, які спрямована на: діагностику проблем дитини, пошук шляхів розв'язання проблем, розробку на цій основі плану співпраці, оцінку вирішення проблеми. Для кращого розуміння взаємозв'язку етапів технології спробуємо відобразити її у вигляді схеми (рис. 1).

Добір форм та методів роботи у ході розробки технології соціально-педагогічної підтримки ДБСТ був зумовлений поставленою метою й завданнями нашого наукового пошуку, а також особливостями ДБСТ як сімейної форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Виходячи з цього, ми визначили наступні форми й методи роботи щодо соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт в умовах ДБСТ. Форми надання соціально-педагогічної підтримки дітям-сиротам в умовах ДБСТ, можуть бути колективними (робота із усіма членами ДБСТ), груповими (робота з батьками-вихователями ДБСТ), індивідуальними (діагностика та підтримка дитини-сироти) та базуватись на соціально-психологічних та вікових особливостях даного об'єкта підтримки.

Методи технології визначаються тим чи іншим етапом роботи. Крім загальних методів (аналіз, узагальнення та систематизація, обробка інформації, спостереження тощо), що присутні на кожному проміжку роботи, ми виокремили специфічні, які застосовуються безпосередньо на тому чи іншому етапі: організаційний (міні-конференція, презентація); діагностично-пошуковий (бесіда, інтерв'ювання, тестування); корекційно-діяльнісний (методи формування свідомості (приклад, бесіда), методи організації діяльності вихованця ДБСТ (вправа, використання гри, перегляд фільмів з їх подальшим

аналізом, застосування методик профорієнтації, надання необхідних пам'яток, консультування щодо формування потрібних компетентностей), методи стимулювання діяльності (заохочення, покарання), методи соціально-педагогічної допомоги батькам-вихователям (консультування, тренінг); оціночний (бесіда, інтерв'ювання, тестування); рефлексивний (опитування).

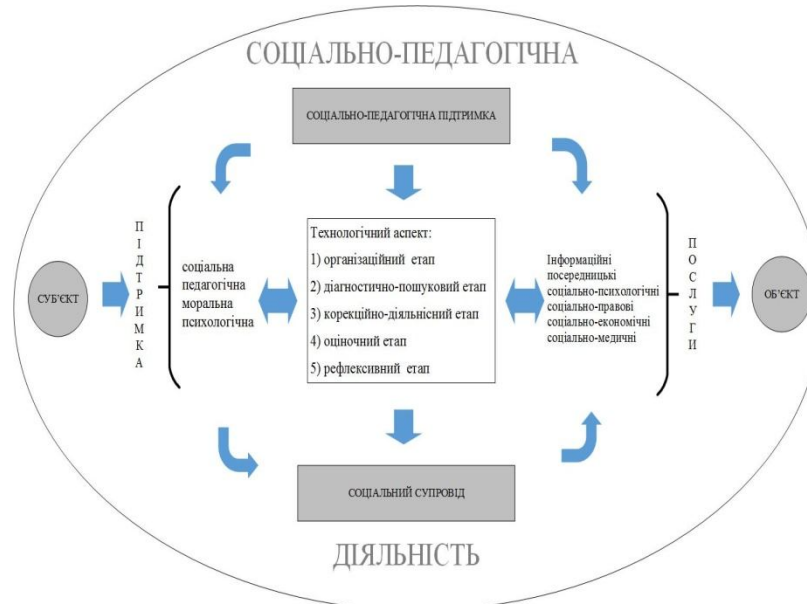


Рис. 1. Етапи технології соціально-педагогічної підтримки

Важливою складовою ефективного впровадження технології соціально-педагогічної підтримки ДБСТ є управлінський аспект, що включає:

- підготовку педагогічних кадрів до роботи з вихованцями та іншими членами ДБСТ на основі співробітництва (лекції, семінари, круглі столи, майстер-класи для спеціалістів ЦСССДМ);
- планування (комплексний підхід);
- моніторинг впровадження технології, що передбачає відстежування результатів діяльності на кожному етапі технології та, у разі необхідності, корекція соціально-педагогічного впливу. Зазначена управлінська політика сьогодні реалізується по відношенню до всіх спеціалістів, які співпрацюють з ДБСТ. Проте ефективність впроваджені технології, як і результати нашого дослідження, залежатиме від кожного конкретного ДБСТ та спеціаліста ЦСССДМ, котрий його супроводжує, від якості цієї співпраці.

Впровадження соціально-педагогічної підтримки вимагає від відповідного фахівця дотримання принципів Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи України, що є своєрідним регулятором соціально-педагогічної діяльності загалом. Згідно з даним кодексом, робота з ДБСТ повинна базуватися передусім на принципах толерантності, конфіденційності, захисті прав клієнтів, поваги до особистості із врахуванням індивідуального підходу та системності. Суть їх полягає у наступному:

**Принцип конфіденційності.** Передбачає нерозголошення отриманої інформації від клієнтів, за винятком тих випадків, коли це здійснюється з їхньої згоди чи в установленому законом порядку (якщо інформація містить повідомлення про загрозу для життя та здоров'я інших людей, особливо дітей, то спеціаліст соціальної сфери може інформувати представників окремих державних органів).

**Принцип гуманізму (принцип поваги до гідності кожної людини)** – визнає людину найвищою цінністю та має на меті здійснення соціально-педагогічної діяльності на засадах альтруїзму, емпатії, людяності, прийняття клієнта з усім його позитивом та негативом.

**Принцип пріоритетності інтересів клієнтів.** Спеціалісти із соціальної роботи спрямовують всі свої зусилля, знання та навички на допомогу вихованцям для їх удосконалення, а також з метою розв'язання конфліктів та подолання їх наслідків.

**Принцип толерантності,** який передбачає коректність, терплячість соціального працівника по відношенню до уподобань клієнта, його поведінки, ціннісних орієнтацій, особливостей спілкування, статі, національного походження, способу життя тощо.

**Принцип доступності послуг,** що відображає можливість отримання необхідної допомоги незалежно від статі, віку, фізичних або розумових обмежень, соціальної чи расової належності, віросповідання, мови, політичних поглядів, сексуальної орієнтації та ін.

**Принцип довіри та взаємодії у вирішенні проблем клієнтів.** Принцип, що розглядає суверенність та

автономність вихованця, який має право приймати чи не приймати допомогу спеціаліста соціальної сфери, обирати певний вид допомоги чи один з варіантів плану подолання проблеми.

Принцип дотримання норм професійної етики, що передбачає здійснення соціально-педагогічної діяльності згідно із загальними цінностями та етичними нормами поведінки.

Дотримання вищезазначених принципів впливає не тільки на побудову довірливих відносин між спеціалістом з надання соціально-педагогічної підтримки та членами ДБСТ, а і на досягнення мети та високого рівня ефективності означеного процесу. Розроблені в сучасній науці принципи надання соціально-педагогічної підтримки та етапи її здійснення при їх змістовному розгляді призводять до однозначного висновку про те, що соціально-педагогічна підтримка можлива та має здійснюватися тільки в тих випадках, коли є сприяння, супровід, співробітництво, що сприяють саморозвитку, самодіяльності, самопізнанню, самоідентифікації, самовизначенню, самореалізації особистості дитини-сироти як передумови її готовності до самостійного життя. У цьому зв'язку соціально-педагогічна діяльність з підтримки дітей-сиріт в умовах ДБСТ – це безперервний педагогічно організований процес соціального виховання з урахуванням специфіки розвитку дитини-сироти, що проводиться за участю відповідних соціальних інститутів, суб'єктів виховання та полягає у наданні комплексу необхідних послуг соціально-педагогічного спрямування.

У якості кінцевого результату соціально-педагогічної підтримки вихованця ДБСТ передбачається: володіння навичками ефективного спілкування (вміння ефективно взаємодіяти з однолітками та дорослими на засадах взаємоповаги, рівноправ'я та демократії), самоконтролю (здатність до емоційної стійкості, контролю власних негативних емоційних проявів), здатність до правильного морального вибору та правильного вибору стратегії поведінки у правовому колі питань, розвинуті особистісні якості, необхідні для успішної соціалізації (ініціативність, активність, самостійність у прийнятті рішень), володіння базовими знаннями для самостійного побутового та медичного обслуговування, усвідомлення сімейних ролей, усвідомлення своїх професійних планів. Отже, кінцевим результатом має виступати достатній рівень готовності дитини-сироти до самостійного життя, що виявляється в здатності обирати тактику поведінки у різних ситуаціях без допомоги дорослого. На нашу думку, мінімальний результат соціально-педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт виявляється в розумінні дитиною власних проблем та перешкод на шляху до позитивного соціального розвитку, а також знання того, куди можна звернутися для отримання необхідної інформації. Адже за таких умов дитина має шанс усвідомити фактори, що спричиняють зазначені перешкоди та обрати оптимальний шлях їх подолання, тобто самостійно спроектувати та спрогнозувати власні дії для виходу з проблемної життєвої ситуації.

Здійснене нами дослідження проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт в умовах ДБСТ дозволяє нам сформулювати наступні **висновки**:

Проведений нами дефінітивний аналіз щодо з'ясування сутності соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт в умовах ДБСТ привів до розуміння даного феномену як цілеспрямованого науково обґрунтованого технологічного процесу впливу на особистість дитини-вихованця з метою формування та розвитку необхідних для самостійного життя умінь та навичок, оптимальної адаптації до умов життя, що постійно змінюються з опорою на особистісний ресурс дитини, а також впливу на інших членів ДБСТ з метою допомоги їм у реалізації своїх сімейних ролей та виховних функцій, опосередкованого співпрацею впливу на дитину-вихованця та оздоровлення сімейного середовища загалом. Соціально-педагогічна підтримка дитини-сироти, що виховується у ДБСТ, розглядається нами у якості системи заходів, які стимулюють та активізують формування у даної особистості самостійності, готовності до подолання власних проблем у різних сферах суспільного життя, виконання при цьому завдань соціальної профілактики та соціального обслуговування, соціального навчання та виховання, соціальної адаптації та подальшої повноцінної соціалізації. При цьому, змістом підтримки вихованців ДБСТ є формування соціальної компетентності, професійного самовизначення та підготовка вихованця до сімейного життя, що передбачають розвиток наявних у дитини прагнень, вмінь та навичок – того ресурсу, що сприяє її саморозвитку, самореалізації та самовдосконаленню.

Таким чином, визначені теоретичні положення щодо сутності та змісту соціально-педагогічної підтримки ДБСТ при підготовці дітей-сиріт до самостійного життя стануть концептуальною основою нашого подальшого наукового пошуку щодо розробки та реалізації форм та методів такої підтримки.

### Література

1. Артемаскина Ю. В. Подготовка старшеклассников к реализации социально-педагогической функции: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01/ Ю.В. Артемаскина – Барнаул, 2002. – 195 с.
2. Гурьянова М. П. Сельская школа и социальная педагогика [пособие для педагогов] / М. П. Гурьянова. – Минск: Амалфея, 2000. – 448 с.

3. Дронова Е.Н. Социально-педагогическая поддержка подростков в деятельности социального педагога общеобразовательной школы: дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Е.Н. Дронова – Барнаул, 2004. – 200 с.
4. Ефименко В. Н. Подготовка социальных педагогов к поддержке неблагополучных семей/ В. Н. Ефименко // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2009. – № 2. – С. 1-13.
5. Закон України Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2005. – №6. – С.147-58.
6. Липский И. А. Социальная педагогика: опыт моделирования и прогнозирования / И. А. Липский. – Новосибирск: НГУ, 2002. – 245 с.
7. Пігіда В.М. Взаємодія соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів: дис. канд. пед. наук / В.М. Пігіда – Луганськ, 2013. – 328 с.
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 26 квітня 2002 р. N 564 «Про затвердження Положення про дитячий будинок сімейного типу». [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/564-2002-p>
9. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [За заг. ред. проф. І. Д. Звереві]. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
10. Харченко С. Я. Методология и методы социально-педагогических исследований: [науч., учеб.-метод. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов и специалистов в области воспитания и образования, соц. педагогов и соц. работников]/ С. Я.Харченко, Н. С. Кратинев, А. Н. Чиж. – Луганск: Альма-матер, 2001. – 216 с.
11. Хоронжук В.І. Соціально-педагогічна підтримка особистості як наукова проблема // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Випуск 16. – кн. 3. – С. 296-303.

УДК 37.015.3:316.624

## АДИКТИВНА ПОВЕДІНКА ЯК ОДНА З ФОРМ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

А.М.Самойлов

**Анотація.** Стаття присвячена розгляду факторів поширення такого небезпечного соціально-педагогічного явища, як вживання наркотичних речовин (хімічні адикції); аналізуються соціально-психологічні чинники адиктивної поведінки підлітків.

**Ключові слова:** адиктивна поведінка, девіантна поведінка, підлітки, вплив середовища, виховні функції сім'ї, індивідуально-типологічні особливості характеру, мотивація, самооцінка.

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению факторов распространения такого опасного социально-педагогического явления, как употребление наркотических веществ (химические аддикции); анализируются социально-психологические причины адиктивного поведения подростков.

**Ключевые слова:** аддиктивное поведение, девиантное поведение, подростки, влияние среды, воспитательные функции семьи, индивидуально-типологические особенности характера, мотивация, самооценка.

**Annotation.** The article discusses factors in the spread of this dangerous social and pedagogical phenomena as drug narcotic substances (chemical addiction). Analyzes the socio-psychological causes of addictive behavior of adolescents.

**Keywords:** addictive behavior, deviant behavior, adolescents, the impact of the environment, educational functions of the family, individually-typological features of character, motivation, self-esteem.

**Постановка проблеми.** Порушення підлітками соціальних норм набуло в останні роки масового характеру. Проблема девіантної поведінки, яка трактується як відхилення від прийнятих у даному суспільстві, групі соціально-моральних норм і цінностей, порушення процесу засвоєння та відтворення цих норм і цінностей, а також саморозвитку й самореалізації особистості в тому соціальному середовищі, до якого вона належить [1], перебуває в центрі уваги різних фахівців.

Систематичне вживання психотропних речовин неповнолітніми варто розглядати насамперед як психолого-педагогічну, а не медичну проблему. Це обумовлено тим, що пияцтво підлітків, наркоманія чи токсикоманія завжди пов'язані з іншими порушеннями поведінки. Якщо алкоголізм чи наркоманія в дорослої людини довгий час можуть розвиватися латентно, не відображаючись на трудовій діяльності, соціальному статусі, то у неповнолітніх, навпаки, спочатку відбувається соціальна дезадаптація, а вже потім приєднується вживання алкоголю або інших психотропних речовин. Таким чином, адиктивна поведінка є складовим елементом девіантної поведінки, яка обумовлює соціальну дезадаптацію підлітка [2].

З'ясування факторів, що детермінують формування адиктивної поведінки, дозволить фахівцям

планувати та реалізувати корекційні та реабілітаційні технології з метою усунення причин різного роду девіацій підлітків.

**Аналіз попередніх досліджень, публікацій.** Термін «адиктивна поведінка» був запропонований американським дослідником В.Міллером у 1984 році. Вітчизняний психотерапевт А.Є.Личко використав його для визначення поведінки, яка характеризується зловживанням індивідами наркотичних речовин [3]. Пізніше зміст терміну було розширено й перенесено в психолого-педагогічну практику для означення ситуацій порушення поведінки, що виникають у результаті зловживання різними речовинами, які змінюють психічний стан людини. У вітчизняній літературі адиктивна поведінка частіше означає хворобу, яка ще не сформувалася, а має місце порушення поведінки за умов відсутності фізичної й індивідуальної психологічної залежності [4].

Алкоголізм і наркоманію часто розглядають як два самостійних явища, хоча в основі їх лежить схожа патологія, – потяг до хімічних речовин (етанолу, морфію, похідних барбітурової кислоти та ін.). Вживання цих речовин призводить до розвитку психічної та фізичної залежності від них, яка, зі свого боку, веде до деградації, а то й до повного розпаду особистості, потім – смерті від постійного отруєння організму.

**Мета статті:** проаналізувати фактори формування адиктивної поведінки підлітків, з'ясувати її соціально-психологічні чинники.

**Виклад основного матеріалу.** Головні чинники виникнення у неповнолітніх потреби у вживанні психотропних речовин – вікові особливості, несприятлива макро- й мікросоціальна ситуація розвитку, відхилення в функціонуванні вищої нервової діяльності. У разі, коли ці фактори, завдяки втручанням дорослих, усуваються або компенсуються, зловживання припиняється без традиційного лікування, тобто без застосування медикаментозних препаратів. І навпаки, за відсутності забезпечення життєво важливих соціальних потреб підлітка, фрустрованих вказаними факторами, виникають передумови адиктивної поведінки.

Насамперед, розглянемо соціальні умови, які можна розділити на дві групи, що обумовлені станом макросоціуму й мікросоціуму. Перша група – це умови, які визначаються політичними та економічними проблемами країни, специфікою побуту людей, їхніми моральними цінностями, ставленням до дітей, сім'ї. Умови другої групи можуть бути охарактеризовані через стан безпосереднього оточення людини, особливості її найближчої сфери спілкування та взаємодії.

Особливості існування нашого суспільства, переобтяженого стресогенними факторами, не можуть не позначатися на психічному стані людей. Невпевненість у завтрашньому дні, гострі соціальні конфлікти, необхідність вимушено змінювати спосіб життя або місце проживання можуть стати чинниками алко- або наркозалежної поведінки.

Крім соціальних факторів, що можуть обумовлювати виникнення потягу до психотропних речовин, варто зазначити вплив екологічного стану середовища проживання людини й особливостей її харчування. Технізація і хімізація промислового й сільськогосподарського виробництва часто призводить до хімічного й радіаційного забруднення води, землі й повітря. Це викликає постійне напруження організму людини, активізацію імунної системи, що, по-перше, несприятливо саме по собі, оскільки виснажує можливості, а значить, знижує опірність індивіда шкідливим впливам. По-друге, ці особливості реагування імунної системи на екологічну забрудненість сприймаються нервовою системою як стресова ситуація. Може виникати відчуття психічного дискомфорту, здавалося б, невмотивована незадоволеність оточенням, приховане бажання чогось такого, що людина не може визначити.

При більш високих ступенях екологічної забрудненості середовища проживання можливі свого роду збочення інстинкту, коли організм прагне до речовин, які його отруюють. Невипадково найбільше поширення наркоманії та токсикоманії спостерігається у великих промислових центрах з важкою екологічною ситуацією.

Соціальні чинники мікросередовища можуть виступати як найбільш виразні прогностичні параметри адиктивної поведінки. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що сімейне неблагополуччя розглядається як одна з основних причин адиктивної поведінки, що сприяє формуванню схильності особистості до такого поведінки [5, 6, 7]. Деякі автори пов'язують це явище зі структурною неповноцінністю сім'ї, можливими деприваціями особистості [5, 6, 8]. Сімейне оточення виступає як основне соціальне середовище, що обумовлює особливості формування основ характеру особистості, її позитивних і негативних звичок [6, 7, 9].

Ми вважаємо, що існуючий аналіз вказаної причини наркотизму неповнолітніх є дещо недостатнім для розуміння можливих детермінант адиктивної поведінки, оскільки не розкриває таких глибоких внутрішніх механізмів психологічного комфорту чи дискомфорту особистості, якими є емоційні

почуття значущості, визнаності, самотності, відчуження тощо. Отже, розглянуті дослідницькі позиції авторів стосуються переважно зовнішнього боку можливих сімейних ситуацій.

Спираючись на аналіз емпіричних даних багатьох авторів [5, 6, 9] та положення Л.С.Виготського про те, що почуття є основою формування багатьох характерологічних рис особистості, ми, як і К.Хорні, Г.Салліван, вважаємо відсутність позитивного емоційного контакту з батьками можливим фактором адиктивної поведінки особистості. На думку Л.С.Виготського, почуття, що глибоко переживаються людиною, не тільки впливають на її самопочуття й стають мотивами багатьох її вчинків, але й змінюють людську поведінку. Це сприяє трансформації схожих емоцій у рису характеру. Надмірна акцентуація якоїсь емоції чи почуття (позитивного чи негативного), як правило, має негативні наслідки й може призвести до різноманітних відхилень емоційно-чуттєвої сфери особистості. Це дозволяє припустити, що відхилення в емоційній сфері особистості як результат акцентуації однотипних емоцій у співвідношенні зі сприятливими для того умовами середовища можуть виступати основою неадекватно мотивованої девіантної поведінки, однією з форм якої є адиктивна поведінка [10,11].

Аналіз емпіричного матеріалу підтверджує, що суперечності й проблеми в житті людини набувають патогенного характеру, якщо в структурі самої особистості присутні патогенні риси – агресивність, упертість, претензійність, надмірна чутливість. За цих умов патогенез може стати наслідком невідповідності потреб особистості й засобів їх досягнення, що виявляються значно нижчими від рівня потреб і домагань; він виникає, коли об'єктивна необхідність заважає вирішенню завдань, що стоять перед людиною, або ж надає суперечностям характеру невирішуваності, а меті – недосяжності. Таким чином, індивідуально-типологічні особливості характеру особистості відіграють важливу роль у прогнозуванні можливості формування адиктивної поведінки [4].

Вивченню характерологічних відхилень присвячена велика кількість наукових досліджень А.Є.Личка, В.С.Бітенського, В.Г.Херсонського, С.Г.Мартинчика, І.Г.Уракова та ін.

А.Є.Личко, В.С.Бітенський вважають акцентуації характеру чинником високого ризику щодо формування адиктивної поведінки. Особливо це стосується нестійкого типу акцентуації характеру, за яким слідують епілептоїдний, гіпертимний та істероїдний типи. Цей ризик особливо зростає, коли всі ці типи виявляються змішаними, «амальгамовими», тобто коли на відповідне конституціональне ядро нашаровуються риси нестійкого типу [12].

Дослідники проблем адиктивної поведінки вважають, що незалежно від типу акцентуації характеру, зі схильністю до адиктивної поведінки корелює низка особистісних ознак: відсутність установки на працю й навчання, відсутність самоконтролю, чутливість до сторонніх впливів (Н.С.Буторіна); психічна незрілість – інфантилізм (М.І.Буянов); цікавість до «забороненого плоду», потяг до екстремальних видів діяльності у неформальних підліткових групах (Б.С.Братусь, П.І.Сидоров); потяг до гострих переживань (А.Рослякова); неадекватна самооцінка (І.Г.Безпалько, Н.Я.Іванов).

Характеризуючи групу ризику, тобто підлітків з визначеною готовністю до адиктивної поведінки, С.М.Скворцов виокремлює індивідуально-типологічні риси особистості, які, на його думку, зумовлюють таку готовність:

- 1) знижена стійкість до психічних перевантажень, стресів, слабка адаптованість до нових ситуацій, конфліктів;
- 2) вираженість тривожності, депресивності, невпевненості в собі, зниженої самооцінки;
- 3) імпульсивність, зокрема, з намаганнями отримати задоволення з чітко вираженим гедоністичним спрямуванням;
- 4) психічна незрілість – інфантилізм, схильність до наслідування в поведінці, зокрема, її негативних проявів [6].

Ми поділяємо наукові погляди С.М.Скворцова, М.І.Буянова та інших дослідників і вважаємо вказані індивідуально-типологічні особливості особистості можливими факторами наркотизму, що обумовлює доцільність їх детального розгляду.

Негативні форми поведінки, які досить часто зустрічаються у підлітків, не підлягають аналізу в одній площині, оскільки соціально-психологічні та педагогічні чинники тут тісно переплетені з патологічними, що стосуються психіатрії та наркології. Тому вважаємо більш продуктивним розглядати вживання неповнолітніми психотропних речовин не в межах наркологічних уявлень, а з позиції міждисциплінарного та особистісного підходів, які дозволяють більш глибоко проаналізувати особистісну схильність окремих підлітків до адиктивної поведінки.

Особистісний підхід до проблеми алкоголізму й наркоманії дозволив науковцям [3, 4, 6] застосувати проєктивні методи дослідження особистості, що створює можливість для формування



висновків про особливості мотиваційної сфери підлітків, схильних до адиктивної поведінки.

1. Спрямованість мотиваційної сфери підлітків, які епізодично вживають психотропні речовини, у порівнянні з «нормою» значно відрізняється. Звичайних підлітків спонукає до діяльності потреба в досягненні успіху (подяка, нагорода, похвала тощо). У підлітків, поведінка яких має ознаки адиктивності, ця потреба загальмована (або зовсім не розвинена), їх спонукає до дії інша потреба – уникнути покарання, осуду, негативних емоцій.

2. Потреба в нових враженнях, однаковою мірою притаманна всім підліткам, проявляється по-різному: у підлітків групи «норма» її прояв пов'язаний, насамперед, з інтелектуальною активністю; у підлітків, які епізодично вживають психотропні речовини, – з соціальними девіаціями, з експериментуванням, спрямованим на зміну свого стану свідомості.

3. Звичайні підлітки розглядають свою діяльність як джерело позитивних емоцій. Підлітки-адикти очікують від своєї діяльності тільки негативних емоцій.

4. Підлітки групи «норма» вважають за необхідне передбачати результати своєї діяльності, аналізувати наслідки вчинків, брати на себе відповідальність за них. Підлітки, схильні до адиктивної поведінки, не тільки не передбачають результати своїх дій, але й взагалі не відчують себе суб'єктами діяльності.

5. Не зважаючи на невпевненість у своїх інтелектуальних здібностях, підлітки, які мають схильність до адиктивної поведінки, проявляють завищений рівень домагань, що відображається в їхніх міркуваннях, у виборі завдань за складністю. Яскравим свідченням алогічності, суперечливості вибору такими підлітками лінії поведінки в складній ситуації є одночасне поєднання трьох тенденцій: завищеного рівня домагань, низької самооцінки й невпевненості в собі.

Висновки щодо особливостей мотиваційної сфери підлітків, схильних до адиктивної поведінки, мають принципове значення. Якщо у підлітка завищений рівень домагань, але немає усвідомлення своєї нездатності досягти бажаного, то він, завдяки тому, що в нього підсвідомо «включається» механізм психологічного захисту, може зберігати самоповагу й впевненість у собі. Якщо ж механізми психологічного захисту не ефективні (порушені або несформовані), підліток усвідомлює своє безсилля. Виникає ситуація, яка викликає в нього психічне напруження, важкі хворобливі переживання. Вживання наркотичних речовин знімає всі негативні емоції, і підліток вважає цей ілюзорний вихід найбільш відповідним.

Природно, така форма реагування на фруструючу ситуацію утворюється поступово. Спочатку засвоюються звичайні, соціально прийнятні способи самозахисного типу реагування на стрес. Це пасивні форми подолання стресу, які проявляються в униканні розв'язання проблем, прагненні покращити самовідчуття, не намагаючись вирішувати складних ситуацій, – довго спати, смачно їсти, розважатися. Вже після додаються випивка, паління, бажання зняти стрес психотропними речовинами.

Таким чином, суть самозахисної реакції підлітка на фруструючу ситуацію в тому, що його дії скеровуються на зміну емоційного стану, підміняючи цим процес розв'язання проблеми. В силу того, що зазначені особистісні особливості унеможливають продуктивне вирішення життєвих проблем, вони можуть бути поштовхом до виникнення психологічної готовності до вживання психоактивних речовин.

**Висновки.** Схильність до адиктивної поведінки – це особистісне новоутворення, що детермінує готовність до вживання наркотичних речовин. Особистісна схильність до адиктивної поведінки формується поступово. Причина її виникнення – несприятлива соціальна ситуація розвитку дитини. Своєчасна психологічна корекція цього особистісного новоутворення дозволяє попередити формування психологічної готовності до вживання наркотичних речовин. Якщо ж така корекція відсутня, то подальший розвиток особистості підлітка спотворюється та його поведінка набуває все більшої схожості з поведінковими особливостями неповнолітніх «групи ризику». У зв'язку з цим виникає питання про необхідність діагностики особистісної схильності до адиктивної поведінки.

Діагностика особистісної схильності до адиктивної поведінки повинна проводитися в комплексі з виявленням параметрів, які опосередковано визначають виникнення потягу до наркотичних речовин. Насамперед, це визначення наявності в підлітка біологічної схильності до алкоголізму, діагностика психопатій або акцентуацій характеру, мінімальних мозкових дисфункцій. Велике значення в якості чинників виникнення в підлітків потреби у вживанні наркотичних речовин мають спадкова обтяженість, умови сімейного виховання та соціальна ситуація розвитку дитини загалом. Комплексна діагностика такої схильності дозволить виявити дітей і підлітків, по відношенню до яких необхідним є невідкладне застосування психокорекційних методів.

## Література

1. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг: учебное пособие для вузов. - М. : ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. - 160 с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И. С. Кон. - М. : Просвещение, 1989. - 255 с.
3. Личко А.Е. Подростковая наркология / А. Е. Личко, В.С. Битенский. – Л. : Медицина, 1991. – 304 с.
4. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц. П. Короленко. - Обозр. психиат. и мед. психол., 1991/1 - С. 8-15.
5. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра./ М.И. Буянов. – М. : Просвещение, 1988. – 154 с.
6. Пихтіна Н.П. Педагогічна профілактика адитивної поведінки учнів: навч. посіб. / Н. П. Пихтіна, Н. І. Яковець. - Ніжин: Вид-во Ніжинського педуніверситету імені Миколи Гоголя, 2003. - 116 с.
7. Гончарова Т. Неблагополучные семьи и работа с ними / Т. Гончарова. - Народное образование № 6, 2002 – 98 с.
8. Мамнева В.А. Работа с родителями: пособие для учителя. Из опыта работы / В.А. Мамнева. – Просвещение, 1982. – 64 с.
9. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. пособие [под ред. М. А. Галагузовой]. - М. : Академия, 2007. – 192 с.
10. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. - СПб. : СОЮЗ, 1997. - 96 с.
11. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. Семья и истоки девиантного поведения детей и подростков / Л. Б. Шнейдер - М. : Академический проект, Трикста, 2005. – 336с.
12. Белоусова З.И. Социально-психологические проблемы девиантного поведения детей и подростков: учебное пособие / З. И. Белоусова, В. В. Овсянникова. - Запорожье: ЗГУ, 1998. – 87 с.

УДК 378: 372.461

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ У РЕСПУБЛІЦІ БІЛОРУСЬ

Т.Р.Браніцька

**Анотація.** Досвід країн близького зарубіжжя з аналогічними для України історико-політичними, соціально-економічними процесами становить для нас певний інтерес тому, що конфліктологічна культура – це явище інтернаціональне. Чимало прогресивних ідей білоруського досвіду підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери можуть бути успішно використані в Україні, зокрема, особливості практичної підготовки; професійного відбору та ін.

У нашій статті ми розглянемо деякі аспекти професійної підготовки майбутніх практичних психологів у Білорусі.

**Ключові слова:** конфліктологічна культура, професійна підготовка, майбутні фахівці соціономічної сфери, практичний психолог.

**Анотация.** Опыт стран ближнего зарубежья с аналогичными для Украины историко-политическими, социально-экономическими процессами представляет для нас определенный интерес потому, что конфликтологическая культура - это явление интернациональное. Немало прогрессивных идей белорусского опыта подготовки будущих специалистов социономической сферы могут быть успешно использованы в Украине, в частности, особенности практической подготовки; профессионального отбора и др.

В нашей статье мы рассмотрим некоторые аспекты профессиональной подготовки будущих практических психологов в Беларуси.

**Ключевые слова:** конфликтологическая культура, профессиональная подготовка, будущие специалисты социономической сферы, практический психолог.

**Summary.** Experience of the nearest countries of Ukraine in historiko-political, social and economic processes represents for us certain interest because conflictological culture is the international phenomenon. Many progressive ideas of the Belarussia experience of preparation of the future experts of socionomical sphere can be successfully used in Ukraine, in particular, features of practical preparation; professional selection, etc.

In our article we will consider some aspects of professional training of the future practical psychologists in Belarussia.

**Keywords:** conflictological culture, professional training, the future experts socionomical sphere, the practical psychologist.

**Постановка проблеми.** Освітній досвід країн близького зарубіжжя з подібними до українських історико-політичними, соціально-економічними процесами становить для нас певний інтерес, оскільки значна кількість педагогічних явищ має інтернаціональний характер і може бути потрактована у спільних культурних контекстах. Чимало прогресивних ідей білоруського досвіду підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери можуть бути успішно використані в Україні, зокрема, особливості практичної підготовки, професійного відбору та ін.

**Аналіз останніх публікацій.** Проблема професійної підготовки майбутніх психологів знаходиться в центрі уваги багатьох науковців (Г.Балл, О.Бондаренко, С.Максименко, В.Панок, Н.Пов'якель, Н.Пророк, В.Семіченко, Н.Чепелева та інші).

Останнім часом зростає кількість досліджень українських та зарубіжних психологів, спрямованих на вивчення змісту професійної підготовки психологів в умовах вищих навчальних закладів, ролі різних форм та методів навчання, комплексу професійно важливих якостей особистості психологів та умов їх формування (Т.Вілюжаніна, Ж.Вірна, Л.Долинська, М.Д'яченко, Л.Мітіна, Е.Носенко, В.Панок, Н.Пов'якель, Н.Пророк, О.Саннікова, В.Семіченко, Т.Яценко та інші).

**Невирішена раніше частина проблеми.** Аналіз вітчизняної й зарубіжної наукової літератури підтверджує наявність досить високого інтересу до вивчення й оцінки діяльності психологів. Однак,

досвід підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, зокрема практичних психологів, в Республіці Білорусь висвітлено недостатньо.

**Мета статті.** У нашій статті ми розглянемо деякі аспекти професійної підготовки майбутніх практичних психологів у Білорусі.

**Виклад основного матеріалу.** Ініціатором надання психологічної допомоги в Білорусі по праву можна назвати Л. Виготського, який випередив час, створивши в період роботи в технікумі міста Гомеля психологічний кабінет.

Успішній організації психологічної допомоги за останнє десятиліття сприяли науково-практичні розробки старшого покоління психологів вищої школи. Тематика їхніх досліджень мала практичну спрямованість, зокрема, надання психологічної допомоги учням, педагогам і батькам: професійна орієнтація та підготовка учнів до праці (керівник Ф.Іващенко), психологія міжособистісних відносин у дошкільному й шкільному віці (керівник Я.Коломінський), диференційоване навчання (керівник Л.Рожина), підготовка студентів до виховної роботи (керівники М.Клевченя, Г.Красневська), проблеми професійної підготовки у вищому навчальному закладі (керівник Л.Кандибович).

Поступово сформувалася потреба в психологічних послугах і у населення. Так, у 1974 р. почала працювати Служба знайомств «Супутник», прийом в якій вели психологи під керівництвом професора Я.Коломінського. У березні 1986 р. у Мінську відкрилася міська госпрозрахункова консультація «Шлюб і сім'я», психологічні послуги в якій забезпечувалися А.Сізановим. У журналі «Робоча зміна» з'явилися статті дослідників, котрі виявили інтерес до практичної психології та психологічного консультування.

Почав працювати Телефон довіри, перетворений у подальшому на Службу екстреної психологічної допомоги (246-11-11).

У 1983 р. в школах і педагогічних ВНЗ було введено курс «Етика і психологія сімейного життя». Багато вчених-психологів та викладачів вищої школи долучилися до роботи з підготовки навчально-методичних посібників для забезпечення цього курсу (Я.Коломінський, Д.Водзінський, М.Григорович, В.Пісаренко та ін.).

Реальні ж умови для масового впровадження психології в систему освіти Республіки Білорусь з'явилися тільки в 1988 р., коли почалася підготовка практичних психологів для закладів освіти.

Мінський державний педагогічний інститут ім. М. Горького (нині – Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка) один із перших у колишньому СРСР здійснив набір двадцяти трьох вчителів шкіл-інтернатів для навчання за новою спеціальністю «Практичний психолог закладів освіти».

Колегія Міністерства освіти СРСР прийняла рішення відкрити з 1988 р. у МДПІ ім. М.Горького спеціальний факультет перепідготовки практичних психологів для закладів освіти. Базою для нього став спеціальний факультет організаторів народної освіти (декан Н. Міцкевич). На кафедрі психології та кафедрі загальної та дитячої психології були розроблені навчальні плани й програми, визначені основні дисципліни, види психологічної практики.

З початку 90-х років створюється нормативно-правова база діяльності психологів закладів освіти. Значну допомогу в її розробці надали тимчасові наукові колективи, утворені за ініціативою Міністерства освіти (керівники Ю.Карандашев, О.Попова, Н.Циркун). Їхні напрацювання лягли в основу багатьох документів, що регламентують діяльність психологів і надання психологічної допомоги. Створено освітній стандарт з практичної психології (керівник С.Коптева).

Отже, психологічна служба в системі освіти поступово стала переходити з експериментального в робочий режим діяльності.

Відповідно до наказів Міністерства праці та Міністерства освіти з 1996 р. у початкових, базових і загальноосвітніх школах введено посаду психолога (з 1998 р. – педагога-психолога). З 1998 р. посада педагога-психолога введена у відділах виховної роботи з молоддю вищих навчальних закладів. З 2000 р. посада педагога-психолога з'явилася у всіх типах дошкільних закладів.

Педагоги-психологи працюють сьогодні також у закладах позашкільного виховання та освіти, дитячих спортивних школах та оздоровчих таборах, хоча питання обов'язкового введення цієї посади до штатного розпису тільки розглядається Міністерством освіти спільно з Міністерством праці та соціального захисту. Крім того, психологічну допомогу дітям і батькам у системі освіти надають 112 центрів корекційно-розвивального навчання й реабілітації (ЦКРНіР), 31 соціально-педагогічний центр (СПЦ), 94 дитячих соціальних притулки, 3 соціально-психологічних реабілітаційних центри для населення, яке постраждало від аварії на ЧАЕС.

Розвиток мережі вище названих закладів дозволив успішно розв'язати питання надання спеціалізованої допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку за місцем проживання й

завдяки цьому не допустити їх розриву з сім'єю, своєчасно надавати підтримку, в тому числі й психологічну, дітям з сімей, в яких проявилися ознаки неблагополуччя, і таким чином стримувати зростання соціального сирітства.

І головне, робота фахівців у соціально-педагогічних закладах дала можливість не допустити розвитку в Білорусі такого страшного явища, як дитяча безпритульність, створити інститут прийомної сім'ї, розширивши для дитини, яка «випала» із родинного гнізда, можливості виховання в сім'ї.

Популярність діяльності психолога збільшується з кожним роком. За останні 10 років конкурс при вступі до ВНЗ на дану спеціальність один із найвищих. І це незважаючи на те, що психологів готують на 26 факультетах в 22 державних і недержавних вузах і 12 інститутах підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів.

Нині в системі освіти вищу базову психологічну освіту мають 37% педагогів-психологів. Разом з тим, без будь-якої психологічної освіти працюють 13% фахівців з вищою педагогічною освітою. Правда, більшість із них вже навчається за психологічною спеціальністю на дворічних очно-заочних курсах. Решта 50% фахівців мають базову педагогічну освіту й додаткову психологічну, отриману, в основному, протягом дворічної очно-заочної перепідготовки в інститутах підвищення кваліфікації. Частина психологів закінчила психологічні факультети у вузах Москви й Санкт-Петербурга, що сприяє науково-практичній інтеграції у сфері надання психологічної допомоги.

Ще одним прикладом шляху такої інтеграції та впливу психологічних шкіл інших країн є широке поширення й затребуваність серед білоруських фахівців психологічної літератури, що виходить в Росії, Україні та інших країнах.

Для педагогів-психологів закладів освіти видаються спеціальні журнали «Психалогія», «Білоруський психологічний журнал».

Важливе місце в підготовці майбутніх психологів у Білорусі посідає практика, під час якої студенти одержують можливість застосувати теоретичні знання на рівні практичного розв'язання проблемних ситуацій навчання й виховання. Адже вона створює передумови усвідомлення майбутнім практичним психологом потреби в отриманні нового знання, його інтеріоризації та застосування.

Одним із важливих видів практики є навчальна психодіагностична практика, мета якої – систематизація теоретичних знань з психології в процесі практичної діяльності психолога-діагноста для формування його активної професійної позиції. Вона сприяє залученню до професійного співтовариства, рефлексії професійних можливостей, цілей, потреб, інтересів, особистісного потенціалу, освоєння умінь міжособистісної взаємодії як прояву психологічної культури особистості, «людяності» взаємин з колегами та клієнтами, осмисленню власної фахової позиції, професійного самовизначення.

Цілі й завдання навчальної психодіагностичної практики опосередковані моделлю професійної діяльності психолога, системою професійної підготовки студентів-психологів і спеціально організованою ситуацією навчання, що активізує самостійну навчальну діяльність студентів.

Тривалість першої частини навчальної психодіагностичної практики у Республіці Білорусь становить 2 тижні з відривом від навчання в першому семестрі, другої частини – чотири тижні з відривом від навчання у другому семестрі.

Метою першої частини навчальної психодіагностичної практики є закріплення й поглиблення теоретичних знань психодіагностичних методів (спостереження, анкетування, інтерв'ю, контент-аналізу) дослідження, вдосконалення організаційного, технологічного та інтерпретаційного аспектів діагностичної роботи; формування професійно значущих якостей особистості студента-психолога.

Мета другої частини навчальної психодіагностичної практики полягає в підготовці студента до виконання професійних функцій психолога-діагноста; формування професійно значущих якостей особистості студента-психолога.

До завдань практики належать:

1. Вивчення системи психологічної роботи на базах практики, змісту діяльності психолога.
2. Набуття й удосконалення психологічних знань, умінь і навичок, набутих у період навчання в університеті; застосування їх у практичній діяльності.
3. Формування спеціальних психодіагностичних умінь, спрямованих на прийняття та виконання соціального замовлення.
4. Формування професійно-психологічних умінь в організації та проведенні виховної роботи; накопичення досвіду психологічної діяльності, надання практичної допомоги (виконанні соціального замовлення) базі практики.
5. Виховання якостей соціально активної й емпатійної особистості, формування творчого підходу до професійно-психологічної діяльності у сфері освіти.

Білоруські студенти проходять практику в навчально-виховних закладах системи освіти, а саме: дитячих дошкільних закладах, школах, дитячих будинках, ліцеях, гімназіях, діагностично-реабілітаційних центрах, позашкільних установах, середніх спеціальних і вищих навчальних закладах тощо. Вони працюють індивідуально й з групою обстежуваних, використовуючи досягнення психологічної науки.

Установча конференція є організаційним етапом практики. Вона проводиться за 3-5 днів до початку кожного етапу практики для всіх студентів і керівників-методистів. На конференції керівник практики розкриває цілі, завдання і зміст майбутньої роботи, дає рекомендації з ведення та оформлення необхідної документації, повідомляє відомості про розподіл студентів на бази й формує групи студентів-практикантів під керівництвом групових керівників-методистів.

У кожній групі студентів призначається староста, який виконує організаційні функції (координує роботу студентів, оповіщає їх про консультації та інші заходи, враховує відвідуваність, виконує доручення групового методиста).

Під час практики студент працює з урахуванням плану роботи психолога установи. На підставі аналізу плану роботи психолога, змісту звернень до нього і з урахуванням вимог програми практики студент-практикант разом з керівником-методистом і психологом закладу складає свій індивідуальний план діяльності, спрямований на реалізацію цілей і завдань практики.

Протягом кожного етапу практики студент-практикант веде щоденник, в якому відображається виконана ним робота.

Підсумкова конференція є завершальним етапом практики й проводиться не пізніше, ніж через 2 тижні після закінчення кожного етапу. На конференціях аналізується й оцінюється робота студентів-практикантів, їхня звітна документація, умови проходження практики.

Зміст першої частини практики опосередкований цілями й завданнями практики і передбачає такі види діяльності студентів:

1. Індивідуальне планування роботи на період практики.
2. Знайомство з психодіагностичною діяльністю психолога: методами та методиками; оформлення, надання результатів; аналізом соціальних замовлень, що висувуються психологічній службі; оснащенням робочого місця психолога, формами й методами самоосвіти та підвищення кваліфікації психолога.
3. Виконання соціального замовлення (вивчення особистості досліджуваного). Соціальне замовлення має відповідати цілям і завданням психодіагностичної практики, може містити різні види діяльності, такі як: аналіз змісту звернень до психолога для проведення діагностичного обстеження, складання переліку діагностичних процедур, систематизація картотеки психодіагностичних методів і методик, проведення діагностичного обстеження групи за допомогою 1-2 методик, виконання методичного матеріалу, обробка, інтерпретація наявного емпіричного матеріалу та ін.
4. Розробка програми, організація, проведення та аналіз спостереження особистості досліджуваного з урахуванням соціального замовлення закладу та наукової літератури.
5. Розробка плану, організація, проведення та аналіз бесіди, інтерв'ю на основі наукової літератури.
6. Розробка анкети, організація, проведення та аналіз анкетування з урахуванням соціального замовлення закладу та наукової літератури.
7. Розробка, організація, проведення та інтерпретація аналізу продуктів діяльності та творчості (контент-аналіз) особистості на основі наукових розробок.
8. Складання списку використаної літератури. Студент надає результати, оформлені у вигляді протоколів обстеження, включаючи емпіричний матеріал. За результатами обробки та інтерпретації даних складається психологічна характеристика особистості досліджуваного або групи обстежуваних.
9. Складання письмового індивідуального звіту за результатами практики, підписаного самим студентом, керівником практики від організації, затверджений керівником (заступником керівника) організації і підтверджений печаткою організації, участь у підсумковій конференції.

Зміст другої частини практики опосередкований її цілями і завданнями та передбачає такі види діяльності студентів:

1. Індивідуальне планування роботи на період практики.
2. Знайомство з психодіагностичною діяльністю психолога: цілями й завданнями психодіагностичної діяльності; методами та методиками психодіагностики; способами виконання, оформлення, надання результатів; аналізом соціальних замовлень, що висувуються психологічній службі; оснащенням робочого місця психолога, формами й методами самоосвіти та підвищення кваліфікації психолога.

3. Розробка програми, організація, проведення та аналіз діагностичного обстеження однієї групи. Встановлюються взаємини співробітництва, проводиться психодіагностика групи (класу) за 3-4 методиками, здійснюється обробка та інтерпретація емпіричних даних, складається характеристика групи, розробляються необхідні рекомендації.

4. Проведення науково-практичного діагностичного обстеження особистості 2-х обстежуваних відповідно до запропонованої програми та з урахуванням соціального замовлення закладу. З цією метою студент здійснює повний цикл психодіагностичного процесу: приймає запит, збирає анамнез, проводить діагностику за 10-11 методиками, запропонованими в переліку рекомендованих діагностичних процедур, оформляє протоколи обстеження, обробляє, інтерпретує отримані результати й формулює психологічний діагноз, складає характеристику досліджуваного, прогноз розвитку його особистості та необхідні рекомендації.

5. Виконання соціального замовлення закладу, що надає умови для проходження студентами практики. Соціальне замовлення має відповідати цілям і завданням психодіагностичної практики, може містити різні види діяльності, наприклад: аналіз змісту звернень до психолога для проведення діагностичного обстеження, складання переліку діагностичних процедур, систематизація картотеки психодіагностичних методів і методик, проведення діагностичного обстеження групи за допомогою 1-2 методик, виконання методичного матеріалу, обробка, інтерпретація наявного емпіричного матеріалу та ін.

6. Розробка розгорнутого плану-конспекту й проведення презентації психологічної освіти за результатами психодіагностики.

7. Складання списку використаної літератури.

8. Складання письмового індивідуального звіту за результатами практики, підписаного самим студентом, керівником практики від організації, затвердженого керівником (заступником керівника ) організації і підтвердженого печаткою організації, участь у підсумковій конференції.

9. Проведення діагностики відповідно до обраної теми курсової роботи (за бажанням студентів). Зміст другої частини навчальної психодіагностичної практики дозволяє сформулювати вміння відбору та апробації діагностичного інструментарію, адекватного цілям і завданням наукового дослідження, здійснювати збір і первинну обробку емпіричного матеріалу. Отримані дані надаються для контролю науковому керівнику курсової роботи й груповому керівнику-методисту.

Відповідно до цілей і завдань першої частини психодіагностичної практики за 3 дні до проведення підсумкової конференції студент має надати груповому керівнику такі документи:

1. Щоденник практиканта з індивідуальним планом роботи проходження практики зі щоденними записами про його виконання і щоденною атестацією, підписаною психологом бази.

2. Аналітичний звіт про психодіагностичну роботу психологічної служби навчальної бази, до якої був прикріплений практикант, із зразками оформлення документів.

3. Звіт про виконання соціального замовлення.

4. План, (відео- та / або аудіоматеріали), карту спостереження, інтерпретацію результатів спостереження, психологічний висновок та рекомендації.

5. План, схема, аналіз, інтерпретація результатів інтерв'ю, психологічний висновок та рекомендації.

6. План, заповнені анкети (не менше 15), матрицю обробки, інтерпретацію результатів проведеного анкетування, психологічний висновок та рекомендації.

7. План, емпіричний матеріал для контент-аналізу (малюнки, твори та ін.), матриця контент-аналізу, інтерпретація, психологічний висновок та рекомендації.

8. Письмовий звіт про проходження практики, підписаний самим студентом, психологом і керівником (заступником керівника ) організації.

9. Письмовий відгук про проходження практики, підписаний психологом бази й керівником (заступником керівника) організації, підтверджений печаткою організації.

10. Підготовка матеріалів для підсумкової конференції та їх презентація (комп'ютерна презентація, стінна газета тощо).

Відповідно до цілей і завдань другої частини навчальної діагностичної практики за 3 дні до проведення підсумкової конференції студент має надати груповому керівнику такі документи:

1. Щоденник практиканта з індивідуальним планом роботи на період практики зі щоденними записами про його виконання й щотижневою атестацією, підписаними психологом бази.

2. Аналітичний звіт про психодіагностичну роботу психологічної служби навчальної бази, до якої був прикріплений практикант, із зразками оформлення документів.

3. Діагностичні матеріали з вивчення колективу, групи: протоколи обстеження в кількості не

менше трьох; аналітичну довідку про виконання діагностики групи з графіками, таблицями, рекомендаціями. Емпіричні матеріали мають бути представлені на захисті практики, після чого можуть бути повернуті на бази практики.

4. Діагностичні матеріали з вивчення особистості двох досліджуваних (результати анамнезу, всього 10-11 протоколів обстеження, психологічна характеристика та рекомендації з розвитку особистості досліджуваного).

5. Розгорнутий план-конспект сценарію презентації психологічної освіти за результатами психодіагностики, самоаналіз проведення тематичного повідомлення, аналіз заходу, проведеного однокурсником. Презентація може бути організована в різній формі: бесіди, диспуту, класної години, уроку-лекції, факультативу, звіту перед педагогічною радою тощо.

6. Звіт про виконання соціального замовлення.

7. Самоаналіз ефективності роботи на практиці, письмовий звіт про проходження практики, підписаний самим студентом, психологом і керівником (заступником керівника) організації.

8. Письмовий відгук про проходження практики, підписаний психологом бази й керівником (заступником керівника) організації, підтверджений печаткою організації.

Також студенти мають підготувати матеріали для підсумкової конференції та їх презентацію (комп'ютерна презентація, стінна газета, колаж, фотоальбом, твір на тему: «Практика – це здорово! Чи ні?»)

**Висновки.** Професійна підготовка фахівців соціономічної сфери, зокрема практичних психологів, у Республіці Білорусь є багаторівневою, комплексною, має потужну практичну складову. Досвід такої підготовки спеціалістів може бути з успіхом використаний і в Україні.

### Література

1. Кремер Е.З. Психология сегодня: состояние и задачи (на пути к новому качеству профессионально-психологического сообщества) // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы Материалы проблемно-разработческого семинара (Минск, 21-23 сентября 2000 г.) Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования / Под. ред. А.А. Забирко, Н.Д. Корчаловой. Мн., Технопринт, 2000. – С. 25-30.
2. В.В.Рубцов. Подготовка психологических кадров для нового информационного общества / Мульдаров В.К., Кондаков И.М. // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы Материалы проблемно-разработческого семинара (Минск, 21-23 сентября 2000 г.) Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования; Под. ред. А.А. Забирко, Н.Д. Корчаловой. – Мн., Технопринт, 2000. – С. 41-44.
3. Сборник «Нормативные документы для педагогов-психологов и психологической службы учреждений образования» / Автор-разработчик и составитель А.Н. Сизанов. – Центр учебной книги и средств обучения национального института образования, Минск, 2006.

УДК 06.053.56.001=111

## ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ І ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕРЕКЛАДУ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

Ю.Б.Головацька

**Анотація.** У статті проаналізовано зміст освітніх програм підготовки перекладачів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр», які функціонують в університетах Канади; охарактеризовано структуру навчальних планів та програм; виокремлено позитивні аспекти зарубіжного досвіду для вітчизняної системи магістерської підготовки перекладачів.

**Ключові слова:** освітня програма, навчальний план, зміст підготовки магістрів перекладу, структура навчальних планів, теоретична підготовка, практична підготовка.

**Аннотация.** В статье проанализировано содержание образовательных программ подготовки переводчиков по образовательно-квалификационному уровню «магистр», которые функционируют в университетах Канады; охарактеризована структура учебных планов и программ. Выделены положительные аспекты зарубежного опыта для отечественной системы магистерской подготовки переводчиков.

**Ключевые слова:** образовательная программа, учебный план, содержание подготовки магистров перевода, структура учебных планов, теоретическая подготовка, практическая подготовка.



*Summary.* The contents of academic degree programs for translators' training on Master's degree level in Canadian universities are analyzed. The structure of curricula is characterized. Positive aspects of foreign experience are defined in order to improve the national system of translators' training.

**Key words:** academic degree program, curriculum, contents of translators' training on Master's degree level, structure of curricula, theoretical training, practical training.

**Постановка проблеми.** Модернізація системи вищої освіти України є однією із найважливіших вимог на шляху євроінтеграції та входження в світовий освітній простір. Реформування вітчизняної вищої освіти вимагає перегляду та оновлення змісту професійної підготовки фахівців усіх спеціальностей, де пріоритетне значення належить підготовці майбутніх перекладачів. Сьогодні фахівці цієї сфери є серед найбільш затребуваних, оскільки відбувається активний розвиток міжнародного співробітництва в різних галузях.

Професійна підготовка перекладачів у ВНЗ України, а саме на рівні магістратури, характеризується низкою недоліків у структурно-змістовому компоненті. На наш погляд, одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є звернення до досвіду країн, які обіймають передові позиції в сфері перекладу та підготовки перекладачів. Однією із них є Канада, де перекладацька освіта належить до найрозвинутіших у світі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему підготовки перекладачів у Канаді та загалом у світі висвітлюють у своїх працях такі науковці, як І. Алексєєва, С. Коломієць, Л. Латишев, З. Підручна, О. Чередниченко, Л. Черноватий, В. Віллс, Д. Годек, Ж. Дарбельне, Ж. Деліль, Д. Келлі, К. Клауді, М. Ледерер, О. Лобо, Ж. Марешаль, Ж. Муньєн, Р. Робертс, Р. Тінслей, Б. Фолькарт та інші.

Таким чином, **метою статті** є аналіз навчальних планів та змісту підготовки магістрів перекладу у ВНЗ Канади та визначення позитивних аспектів зарубіжного досвіду для їх імплементації у вітчизняній системі магістерської підготовки перекладачів.

**Виклад основного матеріалу.** В системі вищої освіти Канади значна увага приділяється структурно-змістовому компоненту організації професійної підготовки майбутніх перекладачів. Освітні програми періодично змінюють та вдосконалюють відповідно до вимог ринку праці, професійних потреб тощо.

Освітні програми підготовки магістрів перекладу функціонують університеті Оттава, університеті Конкордія, університеті Лавалю, Йоркському університеті, Монреальському університеті, Реджайнському університеті.

ВНЗ Канади є автономними, оскільки створюються згідно із законодавчими актами на рівні провінцій. Тому розробка освітніх програм підготовки фахівців, зокрема магістрів перекладу, здійснюється університетами самостійно. Відповідальним органом у цьому напрямку є сенат університету. Варто зазначити, що незважаючи на певні відмінності в системі вищої освіти провінцій, існують державні стандарти, яких повинні дотримуватись університети при складанні освітніх програм.

Вважаємо доцільним проаналізувати процес розробки змісту освітніх програм підготовки магістрів перекладу у ВНЗ Канади (рис. 1) [1].

Як зазначено на рис. 1, розробка змісту програми підготовки перекладачів розпочинається із дослідження потреб ринку праці та визначення, наскільки затребуваними виявляються фахівці цієї сфери в державі. Для цього в Канаді проводять періодичний моніторинг перекладацької галузі, який допомагає визначити її стан, перспективи розвитку, а також перекладачів яких кваліфікацій потрібно готувати. Відомо, що кваліфікація магістра стає все більш затребуваною, про що свідчить, зокрема, дослідження галузевого комітету перекладацької індустрії Канади [3]. Тому зміст програм повинен враховувати потреби усіх сфер діяльності суспільства, які потребують кваліфікованих перекладачів.

Наступним етапом є формулювання мети програми. При цьому враховують три чинники, які визначають її цілі – це потреби суспільства, які повинні задовольнити дипломовані перекладачі, професійні вимоги та жанрову спеціалізацію, за якою здійснюється підготовка. Тобто, цей крок передбачає визначення професійних компетенцій майбутніх перекладачів та комплексу знань, умінь та навиків, необхідних для їх формування в процесі навчання.

Етап визначення потреб магістрантів перекладу полягає в тому, що мета програми підготовки повинна досягатись через взаємодію освітніх цілей та врахування побажань та уподобань студентів щодо організації та здійснення навчального процесу.

Наступним кроком є розробка структурно-змістового компоненту програми, який полягає у формуванні циклів навчальних дисциплін (нормативних та вибіркових), визначенні обсягу навчального навантаження студентів, планування занять тощо.

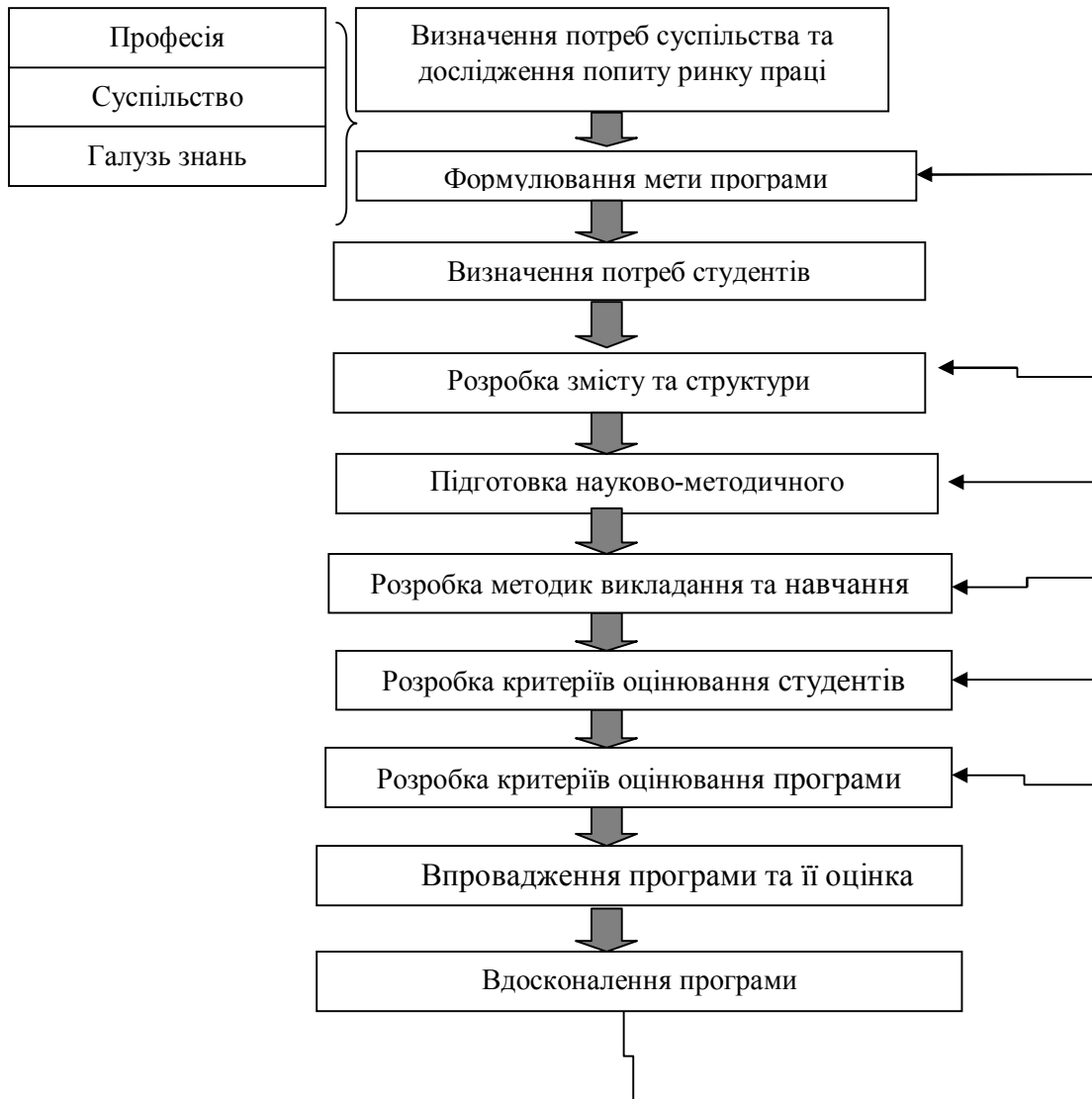


Рис. 1. Процес розробки змісту освітньої програми підготовки перекладачів.

Підготовка науково-методичного забезпечення – це етап процесу розробки програми підготовки магістрів перекладу, який полягає у складанні навчальних програм нормативних та вибіркових дисциплін, програм виробничих практик, інструктивно-методичних матеріалів до семінарських та практичних занять, тестів та контрольних завдань тощо. Для досягнення визначеної мети програми науково-методичні матеріали повинні розроблятися із врахуванням як теоретичних, так і практичних аспектів підготовки (читання, письмо, аудіювання, говоріння).

Подальшим кроком є розробка методик викладання та навчання, які сприятимуть максимальному досягненню освітніх цілей. Значну увагу слід приділяти правильному співвідношенню теоретичної і практичної підготовки, а також формуванню професорсько-викладацького складу, в який поряд із компетентними науковцями у сфері перекладу та перекладознавства, повинні входити досвідчені перекладачі-практики.

Етап розробки критеріїв оцінювання студентів є необхідним для перевірки результатів навчального процесу. Правильно сформульовані критерії оцінювання дозволяють визначити ступінь досягнення визначеної мети програми.

Три завершальні етапи (розробка критеріїв оцінювання програми, впровадження програми та її оцінка, вдосконалення програми) передбачають впровадження програми підготовки магістрів перекладу в освітній процес з подальшою перевіркою її відповідно до розроблених критеріїв та постійним удосконаленням.

Термін навчання для здобуття ступеня магістра з перекладу в вищій школі Канади становить, як правило, 1-2 роки, залежно від форми навчання (денна чи заочна) та змісту програми підготовки.

Розглянемо зміст та особливості підготовки магістрів перекладу в університеті Оттави (OttawaUniversity). Варто зазначити, що цей ВНЗ належить до числа найпрестижніших університетів

країни, а також тут була відкрита перша освітня програма підготовки перекладачів (1936 р.). Інститут усного та письмового перекладу університету Оттави пропонує три магістерських програми – магістр перекладознавства (Master of Translation Studies), магістр конференційного перекладу (Master of Conference Interpreting) та магістр судового перекладу (Master of Legal Translation) [2].

Програма, яка передбачає отримання кваліфікації магістра перекладознавства, орієнтована на два роки навчання. На першому році студенти проходять теоретичну та практичну підготовку, складають усі необхідні іспити та заліки. Другий рік відводиться на написання та підготовку до захисту науково-дослідної чи науково-практичної роботи. Зазначена магістерська програма включає три напрями підготовки, які відрізняються структурою та кількістю навчальних кредитів (таблиця 1).

Таблиця 1

| Магістерська програма науково-дослідного спрямування                                                                                                         | Магістерська програма науково-практичного спрямування                                                                                                          | Магістерська програма із напрямом підготовки «Літературний переклад»                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Загальна кількість кредитів:<br>18<br><i>9 кредитів – нормативні дисципліни;</i><br><i>9 кредитів – вибіркові дисципліни</i><br>+<br>науково-дослідна робота | Загальна кількість кредитів:<br>21<br><i>9 кредитів – нормативні дисципліни;</i><br><i>12 кредитів – вибіркові дисципліни</i><br>+<br>науково-практична робота | Загальна кількість кредитів:<br>18<br><i>12 кредитів – нормативні дисципліни;</i><br><i>6 кредитів – вибіркові дисципліни</i><br>+<br>літературний переклад |

До нормативних дисциплін, які студенти вивчають протягом першого року навчання, належать «Теорія перекладу», «Мова і переклад», «Дискурс і переклад» та «Літературний переклад». Ці курси мають на меті вивчення основних закономірностей процесу перекладу й типу перекладацьких відповідностей, знайомлять студентів з сучасним станом науки перекладу, створюють теоретичні передумови засвоєння практичних знань та навичок в галузі перекладу і є необхідною базою для самостійної науково-дослідної роботи студентів з основної професії.

Перелік вибірових дисциплін включає такі курси, як «Історія перекладу», «Інформаційні технології в перекладі», «Теорія усного перекладу», «Методика викладання перекладу та підготовки перекладачів», «Адаптивний переклад», «Прикладна лексикологія й термінологія», «Наукові методи дослідження в перекладознавстві», «Семінар із перекладу, рівень 1, 2, 3, 4» тощо. Загалом кількість дисциплін, які студенти можуть обирати, становить щонайменше тридцять курсів. Варто зазначити, що магістранти можуть також обирати вивчення певної галузі спеціалізації (економічний / медичний / юридичний / технічний / політичний переклад тощо). З цією метою до переліку дисциплін включено курс «Спеціалізований переклад»[2].

Аналіз вищенаведених вибірових дисциплін дозволяє стверджувати, що їх вивчення спрямоване на формування в магістрантів, які навчаються за спеціальністю «Переклад», власних оцінок та позицій щодо минулого та сучасного стану перекладознавства та вміння аналізувати наявні проблеми в цій галузі; використовуючи набуті знання з фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін, бути спроможними самостійно опановувати нові знання, критично оцінювати набутий досвід з позиції останніх досягнень філологічної науки; розуміти основні проблеми своєї дисципліни, що визначають конкретну галузь діяльності.

Важливим структурним компонентом магістерської програми є написання та захист наукової роботи, яка, як уже зазначалось, буває трьох типів, залежно від напрямку програми. Науково-дослідна магістерська робота передбачає проведення наукового дослідження із певної галузі перекладознавства. Обов'язковим етапом є усний захист перед комісією.

Стосовно науково-практичної магістерської роботи, то вона передбачає здійснення коментованого перекладу тексту (не менше як 5000 слів). Робота повинна містити вступ, в якому подається опис тексту, обґрунтування мети вибору того чи іншого тексту та визначення підходу, який використовувався під час перекладу. Коментарі до перекладу мають відображати високий рівень здобутих студентами теоретичних та методологічних знань із спеціальності. Ще одним варіантом науково-практичної магістерської роботи є коментований термінологічний словник. Така робота включає не менше 15 концепцій чи 20 термінів або виразів на двох або більше мовах із певної предметної сфери. Магістранти повинні вказати мету та методологію складання такого словника.

Магістерська робота, яка передбачає літературний переклад, складається із двох частин. Перша

частина – це власне переклад збірки поезій, коротких історій, роману чи драматичного твору, які ще не були перекладені раніше. У другій частині здійснюється критичний аналіз перекладу щодо використання перекладацьких теорій, проблеми збереження автентичності та стилю, форми та жанрових особливостей твору тощо [2].

Варто зазначити, що магістерська програма такого типу не передбачає проходження практики. Замість цього студенти відвідують спеціальні семінари-практикуми. На вивчення однієї дисципліни відводиться 3 кредити, тобто 9 академічних годин. Виконання магістерської роботи не включається в загальну кількість залікових одиниць навчання.

Кваліфікацію магістра усного перекладу (Master of Conference Interpreting) в університеті Оттави можна здобути за два роки стаціонарного навчання, заочної форми така програма не передбачає. Для успішного проходження програми студентам необхідно скласти 39 кредитів, з яких 18 кредитів – нормативні дисципліни, 18 кредитів – практичні заняття із усного послідовного та синхронного перекладу в перекладацьких лабораторіях та 3 кредити – практика. Завершальним структурним компонентом зазначеної магістерської програми є випускний іспит.

Магістранти вивчають такі курси, як «Теорія усного перекладу», «Опрацювання інформації під час усного перекладу», «Послідовний переклад з англійської мови на французьку», «Послідовний переклад з французької мови на англійську», «Синхронний переклад з англійської мови на французьку», «Синхронний переклад з французької мови на англійську»[2].

Проходження практики, яка триває мінімум 5 повних робочих днів, передбачає здійснення усного послідовного та синхронного перекладу на міжнародних конференціях та зустрічах під контролем керівника.

Відсутність вибіркового дисциплін у навчальному плані цієї програми та орієнтацію, значною мірою, на практичну підготовку можна пояснити тим, що вимоги до спеціалізації усного перекладача є вищими, ніж до письмового перекладача, що визначаються відмінними умовами здійснення професійної діяльності.

**Висновки.** Підсумовуючи вищезазначене, можемо дійти висновку, що програми підготовки магістрів перекладу в Канаді відзначаються чіткою професійною орієнтацією, варіативністю й гнучкістю змісту та структури навчальних планів. Вважаємо, що виокремлення та застосування позитивних аспектів закордонного досвіду буде позитивним для вдосконалення вітчизняної системи магістерської підготовки майбутніх перекладачів. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні методів та форм організації перекладацької освіти на рівні магістратури у ВНЗ Канади.

### Література

1. Kelly D. A handbook for translator trainers / D. Kelly. – Manchester: St. Jerome, 2005. – 186 p.
2. School of Translation and Interpretation, University of Ottawa. Programsofstudy [Електронний ресурс] / Режим доступу: [http://www.translation.uottawa.ca/program\\_cours.html](http://www.translation.uottawa.ca/program_cours.html) – Загол. з екрана. – Мова англ.
3. Survey of the Canadian translation industry. Final report of the Canadian translation industry sectoral committee [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.uottawa.ca/associations/csict/princi-e.htm> – Загол. з екрана. – Мова англ.

УДК 378.137

## ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ З ІСТОРІЇ МЕДИЦИНИ В АНГЛОМОВНИХ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

О.В.Ігнашук

**Анотація.** Проаналізовано особливості викладання дисципліни «Історія медицини» англомовним студентам у контексті сучасних принципів навчання в вищих навчальних закладах.

**Ключові слова:** навчання, виховання, історія медицини, вищий навчальний заклад.

**Аннотация.** Проанализированы особенности преподавания дисциплины «История медицины» англоязычным студентам в контексте современных принципов обучения в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** обучение, воспитание, история медицины, высшее учебное заведение.

**Summary.** Abstract. The features of teaching "History of Medicine" English-speaking students in the context of modern principles of learning in higher education.

**Keywords:** training, education, history of medicine, higher education institution.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі реформування освіти в Україні, наближення її до європейських стандартів актуалізується проблема вдосконалення змісту підготовки фахівців у системі вищої професійної освіти. Не є винятком і медична освіта, яка за своїм призначенням покликана здійснювати підготовку сучасного, висококваліфікованого, ринково-зорієнтованого працівника медичної галузі, спроможного забезпечувати надання належних медичних послуг, підвищувати якість охорони здоров'я загалом. Розробка й упровадження нового покоління освітніх стандартів для вищої освіти загалом і медичної зокрема, вочевидь, повинна враховувати й напруження, що мали місце в теорії та практиці професійної підготовки фахівців у минулому.

Вивчення історії медицини є невід'ємною частиною становлення лікаря, його самосвідомості, сприяє розумінню значення професії, статусу медика в суспільстві, стає важливим аспектом виховання етико-деонтологічних норм у майбутніх лікарів. Історичний приклад у контексті філософського осмислення життєвого уроку не потребує відтворення всіх історичних моментів минулого, але спонукає до роздумів, власних висновків. З 90-х років XX століття, коли відбувається перехід від предметної об'єктивізації змісту навчання до його соціокультурної і морально-духовної змістовності, актуалізуються нові педагогічні підходи до ефективного відтворення об'єкт-суб'єктних зв'язків у процесі навчання. Зміни освітніх парадигм, розуміння гуманізації як органічного поєднання професійного навчання й загальної освіти його суб'єктів, спрямованого на задоволення їхніх індивідуальних потреб, актуалізує нові підходи до використання історичних знань, методів історичного пізнання (запровадження курсів з історії науки й техніки, історії медицини, філософії історії тощо).

**Аналіз останніх досліджень.** Методологічні засади змісту історії медицини на сьогоднішній день ще не стали предметом ґрунтовного дослідження. Однак це не означає, що до них відсутній будь-який інтерес у наукових колах і вони залишаються на периферії історичної дидактики. Вибір дидактичної концепції при навчанні іноземних студентів історії медицини потребує теоретичного обґрунтування.

Дослідженням у галузі історії медицини присвячені роботи таких українських вчених, як С.Верхратський, Ю.Вороненко, Я.Ганіткевич, О.Голяченко, П.Заблудовський, В.Москаленко, Ф.Ступак та інші. Із запровадженням у Вінницькому національному медичному університеті ім.М.Пирогова (ВНМУ) навчання англійською мовою дослідження з історії медицини на кафедрі соціальної медицини та організації охорони здоров'я здійснювалися під керівництвом професорів О.Очередыко та О.Процек [5].

**Мета статті** – обґрунтувати дидактичну концепцію навчання англійськомовних студентів історії медицини у вищих навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** Загально-навчальним планом передбачено викладання дисципліни «Історія медицини» для студентів медичного факультету в першому семестрі першого курсу. До годин аудиторних занять входять 5 лекцій. Зі зміною навчально-тематичного плану з історії медицини, коли кількість практичних занять була збільшена з 7 до 10, значно розширився обсяг матеріалу, який викладається на аудиторних заняттях. Тематика практичних занять складається з наступних тем: історія університету, історія медицини як науки, медицина рабовласництва та медицина епохи феодалізму, історія медицини України, медицина Нового часу. Потрібно звернути увагу, що одне з занять присвячене вивченню медицини Нового часу, зародженню та розвитку асептики, антисептики, анестезіології, становленню хірургії як науки, життю та професійній діяльності М.Пирогова. Заняття з цієї теми проводиться на базі Національного музею-садиби М.Пирогова у передмісті Вінниці.

Для розробки наукових основ навчання англійськомовних студентів у вищих навчальних закладах необхідно обґрунтувати відповідну дидактичну концепцію. При побудові навчального процесу потрібно спиратися на принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів. Застосування принципу гуманізації навчання означає створення умов для формування кращих якостей і здібностей студента. Принцип активності й творчої самостійності студентів та їхньої відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності передбачає активність студентів при спрямовуючій та стимулюючій ролі викладача. Принцип поєднання конкретного й абстрактного (наочності) у навчальному процесі вищої школи ґрунтується на демонстрації конкретних предметів, явищ, процесів, моделей або їх образних відтворень («Краще один раз побачити, ніж сто разів почути»).

Темою першого заняття з історії медицини передбачене знайомство з історією та сучасною структурою університету. Особлива увага при обговоренні цієї теми приділяється як історичним етапам становлення медичної освіти на Поділлі, так і вченим, які здійснили найбільш вагомий внесок у розвиток Alma Mater. Звертається увага на основні етапи становлення форм навчання для іноземних студентів: початок підготовки у 1961 році, заснування факультету підготовки іноземних громадян, започаткування навчання англійською мовою тощо. Наводиться також список держав, представники яких навчалися у ВНМУ ім. М. Пирогова. Ця тема з особливою цікавістю сприймається іноземними студентами,

збільшує їхню повагу до рідного вищого навчального закладу.

Історія медицини, по суті, є інтегральною дисципліною, що висвітлює етапи становлення медичної теорії та практичної майстерності в різних частинах світу. Інтегральність та інтернаціональність історії медицини можна підкреслити й викликати більшу зацікавленість студентів у предметі при вивченні медицини епохи рабовласництва, середніх віків і нового часу.

Зокрема, звернути увагу на відомі історичні факти про військові походи арабів в середині VII – на початку IX століть, які завершилися завоюванням країн Близького та Середнього Сходу, Північної Африки й створенням Халіфату. Відбулось взаємозбагачення культур і формування середньовічної арабської культури. В другій половині IX–X століть народи Середньої Азії та Персії звільнились від арабського панування, і їхня наука, культура, медицина почали стрімко розвиватися.

До наших часів дійшло близько 240 наукових праць («Книга зцілення», «Книга рятування», «Вказівки та настанови», «Книга знання», «Канон лікувальної науки» з п'яти книг тощо) з 450, написаних у 1000–1037 роках видатним вченим Середньої Азії Абу Алі ібн Сіною (Авіценною), з таких галузей науки, як філософія, медицина, логіка, психологія, природознавство, астрономія, математика, хімія, етика, біологія тощо. Так у першій книзі «Канона лікувальної науки» ібн Сіна зазначав, що в класичних науках пізнання речей отримується через пізнання причин і джерел, якщо вони їм властиві, або через пізнання їхніх проявів і обов'язкових істотних ознак.

На його думку, причини бувають чотирьох видів: матеріальні, дієві, формальні й кінцеві [1]. Матеріальними в діяльності індивіда є органи людини, їх стан. Дієві причини впливають на стан людини: повітря, вода, їжа, напої, країна проживання, житло. До формальних належать характер і темперамент, психічні особливості людини. Кінцевими є дії. Авіценна ретельно виклав поняття натури (врівноважена, неуврівноважена); сил (душевні, природні та тваринні). Він також розглянув загальні питання збереження здоров'я; виховання дитини з моменту народження, при переході в підлітковий вік, у період змузнення (фізичні вправи та процедури, режим харчування, пиття, відпочинку та активних дій); режиму життя людей похилого віку; зміни місць проживання та режимів життя мандрівників (втома, перегрів, переохолодження, обмороження, харчування) [1].

Щоб активізувати цікавість студентів до історії зародження й становлення медицини на їхній батьківщині, пропонується індивідуальна робота у вигляді підготовки реферату як з фіксованого переліку тем, так і на самостійно обрану тематику. Студенти самотужки здійснюють пошук літератури з теми їхнього дослідження. Після підготовки реферату та невеликої доповіді студента з обраною тематики, відбувається її обговорення всією групою. Англomовні студенти відрізняються відповідальністю при проведенні досліджень (зазвичай, до збору матеріалів залучаються члени їхніх родин на батьківщині, зокрема, Перу та Нігерії), творчим нестандартним підходом до підготовки доповідей, та активною участю у обговоренні.

Серед додаткових тем, що були впроваджені з розширенням тематичного плану – окремими темами винесено історію медицини України, життя та творчість М. Пирогова. Історія медицини України викладається з урахуванням міждисциплінарних зв'язків при вивченні курсів історії України, філософії тощо, що значно полегшує опанування знань з цих дисциплін. Адже видатний вчений, хірург і анатом, М. Пирогов відомий і як педагог-новатор. У дореволюційній педагогічній літературі його не випадково іменували великим цілителем тіла й вихователем душі, а його роздуми про шляхи духовного вдосконалення – педагогічною проповіддю.

Самовіддане служіння медицині (М. Пирогов був військовим хірургом під час Кримської військової кампанії, керував общиною сестер милосердя, організовував роботу шпиталів тощо), критико-аналітичний світогляд ученого й освітянина утворили міцний духовний фундамент його виховної концепції. У програмних документах (проект Положення про початкові народні училища, гімназії, статuti університетів) М.Пирогов пропагував самовіддане щиросердне служіння Батьківщині, яке починається з усвідомлення кожною особистістю почуття власної гідності, прийняття нею самоцінності свободи як основного морального імперативу. «Всі, хто готується стати корисними громадянами, – відзначав М.І. Пирогов, – повинні спочатку навчитися бути людьми» [2, с. 29-51].

М. Пирогов був першим з вітчизняних педагогів, хто в другій половині XIX століття загострив увагу на проблемі духовності як методологічної основи навчання та виховання. На думку К. Ушинського, у статтях М. Пирогова «показується весь той тісний зв'язок, що існує між вихованням і філософськими науками, якого в нас багато хто не хоче зрозуміти. М. Пирогов поглянув на справу виховання з філософського погляду й побачив у цьому не питання шкільної дисципліни, дидактики або правил фізичного виховання, а найглибше питання людського духу – «питання життя», і справді, це не тільки питання життя, а найбільше питання людського духу» [4, с. 180].

У 1856-1861 роках він очолював Одеський та Київський навчальні округи, а в 1862-1866 роках

керував за кордоном підготовкою молодих вітчизняних учених до професорської діяльності. В цей період ним були написані відомі педагогічні праці, серед них: перше публічне звернення до педагогічної теми – стаття «Питання життя», статті «Бути і здаватися», «Університетське питання», «Листи з Гейдельберга» та три промови «Прощання з Києвом». У садибі «Вишня» були написані записки останніх років «Питання життя. Щоденник старого лікаря».

На думку М. Пирогова, попечитель не лише начальник, але й він ще місіонер, який діє не наказом, а переконанням. Учений порівнює працю попечителя із зусиллям землероба, який засіває поле навесні. Як місіонер, він звертається до питань формування духовного досвіду людини, продовжує розпочаті ще філософами античності пошуки свободи людського духу. Дослідження вченим внутрішнього світу молодої людини й ролі педагога в його формуванні актуальні й сьогодні. М. Пирогов у педагогічних статтях звертає увагу громадськості на проблеми виховання в часи трансформації свідомості суспільства. Він відзначає, що такі негативні явища, як втрата відчуття гідності, жертвовності під впливом «різко вираженого матеріального, майже торгівельного прагнення» неминуче призводять до егоїстичної внутрішньої позиції, яка веде до загальної роз'єднаності людей, коли важко порозумітися у розв'язанні багатьох проблем, що виникають.

Будучи медиком, М. Пирогов доводив, що гуманітарні предмети в гімназії й університеті так само важливі, як і природничі цикли, оскільки це розкриває духовно-моральну сторону нашого життя. Із продовженням диференціації і спеціалізації наук значення гуманітарних знань як засобу підтримання моральності в суспільстві зростає. На думку ученого, тільки людина з високими моральними переконаннями здатна протистояти спокусам сучасного суспільства (кар'єризму, лицемірству, надмірній корисливості). Інакше збережеться роздвоєння особистості на «бути» і «здаватися», що є шкідливим для самої людини. Виховання щирості й відвертості душі – це таке виховання, щоб вона, розвиваючись, не роздвоювалась і не втрачала своєї щирості – ось той критерій істинності змісту виховання, який обґрунтував просвітник.

Основою виховного впливу вважав шанобливе, щире ставлення до вихованця, що спирається на глибокі знання вікової психології та фізіології. Вищим проявом педагогічного гуманізму називав здатність педагога «дивитися на духовну сторону життя юнака і дитяти, як на святий храм», самоцінний по суті [3, с. 181]. Цей храм треба берегти, вдосконалювати, зміцнювати, не дозволяти брехні й блюзнірству проникати в нього. Педагог був переконаний, що внутрішній світ людей різних за віком своєрідний завдяки уяві. Тому вихователь не повинен нав'язувати поняття й логіку «дорослого» життя, а намагатися зрозуміти уяву вихованця й допомогти дійти істини на основі уже сформованих моральних імперативів.

Порівняння сприйняття світу в юному й зрілому віці сприяють розв'язанню ще одного завдання, що є необхідним для бачення цілісної картини світобудови – подолання однозначної лінійності часу. Наставник, який хоче зробити людьми своїх вихованців, віддає перевагу духу над формою, живій думці над мертвою буквою. Він бачить в науці не тільки збірник знань, а й могутній засіб впливу на моральну сторону виховання. Реалізуючи виховну мету, вчитель не примусить дитину вивчати науку одними вустами, але направить її на розвиток тієї чи іншої душевної здібності.

М. Пирогов уважав, що найдієвішим засобом духовно-морального виховання є приклад вихователя, педагога, наставника, тому й до особистості викладача висував високі моральні вимоги. Педагог зобов'язаний нести відповідальність за результати навчання. В «Листах з Гейдельберга» він пише, що вчитися повинен лише той, хто хоче вчитися. «Але хто хоче в мене вчитися, той повинен чому-небудь навчитися – це моя справа – так повинен думати кожен сумлінний викладач» [3, с. 384–408]. Велике значення він надавав також самостійній праці вчителів з підвищення рівня знань і вдосконалення своєї майстерності. З цією метою запровадив взаємні відвідування уроків та обмін досвідом.

У 1865 році в Одесі за ініціативи М. Пирогова на базі Рішельєвського ліцею було засновано Новоросійський університет, який з 1933 року отримав назву Одеського університету. З початку своєї діяльності університет мав історико-філологічний, фізико-математичний, юридичний і медичний факультети. Серед випускників і викладачів університету багато видатних вчених: Ілля Мечников – біолог, професор зоології та порівняльної анатомії; Данило Заболотний – мікробіолог і епідеміолог, один з засновників вітчизняної наукової епідеміології; Олександр Богомолець – патофізіолог, академік та президент Академії наук України. З Одеським університетом була тісно пов'язана діяльність М.Зелінського, І.Сеченова, В.Філатова та інших видатних вчених.

Проведення занять в музеї-садибі Миколи Пирогова є обов'язковим для студентів усіх мов навчання. Не є винятком і англомовні студенти. Спеціально для них проводиться екскурсія англійською мовою гідом, котрий чудово володіє матеріалом, а зали музею оснащені інформаційними табличками з

англійським текстом. Студенти з великою цікавістю вивчають біографію вченого, а на його прикладі й медицину та педагогіку XIX століття, адже під час заняття співробітниками музею надається цікава та всеохоплююча інформація про епоху в яку жив і працював М.Пирогов.

Студенти оглядають експозицію будинку вченого, слухають розповідь про всі етапи життя та основні педагогічні та медичні досягнення знаного медика. Окремо відвідують будинок-аптеку, де оглядають приймальню хірурга, операційну та експозицію аптечного приміщення. Особливої реалістичності цій частині екскурсійної програми надають воскові фігури, що зображують пацієнтів Миколи Івановича, його помічника, самого вченого та аптекаря за роботою.

Цікава суб'єкту навчання інформація викликає психологічні реакції здивування («Невже так було!»), упізнання соціально-побутових об'єктів, облич тощо («Я про це знаю, ці люди мені відомі!»). Історичне знання як механізм міждисциплінарності, інструментальний засіб процесу пізнання, виявляється ефективною складовою змісту навчання – носієм духовного та професійного збагачення, формує відношення до культурної спадщини як історичної пам'яті про людські досягнення. Приховане вагання («Чи я так зможу?») перетворюється на впевненість у власних силах. На це спрямовується відтворена атмосфера єдності та діалогу між поколіннями. Студент як суб'єкт навчання прагне стати суб'єктом історичного процесу.

У церкві Святого Миколая за півтора кілометра від будинку, де жив видатний хірург, знаходиться його усипальня. Студенти з особливою цікавістю й пошаною відвідують склеп із забальзованим тілом видатного науковця, що прославив на весь світ не тільки свою країну, а й рідне Поділля, обравши садибу «Вишня» під Вінницею для проживання. Завдяки талановитому педагогу та медику М. Пирогову Вінниччина перетворилась на осередок медичної науки, на теренах якої був заснований медичний університет, названий його ім'ям.

**Висновки.** Застосування принципів гуманізації навчання, активності та творчої самостійності студентів та їхньої відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності в процесі професійного становлення дозволяє значно покращити підготовку англомовних студентів з дисципліни «Історія медицини».

### Література

1. Абу Али ибн Сина. Канон лечебной науки / Абу Али ибн Сина. – Ташкент : Фан, 1985. – 768 с.
2. Афонский А.П. Н. И. Пирогов, его жизнь и педагогическая проповедь / А. П. Афонский. – М., 1911. – С. 29-51.
3. Пирогов Н. И. Школа и жизнь / Н. И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
4. Ушинський К. Д. Педагогічні твори М. І. Пирогова / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори в 2-х т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.1. – С. 134 – 181.
5. Methodical recommendations to course of lectures on history of medicine for first year foreign students / [O. M. Ocheredko, O. G. Procek, O. M. Krekoten, etc.]. – Vinnytsya : VNMU, 2007. – 96 p.

УДК 373 (438):37.046

### ДІЯЛЬНІСТЬ АВТОРСЬКИХ ШКІЛ У ПОЛЬЩІ

І.Л.Кравець

**Анотація.** У статті розкрито сутність поняття «авторська школа»; проаналізовані зміст, форми й методи організації альтернативної освіти в авторських школах Польщі.

**Ключові слова:** альтернативна освіта, авторські школи в Польщі.

**Аннотация.** В статье раскрыта сущность понятия «авторская школа»; проанализированы содержание, формы и методы реализации альтернативного образования в авторских школах.

**Ключевые слова:** альтернативное образование, авторские школы в Польше.

**Summary.** In the article it is disclosed the essence of the concept of "authorial school". It is analyzed the content, forms and methods of realization of alternative education in authorial schools in Poland.

**Key words:** alternative education, authorial schools in Poland.

**Постановка проблеми.** У кінці XX – на початку XXI ст. у Польщі сформувалися нові соціально-політичні умови, відбулась трансформація устрою, запровадження інновацій у різних сферах освіти, які



стали могутнім імпульсом до розвитку сучасних авторських (альтернативних) шкіл. Саме вони визначили особливості польського шкільництва, оскільки їх створення передбачало індивідуальний пошук нових освітніх можливостей конкретних авторів, творців шкіл, які свідомо приймали відповідальність за цілісність свої концепції [7; 8].

**Метою статті** є аналіз змісту, форм і методів організації альтернативної освіти в авторських школах Польщі.

**Виклад основного матеріалу.** В Енциклопедії Освіти за ред. В.Кременя (2008 р.) дається таке визначення вихідного поняття: «Авторська школа – це навчально-виховний заклад, у якому реалізується педагогічна система, розроблена конкретним педагогом чи творчим колективом. Авторські школи виникають переважно як відповідь на гострі потреби вдосконалення освітньої практики, соціальної затребуваності певних ідей щодо навчання, виховання і розвитку дітей» [1, с. 17].

Аналіз науково-педагогічної літератури та проведене опитування академічного осередку Вищої педагогічної школи у м. Лодзь дають підстави стверджувати, що в Польщі від 1989 року діють кілька авторських шкіл. Це Вроцлавська школа Майбутнього (Wrocławska Szkoła Przyszłości), Спілка Шкіл ім. Махараджі Ям Сахеба Дігвіяї Сінхї «Беднарска» (Zespół Szkół im. Maharadży Jam Saheba Digvijay Sinhji «Bednarska») у Варшаві, Авторська Школа Саморозвитку ACCA (Autorska Szkoła Samorozwoju – ASSA) у Вроцлаві та інші. Коротко розглянемо реалізацію альтернативної освіти в практиці діяльності цих шкіл.

Вроцлавська школа Майбутнього заснована професором Вроцлавського університету, головою Фонду Вільних Освітніх Ініціатив доктором Ришардом Лукашевичем. Ідея школи народилась ще в 1971 році під час Загальнопольської наукової конференції у м. Казімежі. Протягом наступних років Р. Лукашевич і співавтори школи концентрувалися на науково-теоретичних основах створення навчального закладу, а від 1989 року розпочалась практична реалізація ідеї альтернативної освіти. Таким чином, Вроцлавська школа Майбутнього (ВШМ) працює вже 25 років, навчаючи дітей в Основній школі (I – VI класи).

Основна ціль і завдання ВШМ – це надання такої освіти, яка створює максимальні можливості для розвитку особистості кожної дитини, допомагає формуванню її індивідуальності та самостійності, водночас враховує екологічний зв'язок людини зі світом. Це виражається, передусім, у: вихованні самостійної, різноманітної та інноваційної поведінки дитини, а також розвитку її здібностей до співпраці з іншими через метод проектування освітніх подій; налагодженні зв'язку дитини зі світом через вибір та систему інтегрованого змісту освіти; ініціювання й пропагування альтернативних освітніх ідей у суспільній свідомості, а також на практиці [3, с. 60].

Р. Лукашевич описав модель школи в своїй книзі «Освіта з уявою, або як подорожувати без мапи», де визначив суттєві елементи власної концепції, а саме: «освіта з уявою», «екзистенціальний обов'язок» і «сім виборів». Навчання в школі трактується ним як інструмент пізнання світу, себе самого та свого зв'язку зі світом. «Сім виборів» – це постійний діалог досвіду та уяви, у якому співіснують наступні сім елементів: навчання з уяви; образна актуалізація власних можливостей; суб'єктивний вибір вільних ініціатив; відкриття сенсу творчого життя; зміна довколишнього світу; вимірювання невідомого [4, с. 495].

У своїх положеннях Вроцлавська Школа Майбутнього відмовляється від функції «служіння для». У ній застосовано три дидактично-виховні принципи: допомога – надихання – керівництво, на яких заснований альтернативний метод навчання під назвою «Проектування освітніх подій». Цей метод виникає з прийнятої освітньої дефініції, яку автори школи розуміють як «процес створення, організації і реорганізації подій для досягнень людського життя в його гуманістичному аспекті» [4, с. 496]. Після багатьох практичних проб та співпраці в авторів виникли певні засади проектування освітніх подій, яке складається з трьох елементів: вихідні (початкові) умови; відкрите і/або закрите завдання; можливості вибору.

Навчання в школі трактується як постановка питань і створення можливостей пошуку відповідей, а не подача готових рішень у кожній справі. Освітні події – це поле діяльності для дітей як у шкільних, так і позашкільних умовах. Це навчання, яке орієнтоване на досвід, що здобувається шляхом активного контакту з оточенням. Тут не має поділу на лекції і предмети, оскільки, як зазначає Р. Лукашевич, «в житті немає предметів» [4]. Навчання відбувається за наявності потреби в певній конкретній діяльності, а мотивації дітей полягають у бажанні пізнання нового, природної зацікавленості світом і потреби активної діяльності, а не через наказ, страх перед оцінкою, чи бажання перемогти в черговому конкурсі, яке пробуджує не завжди здорове суперництво. Дитина має відчуття сенсу того, що вона робить, завдяки зв'язку між власними зусиллями й отриманим результатом [3, с. 63-64].

Наступний елемент альтернативної освітньої концепції Вроцлавської Школи Майбутнього – це

система змістовної організації процесу шкільної освіти (STOPEs). Вона поєднує як програмний зміст, так і метод проектування освітніх подій зі специфічними формами організації навчального процесу водночас з суб'єктивними відносинами між вчителями й дітьми. STOPEs значно виходить за межі традиційного розуміння програми навчання, забезпечуючи глобальну й системну освіту. Ідея системи змістовної організації процесу шкільної освіти спирається на концепти нового діалогу людини з природою, який є можливим також через освіту. Крім того, школа проводить заняття Станції Екологічної освіти (SEE) в м. Свірадові Здрою [9].

У ВШМ змінюється також роль вчителя з виконавця окремих методичних вказівок на активного співтворця програми дій. Чим дитина молодша, тим більша роль підтримки, спонтанності та вразливості, а менша – керівництва. Чим дитина старша, тим більшою є роль керівництва. Водночас не застосовується управління та маніпулювання. Навчальні досягнення дитини документуються, а не оцінюються. Щодо організації навчального процесу, ВШМ відмовляється від традиційної класно-урочної системи на користь різноманітної організації навчальної діяльності.

Від 2011 року ВШМ бере активну участь в інноваційному проекті дистанційного навчання, який стосується альтернативної домашньої освіти, співпрацюючи з Фондом Libratus. Це важлива й новаторська ідея віртуальної сфери, яка відкриває дітям, що проживають за межами Польщі, реальну можливість навчання рідною мовою та здобуття Свідоцтва польської освіти. Аналіз діяльності Вроцлавської Школи Майбутнього дає підстави стверджувати, що ця школа займає визначне місце серед європейських вільних альтернативних шкіл.

Історія Авторської Школи Саморозвитку розпочалася у 80-х роках, коли автори школи – Даніель Манельський і Даріуш Лучак, директор і учень III Загальноосвітнього Ліцею у Вроцлаві, створили власну концепцію закладу, основною метою якого є саморозвиток учнів. Від вересня 1990 року, отримавши дозвіл Кураторіуму Освіти, заклад розпочав свою діяльність. До складу АССА входять експериментальний загальноосвітній ліцей, гімназія ГАССА, які мають повноваження публічної школи, і Товариство Діяльності для Саморозвитку (Towarzystwo Działalności dla Samorozwoju). У квітні 1991 року комісією, призначеною Кураторіумом Вроцлава, відбулися іспити, які допускали учнів до матури, а в травні в АССА відбулась перша матура, яку здали всі учні (24 особи). У 1995 році в закладі навчалося 850 учнів [5, с.67].

Саморозвиток творці школи визначають згідно з формулюванням Й.Гурневича та К. Рубаха в книзі «Дорога до самореалізації»: «Самореалізація – це вид діяльності особистості, скерований на реалізацію своїх потенціальних можливостей. Опосередкованим механізмом у цьому процесі є свідоме виховання можливостей власної особистості, а також управління власними цінностями й цілями» [5, с.68]. На практиці це означає, що учень має повну свободу для пізнання свого внутрішнього світу, суспільного світу й природи, а вчитель організовує ситуації відповідно до програми учня й допомагає йому будувати власну майстерню самонавчання – самостійну діяльність, участь у різноманітних формах шкільного життя на дорозі до саморозвитку.

Згідно альтернативної концепції творців АССА, засобами на дорозі до саморозвитку є дві основні ситуації: свобода від обмежень, наказів, заборон – від найменшого внутрішнього контролю; свобода для вільної участі в житті, для реалізації своїх недостатніх потреб, а передусім, для реалізації своїх надмірних потреб, оскільки вони становлять природні прагнення саморозвитку для здійснення можливостей людини [5, с. 69].

АССА є відкритою школою. Про це свідчить те, що учнів до школи приймають без іспитів або будь-яких вимог, оскільки, згідно з задумами творців закладу, «саморозвиток є природною властивістю кожної людини, а АССА лише організовує ситуації, які сприяють саморозвитку. Не існує достовірних методів вимірювання ступеня саморозвитку, отже, немає підстав, для яких була б необхідна селекція. Учні вільно входять до школи, живуть у ній, і відходять» [5, с. 72].

Кожен учень АССА може реалізувати загальну програму в обов'язковому або розширеному обсязі відповідно до власних потреб і захоплень, вибираючи між гуманітарно-культурним, біологічно-хімічним, математично-фізичним і мовним профілями. АССА – це школа, яка реалізує модель індивідуалізованої освіти. Суть роботи полягає в тісному контакті з учнем. Завдяки такій відкритості учень отримує підтримку в здійсненні самостійного вибору й формуванні власного шляху до знань і вмінь.

У 2013-2014 н.р. у закладі навчається 150 учнів, з якими працюють 30 учителів [2]. Кожен учень має свого тьютора – вчителя, який дає поради, допомагає планувати заняття й здійснює моніторинг навчальних успіхів. Як зазначають творці АССА, учні навчаються самі приймати рішення, реалізувати їх і внаслідок цього – ставати самостійними. Тобто самостійність – це вміння самому впоратися в житті, незалежність, свобода, за яку учень повинен сам нести відповідальність перед собою та іншими. Таким

чином, у школі реалізується один з головних принципів альтернативної освіти – це свобода, самостійність і відповідальність.

Серед альтернативних навчальних закладів Польщі заслуговує увагу Школа ім. Махараджі Ям Сахеба Дігвіяї Сінхї «Беднарська» у Варшаві. Ідея створення незалежної демократичної школи виникла ще в 1981 році серед варшавських вчителів і батьків. На семінарах, під час яких розпочалась праця, обговорювались конкретні проекти змін, які повинні відбутися в польській освіті. Доктор філософії Кристина Старчевська, викладач Інституту філософії та соціології ПАН, з самого початку брала активну участь у роботі семінару. У 1988 році виникла ідея створення авторської програми альтернативного навчального закладу, яка б втілила в життя надбання видатного польського педагога Я. Корчака. Для існування такої школи в 1989 році було створено Товариство друзів ІЗСЛ. У травні 1989, ще перед початком нового навчального року, були проведені вступні іспити, за результатами яких прийняли перших 60 учнів. У липні 1989 року МНО Польщі затвердило авторську програму й дозволило Товариству відкрити І Суспільний загальноосвітній ліцей (I Społeczne Liceum Ogólnokształcące). У вересні школа розпочала свою діяльність у дуже складних умовах – вона розміщувалась у 4 різних приміщеннях академічного дому Головної школи сільського господарства. Через 6 місяців Ліцей переїхав до своєї головної будівлі на вулиці Беднарській, завдяки якій заклад отримав назву – Демократичний Ліцей «Беднарська». У 1990 році МНО надало установі прав публічної школи. Під час вступних іспитів до перших класів Ліцею було 12 кандидатів на одне місце [3, с.66-67].

Від початку існування директором школи була Кристина Старчевська, співавтор альтернативної концепції школи. Вона, інші вчителі та батьки прагнули сформулювати таку дидактично-виховну програму, яка б підготувала дітей до життя в демократичному суспільстві. Оскільки, на їхню думку, суспільство демократичної школи – це учні, батьки та вчителі, то ці всі три ланки повинні співпрацювати між собою. Таким чином був створений проект шкільної парламентарної демократії, автором якого були учні, вчителі та батьки. У 1990 році після обговорення його прийняли на І Загальних зборах. Саме тоді також затвердили вибраних кандидатів до шкільного Сейму, змінили назву «школа» на «Шкільна Республіка» і визначили Конституцію закладу [6].

Демократична ідея є першим ключовим елементом альтернативної концепції школи, а другим – ідея елітарності. На запитання, чи є навчальний заклад елітарним, педагоги відповідають: так, оскільки учні школи, хоча виховуються у незаможних родинах, проте їх батьки на перший план поставили якісну освіту своїх дітей; так, оскільки учителі закладу поставили мету виховання мудрих, відважних, винахідливих, чесних, підготовлених до виконання важливих суспільних завдань учнів; так, оскільки кандидати до школи мають бути здібними до самостійного, творчого мислення, вміти окреслити свої прагнення і мрії, а також мати солідні знання (можливо, отримані незалежно від якості школи, у якій навчались); так, оскільки вони піклуються про рівень учительських кадрів, які самі складають програму навчання й створюють можливості для розвитку захоплень учнів [3, с.68].

Вочевидь, успіхи учнів безпосередньо пов'язані з елітарністю школи. Це фіналісти й лауреати загальнопольських предметних олімпіад. 97% випускників Ліцею вступають в університети на обрані ними напрями освіти, у тому числі на найбільш популярні та переповнені. Загальний рейтинг школи серед варшавських і загальнопольських ліцей – у першій десятці. Також про елітарність закладу свідчить щорічно зростаюча кількість кандидатів до школи [10].

ІЗСЛ реалізує альтернативну програму навчання й виховання, яка передбачає, що школа повинна створювати умови повного фізичного, інтелектуального, емоційного й духовного розвитку, вчити толерантності й відповідальності. Дидактична програма «Беднарської» спрямована на інтеграцію спільних наукових дисциплін у предметні блоки. Важливим елементом програми є навчання іноземних мов, на яке відведено біля 25% загального часу, а також заняття спортом. Учні мають можливість вибору великої кількості факультативних занять [6].

Шкільний рік поділений на три періоди. Під кінець кожного семестру учень отримує від кожного вчителя опис своєї праці у формі писемної рецензії. Не функціонує класична система опитування на лекціях з метою оцінки, проте учні повинні здати всі частини матеріалу. Форму здачі та спосіб оцінювання визначає вчитель. Доповненням до освіти є виїзні заняття – навчальні й мовні.

У зв'язку з тим, що в 2000 році заклад виграв аукціон на будинок (після ліквідації Основної школи №13) по вул. Рачинській, була створена Суспільна гімназія № 20 «Рачинська». Від 2013 року до Школи ім. Махараджі Ям Сахеба Дігвіяї Сінхї належать Товариство друзів ІЗСЛ, сім навчальних закладів і Спортивний клуб [10]. Це свідчить про постійний зростаючий інтерес до школи з боку батьків, дітей та громадськості.

**Висновки.** Проаналізувавши зміст, форми й методи організації альтернативної освіти в авторських школах Польщі, виокремимо їхні спільні риси: у закладах надаються всі можливості для здійснення базових освітніх процесів, які сприяють становленню дитини як суб'єкта життя й культури, а саме: а)

духовно-моральний розвиток особистості, тобто оволодіння дитиною загальнолюдськими нормами моральності, здатності робити вибір між добром і злом; б) індивідуалізація, тобто підтримка самобутності особистості, розвиток її творчого потенціалу; в) соціалізація, тобто входження дитини в життя суспільства та її дорослішання; г) саморозвиток, тобто розв'язання дітьми реальних проблем власного життя.

У своїх авторських (альтернативних) школах педагоги-ентузіаста Р.Лукашевич, К.Старчевська, Д.Манельський, Д.Лучак та інші блискуче доводять право на існування екзистенційної ідеї про те, що кожна людина сама творить свою особисту історію і що вона спроможна набути істинної внутрішньої духовної свободи; будучи не вільною від умов, вона здатна визначити свою позицію по відношенню до них. У будь-якій альтернативній школі наріжним каменем освітньої доктрини завжди виступає таке положення: завдання дитини полягає в тому, щоб прожити своє власне життя. Водночас, ці школи глибоко особистісні, індивідуалізовані й суб'єктивні, зі своєю філософією та освітньою доктриною.

### Література

1. Енциклопедія освіти/[Акад.пед.наук України; головний ред В.Г. Кремень].- К.: Юрінком Інтер, 2008.- 1040 с.
2. Autorska Szkoła Samorozwoju [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.assa.wroc.pl/>
3. Figiel M. Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii./ Monika Figiel. - Krakow: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2001.- 310с.
4. Łukaszewicz R. Alternatywy lepszej edukacji. Od wizji do praktyki Wrocławskiej Szkoły Przyszłości/ Ryszard Łukaszewicz// Nove konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku – pod red. B. Śliwerskiego. – Krakow: Impuls, 2001.- S. 493-502
5. Manelski D. Autorska szkoła samorozwoju w środowisku sprzyjającym samorozwojowi/Daniel Manelski// Pedagogika alternatywna. Dilematy praktyki. – pod red. K. Baranowicz. - Kraków: Impuls, 2000. - S. 66-79
6. Na Bednarskiej. Kalejdoskop szkolnej Demokracji: Film Dokumentalny (z materiałów VI Międzynarodowej Konferencji «Edukacja alternatywna») [Електронний ресурс]/red.W.Kuzitiwicz.- 35 Min/700 MB.- Łódź: WSP. – 2009. – 1 електрон.опт.диск (CD-ROM); 12 см.- Систем.вимоги: Pentium-266; 32 Mb RAM; CD-ROM Windows 98/2000/NT/XP. – Назва з титул. екрану.
7. Rutkowiak J. Dialig w edukacji autorskiej/ Joanna Rutkowiak// Nove konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku – pod red. B. Śliwerskiego. – Krakow: Impuls, 2001.- S. 457 – 472
8. Śliwerski B., Edukacja autorska/ Bogusław Śliwerski. - Kraków: Impuls, 1996. - 212 s.
9. Wrocławska Szkoła Przyszłości [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.wsp.wroc.pl>
10. Zespół Szkół im. Maharadży Jam Saheba Digvijay Sinhji «Bednarska» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.bednarska.edu.pl>

УДК 371.113; 37.013.74

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ С.РУСОВОЇ ТА М.МОНТЕССОРІ

Г.С.Міленіна

**Анотація.** У статті розглядаються методологічні основи порівняльного аналізу педагогічних ідей С. Русової та М.Монтессорі.

**Ключові слова:** компаративний аналіз, методологія, педагогічна спадщина.

**Анотации:** В статье раскрываются методологические основы сравнительного анализа педагогических идей С.Русовой и М.Монтессори.

**Ключевые слова:** компаративный анализ, методология, педагогическое наследие.

**Summary.** The methodological principles in comparative analysis of pedagogical ideas of S.Rusova and M. Montessori are considered in the article.

**Keywords:** comparative analysis, methodology, pedagogical heritage.

**Постановка проблеми.** До загальнонаукових методів дослідження порівняльної педагогіки вчені відносять методи аналізу та синтезу, індукції та дедукції, моделювання, абстрагування та конкретизації, порівняння та класифікації тощо. Сутність методу теоретичного аналізу й синтезу полягає «в уявному розчленуванні цілого (об'єкта чи явища) на складові, більш прості частини, виділення окремих сторін, властивостей, зв'язків»; синтезу – «в уявному з'єднанні окремих сторін, властивостей, зв'язків складного явища...» [9,с.100].

Цей метод відіграє важливу роль у процесі проведення дослідження педагогічної спадщини С.Русової та М.Монтессорі з метою виокремлення спільного та відмінного в їхніх педагогічних поглядах.

**Мета** статті полягає у висвітленні методологічних основ порівняльного аналізу педагогічних ідей С. Русової та М.Монтессорі.

**Огляд досліджень та публікацій.** Здійснюючи порівняльно-педагогічне дослідження та проектуючи його зміст, нами було використано концепції педагога-компаративіста Б.Вульфсона, ідей російських та вітчизняних науковців Є.Бражник, А.Василук, Г.Єгорова, Є.Заір-Бек, Н.Лавриченко, О.Локшиної, А.Сбруєвої, І.Тагунової, методологічні аспекти компаративістських досліджень В.Андрєєва, М.Ваховського, Е.Ісмаїлова, Л.Орлової, Л.Рябова та ін.

Ознайомлення з ними дало можливість створити методологічний проект порівняльно-педагогічного дослідження освітніх концепцій С.Русової та М.Монтессорі відповідно до компаративного й міждисциплінарного змісту персоніфікованих педагогічних ідей, що має безпосередні та опосередковані зв'язки з історією педагогіки.

**Виклад основного змісту дослідження.** Термін «компаративістика» походить від латинського слова «comparare», що означає «порівнювати». Проте методологія компаративістики не обмежується лише порівнянням, а спрямована на комплексне пізнавальне дослідження національної та зарубіжної дійсності як динамічної, внутрішньо диференційованої і змінної системи, взаємопов'язаної з різними аспектами культури й суспільства певного народу.

Компаративний аналіз є одним із традиційних методів вивчення дійсності в історичних дослідженнях. К.Корсак зазначає, що історико-педагогічні компаративні дослідження передбачають вивчення минулого педагогіки з метою розуміння причин появи певних освітніх явищ у зарубіжних країнах, аналізу їхніх переваг і недоліків, виокремлення продуктивних ідей та виявлення позитивного досвіду, який може бути використаний для розвитку сучасної освіти. Такі дослідження спрямовуються на аналіз особливостей становлення та еволюції освітніх систем, культурно-соціальних, політико-економічних чинників, що здійснили вагомий вплив на їхнє формування й відображені у системах навчання та виховання різних країн світу, а також взаємовпливу освітніх систем у міжнародному освітньому просторі.

Необхідно зазначити, що методологія історико-компаративних педагогічних досліджень не зводиться лише до використання порівняльного методу. Як зауважує В.Садова, такі дослідження охоплюють проблематику творення педагогічних парадигм, масових педагогічних ідеалів і уявлень різних народів у різні історичні епохи. Важливою є проблема типологізації домінантного педагогічного мислення конкретної історичної епохи, структуралізація педагогічних концепцій в їх конкретно-історичній інтерпретації.

Концептуально-порівняльний аналіз наукових джерел дає підстави говорити про неоднозначність розуміння сутності методології. Термін «методологія» грецького походження, він означає вчення про метод або теорію методу. В широкому контексті методологія трактується як сукупність загальних, насамперед світоглядних, принципів, а також як вчення про методи пізнання, що обґрунтовує вихідні ключові положення й способи їхнього конкретного використання в пізнавальній і практичній діяльності; у вузькому розумінні – як учення про методи наукового дослідження. В подальшому будемо виходити з того, що «методологія науки є вченням про вихідні положення, принципи, способи пізнання, пояснювальні схеми перетворення дійсності» [2, с.278].

Зокрема, у «Сучасному словнику іншомовних слів для середньої та вищої школи» методологія розглядається як:

- «вчення про методи пізнання й перетворення світу;
- сукупність прийомів дослідження, які застосовуються у будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкта пізнання» [3, с.300].

У «Тлумачному словнику української мови» вищезазначені визначення доповнюються ще однією характеристикою: як «філософська, теоретична основа вчення».

Вчені пояснюють поняття методології науки чи дослідження як «вчення про метод, науку про побудову людської діяльності» [4, с.498].

Відповідно до цього визначення розрізняють:

- часткову методологію – «сукупність методів у кожній конкретній науці»;
- загальну – «сукупність більш загальних методів»;
- філософську – «система діалектичних методів і принципів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання».

Під методологією наукового пізнання вчені розуміють «сукупність теоретичних положень про

принципи побудови, форми й засоби науково-пізнавальної діяльності».

В.Струманський пропонує спрощене визначення цього поняття: як «системи найбільш загальних принципів, положень і методів, що становить основу для певної науки» [6, с.137]; «як вчення про правила мислення при створенні теорії науки» [8, с.56]; «... як філософської дисципліни, що досліджує умови, можливості й способи організації мислення в певній упорядкованості» [1, с.7-11], тобто як лише філософський аналіз проблем певної науки. Методологія вказує на спосіб (метод) розв'язання конкретного завдання й за визначенням С.Гончаренка, охоплює прийоми, процедури й операції емпіричного й теоретичного пізнання та вивчення явищ педагогічної дійсності.

О.Сухомлинська вкладає в основу методології теоретичної аргументації сучасної педагогічної науки в Україні «наукові знання про аксіологічну ієрархію мети, завдань і змісту навчання й виховання, їх організації, форм, засобів і методів, що реалізуються в контексті соціальних, політичних (ідеологічних), культурних домінант, менталітету й традицій українського народу, включаючи й природне середовище» [5, с.41-45].

Важливу методологічну роль у парадигмі історико-педагогічних досліджень відіграє філософія, що визначає загальну стратегію основ пізнання. Н.Гупан зазначає, що традиційно методологічною основою історико-педагогічних і історіографічних досліджень залишається філософія. У філософській енциклопедії методологія науки розглядається як «учення про принципи побудови, форми та способи наукового пізнання».

Е.Юдін виділяє чотири рівні методології: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, методика та техніка наукового дослідження. Опираючись на концепцію Е.Юдіна про те, що методологія виконує свої функції як єдине ціле, всі рівні методології утворюють систему, в рамках якої між ними існує певне підпорядкування, визначимо, що являє собою методологія порівняльної педагогіки. У трактуванні Г.Єгорова, Н.Лавриченко порівняльна педагогіка позиціонується як:

- міждисциплінарна складова педагогічної науки; яка вивчає педагогічні явища й факти;
- у взаємозв'язку із соціальним, політичним, економічним і культурним контекстом;
- у їх порівнянні за принципами подібності і відмінності в двох чи більше регіонах, континентах або ж загалом у світовому вимірі;
- з метою усвідомлення унікальних особливостей власної освітньої системи та встановлення загальних чи універсальних законів (фактів) як корисних для цієї системи;
- для її вдосконалення.

Х.Даел тлумачить «порівнюваність» – як вибір освітнього феномена для порівняння, який повинен бути обґрунтований історичними, культурними та синхронними категоріями філософсько-педагогічного бачення проблеми.

Запровадження терміна «спільнісний аналіз» довело, що порівняння повинне стосуватися не просто явищ та об'єктів, а явищ національного значення, які формують національні особливості системи освіти.

Вагомою характеристикою цього методу, – на думку С.Гончаренко, – є «застосування діалектичної логіки при якісному аналізі фактів, що вивчаються, можливість охопити одночасно велику кількість даних і проникнути в їхню суть, здійснити подумки реконструкцію того, що вивчається, і розпізнати, вичленити сторони, ознаки, властивості, закономірності розвитку щодо предмета наукового дослідження».

Завдяки аналізу й синтезу можна вичленити об'єктивний зміст в суб'єктивній діяльності педагогів, виявити невідповідності, з'ясувати реальні суперечності в розвитку педагогічного процесу, прогнозувати розвиток предмета наукового дослідження. Поряд з емпіричними й теоретичними методами велику роль у педагогічних дослідженнях відіграють порівняльно-історичні способи пізнання освітніх явищ: генетичний, історичний і порівняльний.

У процесі проведення наукового історико-педагогічного дослідження ми використовували методи комплексно за принципом доповнювальності. Дослідник української історіографії історії педагогіки Н.Гупан визначає доцільність для історико-педагогічних досліджень конструктивно-генетичного та персоналістично-бібліографічного методів.

З метою розгляду трансформації історико-педагогічних знань у часі (друга половина XIX – перша половина XX ст.) нами використовувався конструктивно-генетичний метод. Важливим з погляду предмета дослідження є персоналістично-бібліографічний метод, який застосовується для аналізу педагогічної літератури, присвяченої С.Русовій та М.Монтессорі. Для розуміння генези історико-педагогічного знання був використаний парадигмальний метод, який передбачає історіографічне висвітлення «логіки розвитку історико-педагогічної проблематики, процес взаємодії різних парадигм та механізм зміни домінуючої парадигми в конкретних історичних умовах» [5, с.41-45].

Значний інтерес у цьому контексті становить теорія вільного виховання, що плідно розвивалася вітчизняними та зарубіжними педагогами кінця XIX - першої половини XX ст. й увібрала в себе основні досягнення гуманістичної педагогіки.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період від другої половини XIX до першої половини XX ст. У зв'язку з цим з метою періодизації становлення педагогічних поглядів С.Русової та М.Монтесорі був застосований історико-діахронний метод, специфічний для наукових досліджень історичного спрямування. А.Санцевич зазначає, що завдяки діахронному аналізу виділяються якісні зміни у процесі розвитку наукового явища, розкривається його форма та зміст на певних історичних етапах. Історико-діахронний метод впроваджений нами для обґрунтування основних етапів становлення педагогічних систем С.Русової та М.Монтесорі.

Компаративісти А.Кендел, Н.Ганс, М.Седлер, Р.Уліч, Ф.Шнайдер, У.Брікман (30–50-ті роки XX ст.) визначали мету порівняльної педагогіки як «детальний опис національних систем освіти у соціальному, політичному, економічному, культурному контекстах» оскільки освіта не може бути ізольованою від суспільства та перебуває під впливом усіх трансформацій, які характеризують його розвиток.

Дотримуючись алгоритму Дж.Бередея, який отримав назву «індуктивний», дослідження здійснювалось від конкретного до загального:

- опис освітньої системи досліджуваного періоду;
- аналіз впливу соціально-економічного контексту на розвиток освітніх систем;
- порівняння між собою отриманих знань для виведення узагальнень.

У процесі дослідження визначена необхідність застосування компаративного підходу, який, як стверджує О.Тихомиров, «ґрунтується на корпоративному методі, але не зводиться тільки до нього та методологічних знань, а об'єднує й певні предметні знання в їх методологічній функції» [7, с.35].

Ґрунтуючись на визначенні предмета та завдань порівняльної педагогіки вченими було сформульоване на теоретичному рівні завдання дослідження в описі, аналізі та інтерпретації української та італійської освіти, на емпіричному рівні в порівняльно-зіставному плані освітньої практики педагогів С.Русової та М.Монтесорі.

З метою досягнення цілісності об'єкту дослідження були вивчені педагогічні явища і факти періоду другої половини XIX- першої половини XX століття у взаємозв'язку з соціальним, політичним, економічним і культурним їх контекстом; у їх порівнянні за принципами подібності та відмінності з метою усвідомлення унікальних особливостей педагогічних поглядів С.Русової та М.Монтесорі.

Порівняльний аналіз педагогічних ідей С.Русової та М.Монтесорі передбачав реалізацію ідеографічної функції дослідження (пошук особливого), меліористської (опис моделей освіти), еволюційної (пошук тенденцій становлення та розвитку педагогічних концепцій педагогів), квазіекспериментальної (пошук універсального в педагогічних поглядах).

Основними методологічними аспектами дослідження визначено:

- методологічний підхід;
- принципи та методи пізнання.

У процесі дослідження були використані підходи, які на думку А.Сбруєвої складають методологічну основу порівняльно-педагогічного дослідження:

- цивілізаційний – освітній процес розглядається в рамках сукупності всіх форм життєдіяльності дитини (людини) тієї чи іншої цивілізації – матеріальних, політичних, культурних, релігійних, наукових тощо;
- антропологічний – освітні реалії розглядаються крізь призму людини, потреб розвитку особистості;
- синхронний – осмислення розгортання освітнього процесу в просторі, у співвідношенні з іншими цивілізаціями і регіонами;
- діахронний – розглядаються і співставляються педагогічні факти та явища, що відбуваються в різних культурно-історичних циклах у межах однієї цивілізації.

Нами були використані при аналізі педагогічних явищ такі філософські основи (за О.Матвієнко): синхронічна (горизонтально симультанічна, географічна, інтернаціональна), діахронічна (вертикально хронологічна, історичного розвитку), функціональна (в широкому контексті політичних, економічних, суспільних, культурних відносин і впливів).

Безперечно за основу дослідження було взято (за К.Бражником) культурологічний підхід, який відображає прагнення до розуміння традицій освіти в умовах іншої культури, дозволяє враховувати взаємодію розвитку освіти й культурного середовища, і разом з ним використано інші взаємодоповнюючі підходи: системний, (дозволив вивчати педагогічні концепції як певну систему), діяльнісний, аксіологічний.

У довідковій літературі методологічними підходами в порівняльній педагогіці називаються географічний, проблемний, порівняльно-теоретичний, конкретно-історичний, культурологічний та етнопсихологічний.

Наукову обґрунтованість дослідженню (К.Бражник, Б.Вульфсон, З.Малькова) забезпечили наступні методологічні принципи:

- принцип діалектичного підходу до розгляду освітнього досвіду зарубіжних країн;
- принцип конструювання інтегрованого знання з актуальних проблем сучасної дидактики на основі концепції цілісного освітнього процесу;
- принцип відповідності відбору методів і технологій освіти об'єктивній логіці розвитку дидактики та її науковим методам пізнання;
- принцип відповідності практичної реалізації узагальнених знань, отриманих порівняльною педагогікою, цілям української школи та умовам її розвитку;
- принцип об'єктивності.

Провідним принципом дослідження (за Б.Вульфсоном) визначено репрезентативність фактичного історичного матеріалу, з чітким відокремленням закономірного від випадкового, верифікованих фактів від надуманих гіпотез.

Провідними методами компаративного історико-педагогічного дослідження виступили: вивчення офіційних архівних документів; вивчення документальних та науково-педагогічних джерел; структурний метод; конструктивно-генетичний; порівняльний; аксіологічний (для вивчення загальнолюдських, національних, групових та особистісних цінностей, встановлення їх пріоритетності); модернізаторський (для вивчення освітніх реформ і контрреформ); парадигмальний (для розгляду внутрішньої логіки розвитку педагогічної теорії з точки зору виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм) та методів, які імманентно характерні для історії педагогіки: метод великих інноваційних циклів та хвильовий.

Особлива роль у дослідженні відведено описовому методу, завдяки якому забезпечено точність та об'єктивність, групування, систематизація та інтерпретація фактів, накопичення необхідної та достатньої інформації для аналізу, визначено одиничне та типове в системі освіти. Історичний аналіз генезису та особливостей розвитку педагогічних проблем, сприяв більш глибокому розумінню сучасного стану досліджуваних педагогічних явищ. Соціологічний аналіз забезпечив оцінку освіти потребам розвитку даного суспільства.

**Висновок.** Таким чином, для розробки методології нашого дослідження були взяті до уваги наступні особливості проведення порівняльно-педагогічних досліджень:

- визначення порівняльності об'єктів та доцільності їх зіставлення;
- виділення етапів дослідження: описовий (накопичення архівних та наукових матеріалів про життя та педагогічну та громадську діяльність С.Русової та М.Монтесорі та його опис); історико-функціональний (визначення впливу економічних, політичних, соціальних та культурних факторів на становлення педагогічних ідей С.Русової та М.Монтесорі, встановлення спільного та відмінного); удосконалення системи освіти в Україні на основі узагальненого та науково оціненого науково-педагогічного досвіду С.Русової та М.Монтесорі (І.Кендл);
- співвідношення загального, особливого та одиничного в дослідженні педагогічної спадщини С.Русової та М.Монтесорі.

## Література

1. Ваховський Л. Ц. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми / Ваховський Л.Ц. // Шлях освіти. 2005. - 7-11 с. - (Шлях освіти; № 2.)
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. / С.У. Гончаренко. - Київ - Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. - 278,[113] с.
3. Данилюк І. Г. Сучасний словник іншомовних слів для середньої і вищої школи. - Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2008. - 576,[300]с.
4. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. - К.: Юрінком Інтер, 2008. - 1040, [ 498]с.
5. Сухомлинська О. В. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки / О. В. Сухомлинська. 2005. - 55, [41-45]с.- (Шлях освіти; №1).
6. Струманський В. П. Методологія і методика історико-педагогічного дослідження / В.П. Струманський. 1996. - 141-146,[137] с. - (Педагогіка і психологія; № 2).
7. Тихомиров О. Д. Юридична компаративістика : філософсько-методологічні засади : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра юрид. наук : спец. 12.00.12 «Філософія права» / О. Д. Тихомиров. - К., 2006. - 35 с.
8. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарченко. - К.: Знання, 2006. — 307, [ 56]с.
9. Штанько В. І. Філософія і методологія науки: навч. посібник / В. І. Штанько. - Х.: ХНУРЕ, 2002. - 300,[100]с.



## ВПЛИВ ОСВІТНІХ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОГРАМ, ДІЮЧИХ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ КАНАДИ, НА ЗНАННЯ Й ПОВЕДІНКУ УЧНІВ ТА ЇХНІХ БАТЬКІВ

О.Ю.Поп

**Анотація.** У статті розглядаються способи вдосконалення шкільної екологічної освіти в Канаді шляхом введення екологічних програм в курс навчання та вивчається вплив цих програм на рівень екологічних знань та екологічно-доцільну поведінку учнів та їхніх батьків.

**Ключові слова:** екологічна освіта, екологічна освітня програма, шкільне навчання в Канаді.

**Аннотация.** В статье рассматриваются способы совершенствования школьного экологического образования в Канаде путем введения экологических программ в курс обучения и изучается влияние этих программ на уровень экологических знаний и экологически целесообразное поведение учеников и их родителей.

**Ключевые слова:** экологическое образование, экологическая образовательная программа, школьное обучение в Канаде.

**Summary.** The ways to improve school environmental education in Canada by introducing environmental programs in the course of school education and the impact of these programs on the level of environmental awareness and environmentally reasonable behavior of students and their parents are considered in the article.

**Key words:** environmental education, an environmental education program, school training in Canada

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі, коли глобальна екологічна криза набула прогресуючого характеру та залишається на передньому плані громадської турботи, переосмислення досягнень світової цивілізації та розвиток зв'язків між людиною і світом природи з метою підтримки здоров'я планети стає дедалі важливішим. Необхідність глибокої переоцінки цінностей і самого сенсу людської взаємодії з довкіллям обумовили життєву значущість екологічної освіти для підростаючого покоління як засобу формування екологічної культури, світогляду та свідомості.

На початку ХХІ століття громадяни більшості розвинених країн світу забезпечені високим рівнем життя, але відбувається це найчастіше за рахунок негативного впливу на навколишнє середовище і, як наслідок, перетворює населення цих країн на екологічних експлуататорів. Саме усвідомлення небезпечності споживацького ставлення до природи змусило передових фахівців-екологів та педагогів цих країн зосередити увагу на екологічній освіті з метою виховання відповідального ставлення до довкілля. Однією з таких країн є Канада.

Досвід упровадження екологічної освіти та виховання в Канаді може бути корисним прикладом для розвитку української системи екологічної освіти й виховання дітей та підлітків.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питання впровадження освітніх екологічних програм у навчальні плани середніх шкіл знайшли відображення в роботах таких науковців та педагогів Північноамериканського континенту, як Л.Чавла, Б.Мансон, К.Норіс, С.Якобсон, Р.Стівенсон. Результати досліджень рівня екологічних знань та підходів щодо виховання підлітків у Канаді висвітлені у працях Л.Гігліотті. Дослідження впливу екологічних освітніх програм, що впливають у середніх школах на знання, свідомість та поведінку дітей та їхніх батьків розглядаються в працях таких педагогів, як Л.Легаулт, Дж.Рамсей, Г.Хангерфорд, М.Кобем та ін.

**Мета статті** полягає у вивченні впливу освітніх екологічних програм, які діють у середніх школах Канади, на знання та поведінку дітей та дорослих членів їх сімей.

**Виклад основного матеріалу.** Метою екологічної освіти є виховання громадян, які є обізнаними в галузі біофізичного довкілля та пов'язаних з ним проблем, усвідомлюють, як допомогти розв'язати ці проблеми, та мають певну мотивацію працювати в напрямку їх вирішення [8, с. 32].

Для досягнення цієї мети люди повинні бути активними у виявленні й розв'язанні екологічних проблем і саме педагоги зобов'язані прищепити учням більше, ніж загальне розуміння законів довкілля та пов'язаних з ним проблем. Розуміння й знання не є єдиними чинниками сприяння екологічно відповідальній поведінці. Знання екологічних концепцій та проблем довкілля забезпечить інформаційну основу, але люди не зможуть діяти, якщо вони не мають бажання або впевненості, необхідних для розв'язання важливих питань.

На додаток до фундаментальних екологічних знань, екологічно грамотна людина також здатна виявляти проблеми й володіє навичками, необхідними для пошуку відповідей на ці питання. Людина

набуває цих навичок за допомогою практичного навчання в галузі екологічної освіти.

Діти знаходяться саме в такому віці, коли їхній спосіб життя ще не визначений, і як наслідок – вони є перспективною групою впливу. Отже, саме діти та підлітки є тією віковою категорією, яка має найбільші можливості для засвоєння та впровадження в життя екологічно безпечної поведінки.

На сьогодні школа є одним із найважливіших засобів впливу на дітей. Освітні заклади є вагомими ініціаторами змін. Шкільна та позакласна освіта може надати можливість підростаючому поколінню виробити екологічно доцільну поведінку, надаючи учням необхідну інформацію про причини та наслідки екологічних проблем, а також навчаючи дітей та підлітків діяти в проблематичних ситуаціях. З огляду на факт, що сьогоднішні діти є особами, що прийматимуть рішення в майбутньому, важливо сьогодні розвивати в дітей почуття усвідомлення та занепокоєння з приводу екологічних проблем. Крім того, необхідно забезпечити тривалість екологічно доцільної поведінки. Додатковим важливим результатом екологічної освіти дітей є те, що вони, своєю чергою, можуть виступати в ролі засобу мотивації зміни поведінки своїх батьків.

На думку канадських учених, це положення є досить серйозним, оскільки за даними Шлосберга, 24% дорослого населення переробляють відходи, 17% дорослих уникають купівлі продуктів харчування в певному виді упаковки та 5% батьків заощаджують електроенергію на прохання своїх дітей [7, с.8]. Таким чином, діти можуть внести вклад у перевиховання батьків шляхом зміни їхніх купівельних і споживацьких звичок. Це особливо важливо, тому що багато екологічних проблем є безпосередніми та невідкладними (наприклад, така проблема, як руйнування озонового шару). Тому очікування того, що сьогоднішні діти, перетворившись на дорослих, практикуватимуть екологічно доцільну поведінку та змінять екологічну ситуацію на краще, не є правильним. Саме тому екологи та педагоги Канади привертають окрему увагу до екологічної освіти не лише дітей, а й батьків, а саме вивчають вплив освітніх екологічних програм, що діють в середніх школах Канади, на знання, світогляд, свідомість та поведінку дітей та їхніх батьків.

У середніх школах Канади впроваджені та успішно діють освітні екологічні програми, які охоплюють формальну навчальну програму та позакласну природоохоронну діяльність.

Доцільність введення в шкільну програму екологічних програм саме в підлітковому віці доводять дослідження Північно-Американських педагогів, які стверджують, що дитяче розуміння екологічних проблем та їхня турбота про навколишнє середовище тісно пов'язані з когнітивним розвитком. У підлітковому віці спостерігається більш високий рівень занепокоєння з приводу проблем довкілля й схвалення етичних принципів по відношенню до навколишнього середовища. Краща здатність обробки інформації дозволяє підліткам зрозуміти складні екологічні проблеми. Е.Ліонс і Дж.Брейквелл зауважують, що турбота підлітків у віці 13-16 років про навколишнє середовище пов'язана з екологічними знаннями й зростаючим інтересом до накопичення знань [4, с. 231].

Цілі, сформульовані екологічними освітніми програмами, множинні. Вони включають: а) переконання людей, в тому що екологічні проблеми повинні бути подолані; б) підвищення інформованості з приводу шкідливої діяльності для навколишнього середовища і для себе; в) надання допомоги у визначенні вчинків, які повинні бути змінені, щоб стати більш екологічно відповідальними; г) виховання потреби вживати коригувальних заходів для ефективного розв'язання екологічних проблем; д) надання допомоги людям у внесенні змін до їхнього способу життя; е) заохочення людей періодично переглядати свою поведінку на предмет її екологічної доцільності [2, с.36]. Підсумовуючи вищесказане, можна зазначити, що люди повинні бути:

- навчені екологічному системному мисленню;
- уповноваженими допомагати в розв'язанні екологічних проблем;
- заохоченими проявляти екологічно доцільну поведінку.

Для цього навчальні матеріали, що використовуються в освітніх екологічних програмах, сприяють інформованості в галузі проблем довкілля, передачі знань з екологічної тематики, уточненню значення особистої поведінки й сприяють розвитку діяльнісних навичок [6, с. 33]. Використовуються численні освітні стратегії, наприклад, моделювання, рольові ігри, екскурсії, запрошення ораторів, тематичні дослідження, розв'язання моральних дилем та місцевих проблем і проекти майбутніх дій. Найбільш успішними є тематичні дослідження, що передбачають пошук шляхів подолання екологічних проблем та фактичний досвід вирішення проблем довкілля. Ці дві стратегії, на думку Монро і Каплан, виявились найбільш впливовими у формуванні стійких екологічних інтересів і екологічно доцільної поведінки учнів [5, с.39].

Навчальні плани, розроблені для освітніх екологічних програм, сприяють досягненню наступних цілей:

- здійснення заходів, що відносяться до збереження ресурсів;

- сприяння захисту навколишнього середовища;
- підтримка сталої екологічної поведінки.

Для досягнення цих цілей, освітні екологічні програми пропагують комплексний план навчання на основі теоретичних і практичних компонентів.

На теоретичному рівні учні мають доступ до формального курсу екологічних знань. Екологічні питання, крім того, вивчаються і в курсі інших предметів. Наприклад, вивчення електроенергії є частиною звичайної програми природничих наук у 6 класі. Учні вивчають, як виробляється електроенергія, її використання, а також вплив на навколишнє середовище, що спричинюється будівництвом станцій (використання атомних станцій у порівнянні з греблями). У курсі іноземної мови дітям пропонується написати статтю про зловживання електроенергією. На уроках математики учні розраховують кількість електроенергії, необхідної для освітлення кімнати на певний період часу. На практичному рівні школярі беруть участь у різних екологічних заходах, як-от: переробка відходів, посадка дерев та компостування. Крім того, діти вступають до різних екологічних клубів, метою яких є ознайомлення школярів з проблемами довкілля.

Навчальні програми відповідають численним рекомендаціям, ухваленим фахівцями з екологічної освіти. Теми, що вивчаються, включають базові знання, а також успішні екологічні стратегії. З екологічною проблематикою діти знайомляться протягом як мінімум 5 годин на тиждень. На додаток до звичайної програми 6-го класу природничих наук, діти вивчають основи екосистеми, види, що перебувають під загрозою зникнення та способи захисту довкілля. Також іноді використовується форум для обговорення вжитих заходів, або заходів, що повинні бути вжиті для подолання конкретних екологічних проблем. Адміністрація школи також бере участь в освітніх екологічних програмах. Програма містить і прикладну складову. Учні отримують теоретичний і фактичний досвід розв'язування екологічних проблем, як у школі, так і поза її межами. Прикладні екологічні проекти складаються з занять з переробки паперу, картону, пластику, алюмінію та батарейок. Методи навчання включають використання матеріалів для читання й письма та практичні проекти, офіційні лекції та дискусії. Інтелектуальний підхід виявляється настільки ж ефективним, як фактичний досвід у розвитку дитячого розуміння екологічних проблем.

Одночасно з упровадженням освітньої екологічної програми проводяться дослідження щодо їх програми та впливу на учнів та їхніх батьків. З метою визначення рівня сформованості екологічно-доцільної поведінки дітей та батьків до початку навчання за освітньою екологічною програмою в якості першого кроку дослідження педагогами проводиться анкетування батьків та дітей. Анкетування відбувається на початку навчального року і являє собою перелік питань, що стосуються теоретичних знань у галузі охорони довкілля, практичних навичок та мотивацій екологічно-доцільної поведінки. Таке анкетування слугує відправною точкою для визначення змін, що відбуваються з рівнем екологічних знань, умінь, навичок та мотивації учнів та їхніх батьків. Підсумкове опитування, що проводиться після завершення навчання за освітньою екологічною програмою, виявляє новий рівень екологічних знань, умінь та навичок. Порівнюючи результати двох анкетувань, педагоги, які досліджують ефективність упровадження таких програм, мають змогу визначити зміни рівня екологічних знань, умінь та практичних навичок, що продемонстрували учасники програми та їхні батьки на момент її завершення.

Анкетування складається з серії питань, які розподілені вченими з метою подальшої обробки даних за наступними темами:

- мотивація;
- задоволеність екологічним станом довкілля;
- набуте розуміння важливості охорони навколишнього середовища;
- набута екологічна компетенція;
- оцінка дитячої міжособистісної екологічно доцільної поведінки;
- усвідомлення батьками дитячої екологічно доцільної поведінки;
- частота екологічно доцільних вчинків батьків;
- масштаб екологічних знань.

Мотивація включає в себе в загальній сукупності 24 пункти, що стосуються різних типів мотивації. Остання складається з внутрішньої мотивації (наприклад, «я з задоволенням освоюю нові методи допомоги»), комплексного регулювання («це невід'ємна частина мого життя»), навмисного регулювання («тому що це той шлях, який я обрав, щоб зробити свій внесок»), внутрішнього регулювання («оскільки я погано себе почуваю, коли нічого не роблю для довкілля»), зовнішнього регулювання (наприклад, «Тому що інші будуть засмучені, якщо я не зроблю це»), відсутність мотивації (наприклад, «я не знаю, що я отримую від цього»).

Шкала задоволеності екологічним станом довкілля. Приклади, що складають цю частину анкетування є наступними: «місцеві екологічні умови чудові» і «в основному, екологічні програми уряду є гарними». Перед тим, як відповідати, учасникам пропонують оцінити рівень шуму й забруднення повітря та води на даний час у місцях їхнього проживання. Відповіді оцінювались за 7-бальною шкалою (наприклад, 1 = «Повністю не згоден» і 7 = «Повністю згоден»).

Набуте розуміння важливості охорони навколишнього середовища. В даній підгрупі оцінюється рівень занепокоєння екологічними проблемами. Одним з пунктів тут може бути наступне твердження: «Я вважаю, що серйозність екологічної ситуації перебільшена». Відповіді, як і в попередній групі, оцінюються за 7-бальною шкалою (наприклад, 1 - «Повністю не згоден» і 7 - «Повністю згоден»).

Набута екологічна компетенція оцінює здатність учасників до екологічно доцільної поведінки. Відповіді, як і в попередній групі, оцінюються за 7-бальною шкалою.

Оцінка дитячої міжособистісної екологічно доцільної поведінки. Дана підгрупа питань оцінює якісні аспекти взаємодії дітей та батьків у сфері охорони довкілля. Всі питання анкети починаються зі словосполучення «моя дитина» і виглядають наступним чином: «Моя дитина заохочує мене продовжувати робити щось корисне для навколишнього середовища», «Моя дитина наполягає, щоб я робив щось корисне для довкілля», «Моя дитина повідомляє мені про нові екологічні проекти», «Моя дитина і я із задоволенням працюємо разом, щоб поліпшити навколишнє середовище». Отже, як видно з вищевказаного, всі питання стосуються таких аспектів міжособистісної взаємодії, як підтримка, контроль, інформування, залучення.

Усвідомлення батьками дитячої екологічно доцільної поведінки. Дана група питань розроблена для оцінки батьківського усвідомлення дитячої екологічно доцільної поведінки. Батьки оцінюють правдоподібність таких тверджень, як: «Моя дитина вважає важливим робити щось корисне для навколишнього середовища» та «Моя дитина відчуває себе здатною робити щось для навколишнього середовища», «Моя дитина повторно використовує або повертає в обіг використані речі без спонукання», «Моя дитина прагне придбати екологічно чисті продукти», «Моя дитина бере участь в роботі екологічного клубу». Таким чином, батьки показують, наскільки важливими для їхніх дітей є питання охорони довкілля та наскільки компетентною є дитина в питаннях збереження природи. Вищевказані питання також включаються до анкет, запропонованих учням, і вони мають змогу самостійно повідомити про власні екологічно доцільні звички та дії.

Частота екологічно доцільних учинків батьків. У цій групі питань оцінюються екологічно доцільні вчинки батьків загалом. Питання стосуються поводження з відходами, енергозбереження, використання певних видів транспорту та участі в природоохоронних заходах.

Масштаб екологічних знань. Дана група питань оцінює загальний рівень екологічних знань, який мають батьки.

Дослідники доцільності освітніх екологічних програм ставлять за мету оцінити вплив освітніх екологічних програм на знання про природу, ставлення до неї, мотивацію та поведінку дітей і батьків. Другою метою є вивчення того, чи мотиваційні моделі екологічної поведінки, які спостерігаються серед дорослого населення, можуть бути відтворені дітьми. До цього завдання також входить порівняння способу аналізу результатів окремо для дітей та батьків. Третя мета полягає у встановленні конкретних вчинків дітей (особливості поведінки), які впливали на ставлення батьків до екологічних проблем.

Одне з подібних досліджень було проведене педагогами, що впровадили освітню екологічну програму «Проект Зелена школа» у Брундтландській середній школі провінції Квебек. За його результатами було встановлено, що діти, які навчаються в школах за екологічними програмами та їх батьки, в порівнянні з дітьми, які навчаються в школах за звичайною навчальною програмою, та їх батьки:

- є більш обізнаними в галузі проблем довкілля;
- є менш задоволеними станом навколишнього середовища;
- вважають себе більш компетентними в природоохоронній діяльності;
- надають більшого значення питанням охорони довкілля;
- діють за власним розсудом у питаннях охорони довкілля;
- частіше за інших практикують екологічно-доцільну поведінку (наприклад, переробка вторинної сировини, пошук інформації на природоохоронну тематику) [3, с.32].

Метою цих досліджень була констатація того, що відмінності між експериментальною і контрольною групою були суттєві. Контрольну групу склали діти, які навчаються в школах, де екологічна освіта зводилась до включення питань охорони довкілля до окремих тем в рамках навчальної програми природничих наук.

Результати, отримані педагогами, показали, що експериментальна група відрізнялася тим, що вони

показали більшу:

- інтеграцію питань екологічної тематики до навчальних предметів;
- тижневу кількість годин, присвячених екологічній тематиці;
- кількість і глибину вивчених тем;
- різноманітність і частоту екологічної діяльності.

Відповідно до мотивації поведінки в навколишньому середовищі з'ясовано, що:

- вищий рівень екологічної освіченості безпосередньо пов'язаний з нижчим рівнем задоволеності станом навколишнього середовища;

- вищий рівень невдоволення станом довкілля асоціюється з людьми, що надають більшого значення сучасній екологічній ситуації. Зокрема, розуміння розбіжностей між поточними умовами навколишнього середовища й тими, які вважаються безпечними, пов'язане з людьми, що надають великого значення стану навколишнього середовища;

- більш високий рівень компетенції пов'язаний з більш високим рейтингом важливості;

- більш високий рівень значущості виступає на користь більш самостійного мотиваційного профілю.

Така модель передбачає, що рівень екологічних знань обернено пропорційно пов'язаний із задоволенням екологічним станом і прямо пропорційно пов'язаний з набутими компетенціями у виконанні екологічно доцільних для навколишнього середовища дій. Низький рівень задоволення екологічним станом і висока компетенція повинні привести до того, що люди надаватимуть більшого значення питанням охорони навколишнього середовища. У свою чергу, більш високий рівень значущості та компетентності виступають на користь більш самостійного мотиваційного профілю. Нарешті, більш високий рівень самовизначення пов'язаний з більш частими проявами екологічно доцільної поведінки.

Загалом можна зазначити, що діти, які навчалися за екологічними програмами діють більш самостійно, беручи участь в природоохоронних заходах в порівнянні з дітьми, що не навчаються за екологічними програмами. Вищий рівень самостійності спостерігається від початку навчального року і залишається постійним. Діти в експериментальній групі просили частіше їх батьків та вчителів надати певну екологічну інформацію та виконували більше роботи з питань екології в порівнянні з дітьми, що не були учасниками освітньої екологічної програми. Таким чином, діти в експериментальних умовах показували більш широке використання шкільних джерел інформації, у порівнянні з дітьми у контрольній. Разом узяті, ці результати показують, що школи в експериментальних умовах відрізняються від шкіл, які не беруть участь в екологічних програмах за рахунок більш інтенсивного залучення до екологічної діяльності.

Діти, що навчаються за освітніми екологічними програмами взаємодіють з батьками таким чином, що це впливає на ставлення батьків та їх мотивацію щодо екологічно доцільної поведінки. Як відомо дорослі більше прив'язані до своїх звичок, зміна яких потребує певної затрати енергії. Крім того, люди, як правило пристосовуються до умов свого оточення. Оскільки вони менш чутливі до ознак погіршення, більші розбіжності між ідеальною і реальною ситуаціями необхідні перш, ніж стимулюватимуться зміни у поведінці. [1, с.244]. Батьки ж в експериментальній групі довели, що значно більше незадоволені місцевим станом навколишнього середовища в порівнянні з батьками в контрольній групі. По-друге, батьки в експериментальній групі показали, що значно більше одержують додаткової інформації з екологічних питань у дітей у порівнянні з батьками в контрольній групі. Діти в експериментальній групі як правило, прагнуть отримати більше екологічної інформації від батьків, в свою чергу надати батькам більше інформації з екологічних питань, а також виконувати більше шкільної роботи з питань екології в порівнянні з контрольною групою. Надання дітьми батькам підтримки та інформації, а також спільна участь дітей та батьків в екологічній діяльності значно підвищують компетентність батьків у виконанні екологічних заходів.

Серед батьків спостерігається підвищення рівня невдоволення умовами навколишнього середовища і розширення доступу до екологічної інформації, що також може бути тлумачено як показник впливу освітньої екологічної програми. Розширення доступу до екологічної інформації та зниження задоволеності станом навколишнього середовища може не тільки спонукати людей робити щось, але й, в кінцевому рахунку, призвести до частішої повторюваності та більш широкого розмаїття екологічно доцільних вчинків.

**Висновки.** Таким чином, вчені дійшли висновку, що діти, які навчаються за освітніми екологічними програмами, позитивно впливають на екологічну свідомість та поведінку батьків. Спостереження глобального впливу дітей на своїх батьків, незважаючи на їхню слабку позицію впливу по відношенню до батьків, доволі показове. На теоретичному рівні ці результати дають попередні дані

про те, що групова дитяча міжособистісна активність може вплинути на свідомість та поведінку батьків. На прикладному рівні ці результати дають можливість припустити, що надання підтримки та інформації дітьми у поєднанні зі спільною дитячо-батьківською участю в природоохоронній діяльності може посилити компетенцію батьків. Результати досліджень впливу освітніх екологічних програм на дітей, залучених до даних програм, свідчать про більш високий рівень самосвідомості цих дітей і, зокрема, зменшення рівня впливу зовнішніх мотивів, що лежать в основі екологічно доцільної поведінки. Ці результати дають певну надію, що освітні екологічні програми можуть в кінцевому підсумку впливати на розвиток стійкої екологічної поведінки та ставлення до проблем довкілля як дітей, так і їхніх батьків.

### Література

1. Evans G.W. Behavioral responses to air pollution. In A. Baum and J.E. Singer (Eds.) / G.W. Evans, S.V. Jacobs, N.B. Frager // *Advances in environmental Psychology: Environment and Health*. - 1982. - pp. 237-269.
2. Gigliotti L.M. Environmental issues: Cornell students' willingness to take action, 1990 / L.M. Gigliotti // *Journal of Environmental Education*. - 1994. - Vol. 26. - pp. 34-42.
3. Legault L. The impact of an environmental education program on children's and parents' knowledge, attitudes, motivation and behaviors / L. Legault. - Ottawa, 1999. - 206 p.
4. Lyons E. Factors predicting environmental concern and indifference in 13 to 16 year-olds. / E. Lyons, G.M. Breakwell // *Environment and Behavior*. - 1994. - Vol. 26. - pp. 223-238.
5. Monroe M.C. When words speak louder than actions: Environmental problem solving in the classroom / M.C. Monroe, S. Kaplan // *Journal of Environmental Education*. - 1988. - Vol. 19. - pp. 38-41.
6. Ramsey J.M. The effects of issue investigation and action training on environmental behavior in seventh grade students / J.M. Ramsey, H.R. Hungerford. // *Journal of Environmental Education*. - 1989. - Vol. 20. - pp. 29-34.
7. Schlossberg H. Kids teach parents how to change their buying habits / H. Schlossberg // *Marketing News*. - 1992. - Vol. 2. - p. 8.
8. Stapp W.B. The concept of environmental education / W.B. Stapp // *Journal of Environmental Education*. - 1969. - Vol. 1(3). - pp. 31-36.

УДК 37.018

## ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

У.М.Федюк

**Анотація.** У статті висвітлено вітчизняний та зарубіжний досвід профілізації навчального процесу в старшій школі; проаналізовано особливості допрофільної та профільної підготовки учнів відповідно до чинної нормативної бази.

**Ключові слова:** освіта, профільне навчання, старша профільна школа, загальноосвітній навчальний заклад, диференціювання.

**Аннотация.** В статье освещены отечественный и зарубежный опыт профилирования учебного процесса в старшей школе; проанализированы особенности предпрофильной и профильной подготовки учащихся в соответствии с действующей нормативной базой.

**Ключевые слова:** образование, профильное обучение, старшая профильная школа, общеобразовательное учебное заведение, дифференцирование.

**Summary.** The author analyzes foreign and Ukrainian experience of introducing profile education in high school; features of pre-profile and profile education are described in compliance with the corresponding normative documents.

**Key words:** education, profile education, secondary high profile school, secondary school, differentiation.

**Постановка проблеми.** Освіта є невід'ємною складовою життєдіяльності суспільства: вона становить основу інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку держави. За її посередництвом значною мірою відбувається визначення місця й ролі особистості в соціумі, здійснюється постійне самовдосконалення упродовж усього життя. Формуючи особистісні та професійні якості людини, освіта значною мірою визначає як її сьогодення, так і майбутнє.

Зміни в суспільно-економічному житті країни періодично потребують перегляду стану освіти, визначення стратегічних напрямів її подальшої модернізації, оскільки забезпечення економіки кваліфікованими кадрами є важливим чинником процвітання держави. Однією з сучасних тенденцій

реформування системи освіти є підвищення уваги до особистості кожного учня, створення необхідних умов для задоволення його пізнавальних інтересів, формування відповідних умінь і навичок, розвитку потенціалу. Серед основних принципів навчання є положення про єдність індивідуалізації та диференціювання. Один із ефективних шляхів їх реалізації вбачаємо в профілізації навчального процесу в старшій школі. Під *профільним навчанням* розуміють такий вид диференційованого навчання, метою якого є забезпечення можливостей рівного доступу учнів до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки; гарантування неперервної освіти впродовж усього життя та виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства.

**Аналіз досліджень:** проблеми профільного навчання розробляли чимало вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема А.М.Єгорова, Л.Я.Зеня, А.Е.Касенова, В.І.Кизенко, К.В.Корсак, Т.К.Полонська, В.Г.Редько, В.В.Ярошенко. У своїх роботах вони розглядають широкий спектр проблем, пов'язаних із профільним навчанням, зокрема рівень готовності учнів до вибору майбутньої професії; підготовку вчителів до викладання профільних предметів та спеціальних курсів; особливості конструювання змісту рівневого навчання у старшій профільній школі тощо.

**Мета:** проаналізувати та узагальнити вітчизняний та зарубіжний досвід профілізації шкільного навчання; окреслити тенденції розвитку профілізації в Україні ХХ–ХХІ ст.

**Основна частина.** Профілізація навчання як одна із фундаментальних проблем педагогіки сучасної освіти не є чимось новим. Так, ретроспективний аналіз особливостей організації шкільного та допрофесійного навчання дає змогу зробити висновки про те, що профілізація навчання має досить тривалу світову й вітчизняну історію, питання лише в тому, як саме вона реалізовувалася в навчальному процесі.

Відправною точкою для історичного аналізу проблеми розвитку профілізації шкільної освіти та забезпечення її професійної спрямованості обираємо 20-ті рр. ХХ ст. Тоді, усвідомлюючи необхідність підготовки до професійної діяльності, було ухвалено постанову колегії НКО (Народний комісаріат освіти) від 30.12.1929 р. *«Про реорганізацію семирічних трудових шкіл»*. У ній зазначалося, що головне завдання реконструкції семирічної школи полягало в забезпеченні її зв'язку та участі підростаючого покоління у виробничому житті суспільства. Відповідно, пропонувалося спрямувати педагогічний процес на вивчення основ виробництва та участь дітей у цьому напрямі. Відповідно до цієї постанови було створено професійні школи різних типів (індустріально-технічні, сільськогосподарські, соціально-економічні, медичні, мистецькі, ремісничо-промислові, будівельні, транспортні), де після закінчення семирічної трудової школи учні навчалися протягом 3–4-х років та готувалися до майбутньої трудової діяльності.

Характерно, що реорганізацію семирічної школи пропонувалося проводити за двома типами – ФЗШ (фабрично-заводські школи), які були розташовані в індустріальних районах країни та ШСМ (школи сільської молоді). До них приймалася молодь віком 14–18 років, відбувалося скорочення навчального навантаження на загальноосвітні предмети, натомість пріоритетної ваги набували виробничі дисципліни. Згодом ФЗШ були реформовані в школи фабрично-заводського навчання та ремісничі училища. Мета таких закладів полягала в підготовці молоді до майбутньої трудової діяльності [9, с. 31]. Аналізуючи ці заходи, можемо дійти висновку, що це була одна з перших спроб наблизити школу для дітей робочого класу до виробництва, забезпечити її політехнізацію та здобуття дітьми робочих основ професійної освіти.

У наступні десятиліття (кінець 1930-х рр. – перша половина 1950-х рр.) державна освітня політика радянського уряду щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти мала суперечливий і хвилюподібний характер: від жорсткої регламентації і вилучення цього принципу як чинника демократизації та гуманізації шкільної освіти, з одного боку, оскільки спостерігалось прагнення зберегти уніфіковану школу в рамках тоталітарного суспільства, до проявів диференціації – з іншого, спричинених гострою потребою в забезпеченні економіки кваліфікованими кадрами у воєнний та післявоєнний періоди. Загалом, у 1930–1950-х рр. в УРСР замість «школи-праці» 1920-х рр., з професіоналізацією на II ступені, була запроваджена загальноосвітня 10-річна школа «знань» або «навчання» [1, с. 23].

У 1950–1960-х рр. освітня політика СРСР спрямовувалася на деяке диференціювання змісту шкільної освіти. Цьому сприяли десталінізація та зумовлені нею певна демократизація суспільного життя й перебудова економіки. Наприклад, відповідно до закону *«Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР»* (1958), було передбачено створення спеціалізованих шкіл для обдарованих дітей (фізико-математичних, художніх, музичних, з поглибленим вивченням іноземних мов тощо). Також у цей час створювалася система професійно-

технічної освіти, розгорталося трудове й професійне навчання на навчально-виробничих комбінатах (1960–80-ті рр. XX ст.), у школах започаткували класи з поглибленим вивченням окремих предметів, було запроваджено факультативи. Останні можна вважати істотним чинником диференціювання шкільної освіти, оскільки мета їх проведення передбачала поглиблене вивчення основ фізико-математичних, природничих та гуманітарних наук, а також всебічний розвиток інтересів і здібностей учнів, починаючи з 7-го класу [2, с. 20]. Варто зазначити, що не всі факультативи користувалися однаковою популярністю. Так, у перші роки кількість учнів, які висловили бажання поглиблено вивчати іноземні мови, склала за деякими даними лише 0,7% [8, с. 41]. Деякі дослідники схильні пов'язувати це з відсутністю кваліфікованих учителів та, вочевидь, пріоритетами, які тогочасні учні віддавали не гуманітарним, а прикладним предметам [4, с. 652]. Різноманітні факультативи, що їх поступово вводили, починаючи з 1964/65 н.р., задовольняли індивідуальні пізнавальні інтереси та нахили учнів не лише різних класів, але й дітей різного віку зі спільними інтересами; сприяли розвитку найбільш здібних учнів; давали змогу враховувати тогочасні досягнення науки, техніки та культури, специфічні місцеві економічні, соціальні та національні особливості. Можемо констатувати, що факультативи стали важливим досягненням школи середини 1960-х рр., і донині зберігають своє освітнє значення [5, с. 30].

У цей період особлива увага також приділялась діяльності навчально-виробничих комбінатів (НВК), які стали центрами трудового й професійного навчання. У 1985 р. був розроблений і затверджений Тимчасовий перелік професій, за якими проводилася підготовка учнів у міжшкільних НВК.

У 1987 р. для учнів 7–8 класів був уведений спеціальний навчальний предмет «Основи виробництва. Вибір професії». Метою цього курсу було надання профорієнтаційної допомоги учням у виборі профілю професійної підготовки. Наприкінці 1980-х – початку 1990-х рр. в Україні розширюється мережа спеціалізованих навчальних закладів – з'являються нові їх типи (гімназії, ліцеї, коледжі тощо), які зосереджують зусилля учнів на поглибленому вивченні окремих предметів, котрі потрібні їм для подальшого навчання у вищих навчальних закладах [6].

Відтак, аналіз вітчизняного досвіду чітко засвідчує потребу диференційованого підходу до навчання та забезпечення його професійної спрямованості. Логічним продовженням цієї ідеї став курс на профілізацію старшої ланки шкільної освіти. Перші кроки в цьому напрямі були зроблені Україною вже в перші роки незалежності. Зокрема, вивчався позитивний зарубіжний досвід, відповідно до якого розроблялася вітчизняна нормативна база, створювалося нове дидактико-методичне забезпечення, вносилися зміни до процесу підготовки педагогічних кадрів, відбувалась поступова перебудова школи через запровадження пілотних проектів. Станом на 2001–2002 навчальний рік профільною підготовкою у загальноосвітніх навчальних закладах було охоплено 6,3 % учнів старшої школи від загальної кількості, у 2003 р. ця цифра зросла до 6,9 %, у 2006–2007 та 2007–2008 н.р. становила 10,1%.

Осмислення продуктивних тенденцій вітчизняного й зарубіжного шляхів профілізації старшої школи свідчить про необхідність широкого врахування як суспільного контексту функціонування школи, так і індивідуальних потреб і здібностей учнів. Підводячи підсумок, необхідно наголосити, що елементи профільного навчання упроваджувалися в практику протягом тривалого часу. Його відмінними рисами між періодом незалежної України та радянським було посилення акценту на більшому врахуванні пізнавальних інтересів та здібностей учня.

Аналіз зарубіжного досвіду профілізації шкільного навчального процесу наприкінці XX – початку XXI ст. за кордоном дає змогу виокремити три організаційні моделі:

*Перша модель:* єдина школа для всіх дітей віком 7–16/17 років, де навчання здійснюється за уніфікованими навчальними програмами. Таку модель освіти ми можемо спостерігати у Бельгії та Данії;

*Друга модель:* відбір дітей у диференційовані класи чи потоки здійснюється в момент переходу їх від початкового до першого етапу середнього навчання (ФРН, Голландія, Люксембург);

*Третя модель:* уніфікований і однаковий для всіх дітей перший цикл середньої освіти. Диференціювання залишили для другого циклу середньої освіти.

Як бачимо, питання профорієнтації учнів у Європі далеке від остаточного розв'язання й залишається в центрі гострих дискусій [3, с. 31].

Однією з тенденцій в організації профільного навчання, що окреслилася в останні десятиліття, є запровадження широкого спектра елективних предметів. Фактично саме вони відіграють ключову роль у здійсненні спеціалізованого навчання. Така система характерна для старшої школи Англії, Шотландії, США, де учні можуть обрати один із кількох варіантів профілю (наприклад, академічний, загальний або професійний), в якому дається допрофесійна підготовка. При цьому, в старшій школі названих країн



спостерігається стійка тенденція до скорочення обсягу загальноосвітніх предметів та збільшення у навчальному плані профільних предметів і курсів за вибором (елективних).

В умовах неможливості та недоцільності механічного запозичення зарубіжних практик функціонування профільної школи важливим для України є кореляція розвитку національної освіти зі світовими тенденціями організації профільного навчання, що відкриває нові перспективи інтеграції в освітній та соціально-економічний простори зарубіжної спільноти. Цінним для України є такі ключові тенденції, як інтенсифікація індивідуалізації навчання, мінімізація кількості обов'язкових предметів у порівнянні з базовою освітою, оптимізація тривалості навчання та кількості профілів відповідно до потреб економіки та національних особливостей системи освіти, запровадження компонентного формату змісту освіти, диверсифікація організаційних форм, які охоплюють варіанти, починаючи від окремого навчального закладу, до профілів/курсів у межах однієї установи.

Незалежно від національної специфіки, в усіх країнах профільне навчання базується на визначенні переліку навчальних предметів чи освітніх галузей, змісту, вмінь і навичок/компетентностей, необхідних для підготовки молоді до дорослого життя. Узагальнений варіант є комбінацією таких складових: *загальноосвітні*, обов'язкові для вивчення усіма учнями предмети/освітні галузі, до переліку яких найчастіше входять державна мова (мови), математика, ряд предметів гуманітарного циклу (історія, суспільствознавство), фізична культура (іноді з інтеграцією освіти про здоровий спосіб життя), ІКТ, природознавство (інтегрований предмет з елементами фізики, хімії, біології) та іноземна мова; а також *профільні та вибіркові*: суспільно-гуманітарний, філологічний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний та спортивний.

Розглядаючи старшу профільну школу як засіб диференціювання та індивідуалізації навчального процесу, що зорієнтований на задоволення інтересів та пізнавальних потреб школяра, його підготовку до вибору майбутньої професії, можемо стверджувати, що саме цю модель необхідно розглядати як пріоритетний напрям реформування шкільної освіти. Оскільки реалізація будь-якої освітньої стратегії потребує відповідного нормативного забезпечення, Міністерством освіти і науки України було затверджено Концепцію профільного навчання в старшій школі (Наказ № 1456 від 21.10.2013 р.). Вона розроблена з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду організації профільного навчання в старшій загальноосвітній школі. Нею визначається методологія, організаційно-педагогічні умови та окреслюються механізми реалізації профільного навчання в сучасній старшій школі. Загальною тенденцією розвитку старшої профільної школи є її орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти.

Для реалізації зазначеної Концепції необхідне розроблення та оновлення нормативного забезпечення, організація підготовки педагогічних і керівних кадрів, забезпечення належного науково-методичного та психологічного супроводу, модернізація матеріально-технічної бази, оновлення навчальних планів, програм, підручників і посібників, у тому числі й електронних, належне фінансове забезпечення. Зауважимо принагідно, що робота в цьому напрямі вже здійснюється.

Відповідно до Концепції, кількість базових предметів становить шість: українська мова та література, іноземна мова, історія України та всесвітня історія, математика, природознавство, фізична культура. На їх вивчення виділяється по три години на тиждень у 10-х та 11-х класах. Водночас, на вивчення профільних предметів може відводитися 5-10 годин на тиждень у залежності від кількості обраних учнем предметів для профільного вивчення. Кількість годин на оволодіння ними може бути збільшена за рахунок додаткових годин навчального плану. Важливе місце в освітньому процесі належить варіативному компоненту, що формується на основі курсів за вибором (так звані «елективні курси»). У залежності від кількості вибраних профільних предметів обсяг навчального навантаження на вивчення елективних курсів варіюється у межах від 2 до 7 годин на тиждень. Кількість годин на їх вивчення також може бути збільшена завдяки додатковим годинам навчального плану. Упродовж навчання в старшій школі учні мають оволодіти двома-трьома елективними курсами [7].

Курси за вибором входять до обов'язкової частини навчального плану. Характерно, що учні можуть не обмежуватися вибором лише тих курсів, що безпосередньо пов'язані з основним профілем. Так, учень, який навчається за математичним профілем, може обрати курс «Англійська мова для ділового спілкування», якщо має бажання поглибити рівень підготовки в галузі іноземних мов та його цікавить саме цей аспект іншомовної підготовки. Необхідно враховувати можливість зміни учнями курсу за вибором. У такому разі ці курси можуть пропонуватись у формі навчальних модулів та інтегрованих курсів.

Однією з найбільш актуальних проблем, з якою зіткнулися педагоги в умовах переходу до старшої профільної школи – це питання готовності дітей до вибору профілю, а також сфери майбутньої професійної діяльності в такому ранньому віці. Результати опитування педагогів, школярів та їхніх

батьків свідчать, що в переважній більшості підлітки ще не готові до усвідомленого вибору напряму професійної підготовки, нерідко в старшій школі виявляється, що здійснений вибір профілю не був правильним.

Частковому розв'язання цієї проблеми сприятиме допрофільна підготовка у 8-9-х класах. Допрофільна підготовка – це компонент профільного навчання, який починає «працювати» в основній школі та покликаний повною мірою забезпечувати реалізацію інтересів, нахилів і здібностей учнів шляхом відповідних змін у завданнях, змісті й організації процесу навчання. Допрофільна підготовка забезпечує наступність між основною та старшою школою, закладає інформаційні та психолого-педагогічні основи для успішного профільного навчання учня й створює передумови для життєвого й професійного самовизначення. Мета допрофільної підготовки – надання допомоги учневі в раціональному виборі майбутнього навчального профілю, створення сприятливих умов для його самовизначення й самореалізації, подальшого профільного навчання шляхом диференціації змісту навчання та індивідуалізації процесу навчання в основній школі.

Завдання допрофільної підготовки полягає в оптимальному виборі учнем майбутнього спрямування профільного навчання, розвитку й реалізації власних умінь та здібностей, інформуванні учнів про переваги, цілі й завдання профільного навчання, перелік профілів, їхній зміст і особливості, можливий вплив вибору навчального профілю на подальше професійне навчання і його потенційний зв'язок з трудовою (професійною) діяльністю.

Допрофільну підготовку доцільно реалізовувати через курси за вибором (елективні курси) – обов'язкові навчальні курси, самостійний вибір яких здійснюється учнем з двох і більше альтернатив, запропонованих школою. Курси за вибором сприяють вибору учнем його подальшого навчального профілю й розвитку відповідних предметних компетентностей шляхом формування в нього відповідних цінностей і ставлень, поглиблення й розширення теоретичних і прикладних знань, формування відповідних умінь і навичок, набуття досвіду пізнавальної і творчої діяльності, розкриття й розвитку здібностей. У процесі допрофільної підготовки можуть також бути використані факультативні курси – необов'язкові навчальні предмети, що сприяють вибору учнем майбутнього навчального профілю шляхом поглибленого вивчення нормативного навчального предмета або певної галузі практичної діяльності.

Ефективність допрофільної підготовки вимагає налагодження дієвої діагностики рівня навчальних досягнень учнів основної школи, профільно-консультаційної психодіагностики з метою визначення професійних інтересів і якостей учнів для створення однорідних за рівнем підготовленості та інтересами мікроколективів (класів, груп). Поглиблене вивчення предмета, крім розширення й поглиблення змісту, має сприяти формуванню стійкого інтересу до відповідної наукової галузі, розвитку здібностей і орієнтації на професійну діяльність, де використовуються одержані знання. Поглиблене вивчення здійснюється або за спеціальними програмами й підручниками, або за модульним принципом – програма загальноосвітньої школи доповнюється набором модулів, які поглиблюють відповідні теми.

**Висновки.** Розвиток світового та європейського освітнього простору об'єктивно вимагає від української школи адекватної реакції на процеси реформування загальноосвітньої середньої школи, що відбуваються в провідних країнах світу.

Запровадження профільного навчання в школах України, з одного боку, забезпечить більш ефективну підготовку до продовження навчання у вищому навчальному закладі, оскільки сприятиме засвоєнню профільних предметів на якісно вищому рівні. Однак, беручи до уваги те, що не всі підлітки готові обирати майбутню професію, їм пропонуються курси допрофільної підготовки. Це дозволить їм зробити більш обґрунтований вибір профілю, відповідно до їхніх здібностей та інтересів.

Також запровадження профільного навчання потребує вирішення ряду питань. Зокрема фінансових, кадрових (модернізація вищої педагогічної освіти, підвищення кваліфікації вчителів основної школи з орієнтацією на організацію допрофільного навчання та його психолого-педагогічне забезпечення; підготовка вчителів старшої школи, які викладатимуть профільні предмети й спеціальні курси; керівних кадрів освіти, здатних забезпечити функціонування профільної школи), а також створення якісно нового навчально-методичного забезпечення та розроблення відповідної нормативно-правової бази.

## Література

1. Березівська Л. Д. Державна політика стосовно диференціації організації і змісту шкільної освіти в українській радянській соціалістичній республіці (кінець 30-х – перша половина 50-х років XX ст.) / Л. Д. Березівська // Ановані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2013 рік. – Київ: Інститут педагогіки, 2013. – С. 23.

2. Дічек Н. П. Організація навчального процесу в історії вітчизняної школи: від уніфікації до диференціації (40-80-ті рр. XX ст.) / Н. П. Дічек // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2013 рік. – Київ: Інститут педагогіки, 2013. – С. 20.
3. Корсак К. В. Європейська школа і світові «Стандарти» середньої освіти / К. В. Корсак // Постметодика. - 1997. - №2 (16). – С. 30–35.
4. Пасічник О. С. Особливості реалізації змісту рівневого навчання іноземних мов у старшій профільній школі в Україні / О. С. Пасічник, В. Г. Редько // Проблеми сучасного підручника. - К. : Педагогічна думка, 2012 – С. 649–662.
5. Пироженко Л. В. Факультативи у вітчизняній школі 70-х років XX століття / Л. В. Пироженко // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2013 рік. – Київ : Інститут педагогіки, 2013. – С. 30.
6. Постановление ВС СССР от 12.04.1984 N 13-XI "Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://zaki.ru/pagesnew.php?id=1846>. – Назва з екрана.
7. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України № 344/2013 від 25.06.13 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://osvita.ua/legislation/other/36322/>. – Назва з екрана.
8. Стрекозин В. П. Некоторые вопросы факультативной подготовки учащихся / В. П. Стрекозин // Иностранные языки в школе. – 1968. – №3. – С. 41–44.
9. Філімонова Т. В. Різноманітність політехнічної школи як форма диференціації навчального процесу в УРСР / Т. В. Філімонова // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2013 рік. – Київ: Інститут педагогіки, 2013. – С. 31.

**МИСТЕЦЬКА ОСВІТА УКРАЇНИ: ДОСЯГНЕННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ  
МАТЕРІАЛИ ЗАСІДАННЯ «КРУГЛОГО СТОЛУ»  
НАУКОВИХ КЕРІВНИКІВ СТУДЕНТСЬКИХ РОБІТ  
У МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ  
МОЛОДИХ УЧЕНИХ ТА СТУДЕНТІВ «СЛОВ'ЯНСЬКЕ МУЗИЧНЕ  
МИСТЕЦТВО В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КУЛЬТУРИ»**

---

УДК 78.03(477)ББК

**ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ  
ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ**

**В.В.Бєлікова**

***Анотація.** У статті йдеться про знахідки нетрадиційних музичних форм, акордових та звукових сполучень, ладо-гармонічних та ритмічних співвідношень – таких засобів музичної виразності, що направлені на створення яскравих музичних образів.*

***Ключові слова:** сюїта, композитор, засоби музичної виразності.*

***Аннотация.** В статье идет о находках нетрадиционных музыкальных форм, аккордовых и звуковых сочетаний, ладо-гармонических и ритмических соотношений – таких средств музыкальной выразительности, которые направлены на создание ярких музыкальных образов.*

***Ключевые слова:** сюита, композитор, средства музыкальной выразительности.*

***Annotation.** It's about finding non-traditional forms of music, chord progressions and sound combinations, mood-harmonic and rhythmic relationships – such means of musical expression, which are aimed at creating vivid musical images.*

***Keywords:** suite, composer, means of musical expression.*

**Постановка проблеми.** Українське музичне мистецтво пройшло понад тисячолітній шлях свого розвитку й сьогодні вже можна говорити про його високий професійний рівень.

На різних етапах своєї генези українське мистецтво України мало свої особливості, що були зумовлені історичними обставинами, загальними умовами економічного, соціального, культурного розвитку суспільства, його світоглядними тенденціями та естетичними потребами тощо.

Кожна історична епоха вносила й вносить певні суттєві зміни в процес формування та функціонування музичного мистецтва як такого. Мова йде про поступове змінювання тематичного змісту музичних творів (змінювався навколишній світ і місце людини в ньому), їх формоутворення та композиційний план, удосконалення гармонічної основи як важливого елементу національної музичної мови, ускладнення ритмічного руху творів, відшліфовування засобів музичної виразності, синтезування специфічних особливостей музичної стилістики, збільшення арсеналу музичного інструментарію (поява численних електронних музичних інструментів) тощо.

Все разом є своєрідним засвідченням і одночасно відбиттям розквіту українського музичного мистецтва, що робить його важливою і необхідною складовою музичної культури як такої, яка природно впливається в могутнє річище сучасного всесвітнього культурного та музичного простору.

Вищевикладене нашою думкою про неможливість великих творчих успіхів у розвитку сьогоденного музичного мистецтва без урахування всього найкращого, що було напрацьовано митцями музичного слова попередніх епох. Останнє стосується тематичної спрямованості музичного твору та його ролі в історико-соціальному бутті, численних зв'язків твору із стильовими традиціями минулого й музично-драматургічною основою сьогодення; використанням композиторами традиційних музичних інструментів та новітніх, що з'явилися під впливом значних науково-технічних досягнень тощо.

**Мета** пропонованої роботи полягає в розкритті особливостей одного з найважливіших елементів музичної мови – музичної форми твору (конкретно – фортепіанної сюїти), яка активно використовується в творчості сучасних українських композиторів в періоду другої половини ХХ століття та перших років ХХІ століття.

Будь-яка музична форма є особливим засобом комунікації між композитором та виконавцем. У процесі свого часового розвитку вона модернізується, по-особливому розширюючи свою соціальну значущість. Сказане може стосуватися до багатьох музичних форм, а до фортепіанної сюїти, котра представляє собою «циклическое инструментальное произведение из нескольких самостоятельных пьес, для которого характерны относительная свобода в количестве, порядке и способе объединения частей, наличие жанрово-бытовой основы или программного замысла» [1, с. 529] має особливе відношення.

Не заглиблюючись в історію розвитку фортепіанної сюїти (мета роботи інша), зазначимо – фортепіанна сюїта виникла в XVI столітті у Франції. Вона складалася з лютневих або клавірних танцювальних п'єс, які «контрастували по темпу, метру, ритмічному рисунку и объединялись общей тональностью» [1].

**Виклад основного матеріалу.** Фортепіанна сюїта «Будні юного музиканта або життя, як воно є» складається з 9 мініатюр:

- |                   |               |
|-------------------|---------------|
| 1. Доброго ранку. | 6. Прохання   |
| 2. Після уроків.  | 7. Відчай.    |
| 3. Сумнів.        | 8. Втіха.     |
| 4. Впевненість.   | 9. Подолання. |
| 5. Бешкетник.     |               |

Назва сюїти свідчить про наявність певної програми, закладеної композитором у весь цикл. Назва ж кожної мініатюри, на наш погляд, підкреслює, скоріше, психологічний та емоційний стан героя, ніж відтворює ті події, з якими йому доводиться стикатися протягом всієї доби, що свідчить про належність всього інструментального циклу до традицій виконавського мистецтва епохи Романтизму як художнього напрямку. Достатньо нагадати такі назви п'єс, як: «Сумнів», «Впевненість», «Відчай», «Втіха».

Даючи загальну характеристику інструментальній сюїти О. Нежигай, підкреслимо, що, продовжуючи кращі традиції композиторів-романтиків попередніх епох, автор сюїти знайомить юних музикантів з найбільш поширеними музичними образами, які найчастіше відтворюються в дитячих циклах. До речі, трансформація образу дитинства як такого в творчості О. Нежигай, з одного боку, може бути пов'язана з відтворенням індивідуальності дитини як особливої, неповторної особистості (що закладено в основній задачі сучасної педагогічної науки). З іншого боку, з можливими, а інколи й неможливими очікуваннями та бажаннями, що взагалі характерні для фантазії дитячого віку.

Перша мініатюра фортепіанної сюїти Нежигай «Будні юного музиканта, або життя, як воно є» має назву «Доброго ранку». Даючи всім п'єсам циклу необхідний емоційний настрій, вона розвивається в спокійному темпі ( $\text{♩}=84$ ) чотиридольного розміру в межах простої двочастинної форми.

Інтонаційний план її в найзагальнішому визначенні розвивається на зіставленні двох мажорних тональностей: *C-dur* та *As-dur*. Зауважимо, що тональність *As-dur* по відношенню до тональності *C-dur* можна розглядати як тональність, що побудована на VI низькому ступені основної тональності (тобто тональності *C-dur*). Саме тому її поява в загальному контексті звучання сприймається з відтінком зіставлення, а не протиставлення (хоча *C-dur* немає ні одного знака альтерації, а *As-dur* має чотири бемоля).

Перші десять тактів містять два речення й сприймаються як одна з мінімальних за об'ємом музичних форм – форма періоду.

У тональності *As-dur* розвивається друга частина твору (тт.: 11-18). За своєю будовою вона теж може сприйматися як період. Останні чотири такти знову повертають слухача до первинної (*C-dur*) тональності, якою і закінчується вся п'єса.

Музична тканина твору викладена в гомофонно-гармонічному стилі. Її прикрасою є мелодична лінія. Починаючи свій рух з нот дрібної довжини (з 16-ток), вона формує у виконавця та слухача відповідний музичний образ, необхідний емоційний настрій. Закцентуємо увагу на формуванні та розвитку музичного образу п'єси.

Добрий ранок у кожній людини асоціюється з чистим блакитним небом, веселим безтурботним настроєм, теплим ранковим сонечком, що пестить кожну травинку, тваринку та комашку. Воно ласкаво заглядає у віконце, приємно торкається обличчя й без слів шепоче: «Люба, прокидайся!».

Героїня твору відкрила оченята, потягнулася (синкопи у мелодичній лінії в 1, 3, 4 тактах), посміхнулася, зазирнула в віконце. А там... теплий вітерець разом із розкішним зеленим листям тополі, чепурної берізки та низько похиленими гілками верби тихесенько наспівує свою співанку, мотив якої то піднімається вгору (наче хоче злетіти в небо), то опускається вниз і зупиняється на підвіконні біля

дівчинки (тт.: 11-16). І з'являється велике бажання підхопити цю пісню, заспівати разом. Музика захоплює повністю, звучить все голосніше й голосніше. Але у 17-18 тактах загальний рух п'єси заспокоюється. На звуці ре-бекар другої октави з ферматою спів зупиняється... Треба збиратися й бігти до школи.

Для утворення й відтворення такого музичного образу автор наповнює гармонічну основу п'єси акордами, переважно, тонічної та домінантової функцій. Акордові сполучення субдомінантової функції композитор використовує рідко. Але акорди й септакорди VI ступеню з підвищеним терцовим тоном (наприклад: тт.: 8, 20) або септакорди, побудовані на VII ступені, мають своє значне поширення. Інколи, як цікаву звукову родзинку, автор застосовує збільшений акорд – акорд, що складається з двох великих терцій, наприклад: *соль – сі, сі – ре-дієз* (т.: 1), звучання якого вносить відтінок м'якого загострення й загадковості. Якщо розкласти всі звуки першого такту п'єси, що відносяться до третьої та четвертої його долей по терціям від домінантового звука *соль*, то буде утворений нонакорд без звучання четвертого септового звуку (фа), що додає загальному звучанню своєрідного гармонічного забарвлення.

Музичний образ другої мініатюри, що має назву «*Після уроків*», розвивається у грайливому характері. Його відтворення може бути пов'язане із відвідуванням після шкільних занять спортивної секції, грою в баскетбол, зустріччю з друзями в аквапарку або в зоопарку.

Нотний текст п'єси має три періоди, що пов'язані між собою інтонаційним та ритмічним розвитком музичних фраз. Метро-ритмічна основа мініатюри має дводольний (2/4) розмір.

Мелодична лінія п'єси, на відміну від мелодичної лінії попередньої мініатюри, починає свій рух у низхідному регістрі малої октави й проводиться в басовому ключі в лівій руці. Вона починає свій рух вісімками на стакато в звучанні малої октави. Її розвиток перегукується з терціями, розташованими в партії правої руки, що своєрідно вплітаються в розвиток основної мелодичної лінії п'єси. Композитор майстерно використовує в ній протилежні засоби музичної виразності, а саме: *staccato* та *legato*. Якщо в лівій руці мелодія звучить на *staccato*, то в правій руці автор застосовує *legato* й навпаки (наприклад, тт.: 1, 2, 3, 4 та далі по тексту).

Інтонаційне зерно або субмотив мелодичної лінії утворюється з основних звуків до-мажорного акорду (*до – мі – соль*). Воно повторюється декілька разів, підкреслюючи наступний початок музичної думки. Постійне звучання інтонаційного зерна в одному й тому ж регістрі робить субмотив мелодичної лінії легкозасвоюваним та легкопізнаним. А використання його в останніх тактах мініатюри (тт.: 28, 29, 30) забезпечує завершеність музичного вислову.

Цікавим, на наш погляд, є динамічний розвиток музичного матеріалу цієї мініатюри. Її динамічний рух можна назвати «розвиток на одному диханні», що розвивається в межах звучання від *mf* до ствердженого *ff*. Навіть музичний фрагмент, що проводиться секвенціями, починаючи з сімнадцятого такту (по два такти) складає враження нового динамічного підходу. Останнє зумовлено застосуванням *legato* на *f* в низькому регістрі, що вдало відтворює новий підхід емоційного зростання.

Гармонічна основа твору будується на основних акордах (*T, S, D*) до-мажору. Але крім цього, автор застосовує збільшений (тт.: 1, 2, 9, 10, 28, 29) та зменшений (т.: 13) акорди.

Загальна грайливість веселого настрою з темповою позначкою  $\text{♩} = 100$  та єдиний динамічний рух вимагають від виконавця великої внутрішньої енергії та цілеспрямованості для відтворення необхідного музичного образу даної п'єси.

Наступна п'єса має назву «*Сумнів*». Це одна з тих мініатюр, що присвячена відтворенню емоційного настрою дитини. П'єса створена в тональності ре-мінор (*d-moll*). Метро-ритмічна основа її має незмінний тридольний (3/4) розмір. Музичну форму мініатюри можна розглядати як просту двочастинну, що має розповсюдження в багатьох творах, призначених для дитячого виконання.

Перша частина п'єси має два періоди по 8 тактів. Основу їх музичної тканини складає інтонаційна поспівка, що звучить на початку всієї мініатюри. За об'ємом вона вкладається в два такти (тт.: 1, 2) і незмінно повторюється в наступних тактах (тт.: 9, 10).

Мелодична лінія другого речення першого періоду (тт.: 5-8) розвивається за принципом оспівування тонічного та домінантового звуків ре-мінорної тональності. Цікаво, що загальний рух мелодії розвивається в нисхідному та висхідному напрямках, завдяки чому яскраво стверджуються основні ладові звуки (тоніка, субдомінанта, домінанта). Якщо в першому реченні підкреслюється тонічний акорд (тт.: 1, 3), то в другому реченні відчувається тяжіння до домінантового акорду (тт.: 7, 8). Навіть останні такти першого та другого періодів закінчуються звучанням домінантової функції (*D*) основної ре-мінорної тональності. Зазначимо, що підкреслення домінантової функції взагалі є

характерною ознакою українського музичного мелосу.

Друга частина мініатюри (тт.: 17-33-38) може сприйматися як спогад про щось дивне й дуже-дуже приємне, осмислення якого викликає певний сумнів. Починаючи з 17 по 24 такти звучить вальс. Після *rit.* музичний матеріал його розвивається в первинному темпі (*a tempo*).

Якщо окремо пограти мелодичну лінію вальсу, то одразу ж можна почути дві секвенції (тт.: 17-20 та тт.: 21-24), що рухаються в нисхідному русі. Гармонічна кінцівка цього епізоду знову підкреслює домінуючу функцію основної тональності п'єси (*ля – до-дієз – мі – соль*). Зауважимо на те, що звук *соль* у *D<sub>7</sub>* акорді звучить з підвищенням на півтона (не *соль*, а *соль-дієз*), завдяки чому автор наступного разу посилює значимість домінуючої функції.

Особливу увагу привертає до себе побудова мелодичної лінії. Її інтонаційний розвиток будується на субмотиві (*ля – сі-бемоль – ля*), що в нотному тексті вживається сім разів (тт.: 1, 3, 9, 11, 25, 27, 33). Взагалі мелодична лінія як інтонаційна поспівка та її субмотив містить в собі головний змістовний вислів твору. Тут можна почути емоційний сумнів, пов'язаний із надією в майбутньому або сумнів, що може сприйматися як певна оцінка скоєної дії.

Мініатюра «Сумнів» має кінцівку (тт.: 34-38), де знову акцентується домінуючий звук *ля*. Але його гармонічне забарвлення має то домінуючий, то тонічний колір, яким і закінчується пропонований твір.

Наступна мініатюра «Впевненість» написана композитором у простій тричастинній формі. За своєю будовою кожна частина представляє собою чіткі восьми тактові періоди: I ч. – тт.: 1-8; II ч. – тт.: 9-16; III ч. – тт.: 17-24. Третя частина є повтором першої, завдяки чому мініатюра сприймається як цілісний музичний вислів.

Музична тканина даної п'єси є зразком контрастного принципу викладення музичного матеріалу. Контрастність в тексті виявляється в різних проявах. По-перше, в середині першого, другого, п'ятого та шостого речень, а по-друге, між першим, другим, третім періодами.

Розглянемо перший прояв контрастності на прикладі першого речення. Два перші такти його виконуються *staccato*, завдяки чому кожний акорд звучить чітко й рішуче. Паузи на вісімках в усіх долях такту відокремлюють один акорд від іншого, а динамічне зростання загального звучання рухається від *mf* до *f* – все це вимагає пружного й виразного звучання кожного акордового сполучення.

Мелодична лінія третього та четвертого тактів (як сьомого і восьмого) об'єднана лігатурою, що передбачає співуче проведення усіх мелодико-інтервальних зворотів (від секундних до септими; див. тт.: 3-4, 7-8).

Кінець першого речення автор пропонує виконувати *subito*, саме тому вся мелодична лінія набуває особливої теплоти та таємничої загадковості. У партії лівої руки, що певним чином підтримує кантіленний вислів мелодики, відсутність пауз створює необхідний гармонічний фон, що само по собі підкреслює перевагу ліричного настрою. А затримання вісімки першої долі в третьому такті закладає основу метро-ритмічного розвитку мелодичної лінії II частини (див. тт.: 3-4, 9-16).

До речі, якщо в першому періоді ліричний фрагмент є тільки вкраплюванням у загальний музичний текст, то в другому періоді, завдяки секвентним зворотам, ліричний характер музики набуває провідного значення. Підкреслимо, що другий період можна сприймати як накопичення внутрішньої енергії, що проявляється протягом усього третього періоду, стверджуючи дух впевненості та переконання. Останнє стверджує і динамічний рух, що розвивається від звучання *mp* до *ff* (тт.: 23-24).

Продовжуючи теоретичний аналіз використання автором засобів музичної виразності в даній п'єсі, звернемо увагу читача на розгортання динамічної лінії в першому періоді та його гармонічної основи. Маючи чітку квадратну структуру, динаміка першого речення розвивається від *mf* до *f* (тт.: 1-2), але раптово в її русі з'являється *p* (*subito*) (т.: 3).

Динаміка другого речення розгортається від *mf* до *f* і цією ж динамікою і закінчується, що слугує контрастним проявом до звучання музичного матеріалу наступного II періоду (про що йшла мова вище).

Гармонічна основа п'єси складається з акордів тонічної функції та септакордів II ступеню (див. тт.: 1-Т, П<sub>7</sub> з пропущеним квінтовым тоном; П<sub>7</sub> з підвищеним основним та терцовим тонами; Т<sub>6</sub>... далі по тексту). Акорди домінуючої функції вживаються композитором у кінці першого, другого речення та в кадансових зворотах, що робить твір логічно завершеним у створенні відповідного музичного образу, цілісним у структурному та емоційному вислові.

Шоста п'єса сюїти «**Прохання**» має велике значення для драматургічного розвитку всього циклу та його композиційної структури. Якщо попередні мініатюри («Впевненість» та «Бешкетник») за своїм загальним характером можна віднести до «задиркуватих» п'єс, музичний текст яких відтворює «дієвість» музичного образу, то музичний матеріал п'єси «Прохання» (а потім і п'єси «Втіха»)

**Мистецька освіта України: досягнення і перспективи матеріали засідання «круглого столу» наукових керівників студентських робіт V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Слов'янське музичне мистецтво в контексті європейської культури»**

належить до творів, де висвітлюється внутрішній стан музичного образу, його емоційне та психологічне напруження. Можна припустити, що для досягнення поставленої мети герой твору все ж таки переборов свою гординю й вирішив висловити своє прохання (чи то родичам, чи то друзям).

Мініатюра «Прохання» розвивається в звучанні *d-moll*, що слугує основною її тональністю. За об'ємом п'єса значно більша, а чотири періоди складають 42 такти.

На відміну від попередніх п'єс даний твір має двотактовий вступ, завдяки чому здійснюється настроювання виконавця й слухача на основну тональність твору і, головне, на появу очікуваної мелодичної лінії.

Гадаємо, не випадково мелодична лінія п'єси починається автором зі звуку «ля», що входить і в тонічну, і в доміантову функції ре-мінору. Таке розташування його дозволяє відчути в ньому не тільки звучання чогось остаточно закінченого (наприклад, стверджуючої тоніки *T*), а й доміантові (*D*) функцію, яка природно спричиняє подальший розвиток мелодичної лінії твору. Сказане яскраво підкреслюється звуками *do-diez* та *соль-diez*, які з'являються уже в першому такті звучання мелодичної лінії (тт.: 3-4).

Характерним для даної п'єси постає залігування (а точніше синкопування) другої вісімки першої долі такту з наступною половинною нотою з крапкою, що застосовується композитором у тт.: 14 та 18. Використання автором вказаної лігатури в кінці музичної фрази (тт.: 14, 18) здійснює надзвичайне підкреслення доміантової функції (звуку «ля» в т.: 14), природно сприймається уже в наступному п'ятнадцятому такті в новому регістрі (у другій октаві).

Ритмічний малюнок п'єси відповідає розвитку емоційного напруження мініатюри, яке набирає свого кульмінаційного підтвердження в середній частині. Саме тут з'являється новий ритмічний рух тріолями, що піднімається то до верхнього регістру (нота «ля» другої октави – тт.: 27, 28, 31, 32, 34), то раптово затримується на останній вісімці тріолі (т.: 25). *Piu mosso* та *subito p* (тт.: 27 та 29) у наступний раз майстерно акцентують увагу слухача на нестерпному бажанні все ж таки знайти відповідь на винятковий випадок, що трапився в житті героя.

Гармонічна лінія твору природно влітається в основний підтримуючий звуковий фон цієї п'єси та всього циклу, де переважають акорди тонічної та доміантової функцій.

Музичні фрази мініатюри «Прохання», розвиваючись методом секвенційного руху (тт.: 3-4, 5-6), є основним музично-інтонаційним висловом автора. Мелодика 3 і 4 тактів повторюється тричі в контексті всієї музичної тканини твору. У першому випадку, в тактах першого періоду, здійснюється експозиційний показ даного музичного матеріалу. Його поява в середній частині (тт.: 19-35) пов'язана з хвилеподібним розвитком цієї частини. У кінцевому епізоді (тт.: 35-42) розглянутий музичний мотив стверджується у вигляді музичного питання й відповіді (тт.: 35-36; 37-38 – символізують питання, а тт.: 39-40 та 41-42 – можна розглянути як музичні відповіді).

Динамічна звучність в кінці твору розсіюється і згортається до *pp*. На наш погляд, ця чудова художня знахідка певним чином акцентує головне інтонаційне зерно всього музичного тексту. Та нажал, очікуваної відповіді герой не отримав.

Не отримавши бажаної відповіді, наш герой втратив усяку надію і впав у відчай. Саме таку назву – «Відчай» має наступна, сьома, п'єса фортепіанного циклу О.Нежигай. Музичний матеріал її має багато спільного з музичним текстом попередньої п'єси, композитор продовжує використовувати ті засоби музичної виразності, що вже застосовувалися в п'єсі «Прохання». Так, для утворення п'єси «Відчай» автор також обирає: чотиридольний розмір (4/4), *ре-мінор* (*d-moll*) в якості основного тонального підґрунтя, що є своєрідним продовженням загального настрою п'єс. Спільним для двох мініатюр є і застосування автором в мелодичній лінії нот з крапкою (тобто нот з подовженим звучанням) та ритмічних фігурацій тріолів.

Крім названих спорідненостей, музичний текст сьомої мініатюри має свої відмінності. Так, мелодика в ній утворюється не тільки засобом одноголосного викладання (тт.: 14-26, 31-34), а й двоголосним (тт.: 1-12, 27-30). До текстових відмінностей можна віднести й загальний об'єм творів. П'єса «Прохання» має 42 такти, п'єса «Відчай» – 34 такти, що підтверджує думку про те, що психологічне вагання, яке людині довелося перенести (п'єса «Прохання») і емоційне збентеження, в яке вона потрапила, є результатом невміння знайти правильне рішення.

Основне розгортання мелодичної лінії в обох п'єсах здійснюється в їх середніх частинах, де мелодика рухається переважно тріолями, то раптово зупиняючись на четвертних нотах в середині такту (п'єса «Відчай», тт.: 17, 19), то згрупованими по чотири шістнадцятими, що чергуються з четвертними нотами, своєрідно відтворюючи відчуття вагання й невпевненості головного героя твору (п'єса «Прохання», т.: 29).



Музичні фрази п'єси «Прохання» будуються по 4 такти, а мініатюри «Відчай» – по 2 такти, чим в наступний раз своєрідно підкреслюються поступове зростання емоційного збудження та хвилювання в обох творах.

Динамічна палітра п'єси «Відчай» розвивається за принципом контрасту – *f*, *p*, *ff*. Основний логічний вислів її здійснюється в кінцевій фразі твору (тт.: 26-34), що виконується на *ff* і має своє повне ствердження позначкою *risoluto*.

Восьма п'єса «*Bmixa*», одна з найменших за своїм об'ємом мініатюр (23 такти), переключає увагу слухача й виконавця в інший стан героя сюїти – осмислення знайденого рішення. Це здійснюється завдяки такими засобами музичної виразності: спокійному та розміреному розвитку музичного матеріалу, що позначений композитором  $\text{♩}=62$ ; викладанням його в чотиридольному розмірі (4/4), утворенням п'єси в мажорній тональності (*Es-dur*).

«Думки» героя знаходять цікаве відтворення в музичному тексті мініатюри. Так, музичну тканину твору автор наповнює підголосковою фактурою, а мелодичну лінію – двоголосним способом викладання. У тих фрагментах тексту, де мелодика проводиться одноголосно, застосовуються повтори одного й того ж звуку (тт.: 4, 6, 10, 14), чим композитор начебто підкреслює зосередженість роздумів героя твору.

Останній раз відчуття вагання відтворюється автором у т.: 12, де відбувається темпове зрушення (*rit.*). А далі, починаючи з наступного (т.: 13) такту – й динамічне затухання звучності від *mf* до *mp*.

З першого такту твору автор пропонує виконувати мініатюру штрихом *legato*, що наближує інструментальне виконання до вокального розспівування українських народних пісень.

Інтонаційне наповнення мелодичної лінії пов'язане переважно з невеликими інтервалами, що рухаються у висхідному та нисхідному переміщенні, а саме: секундами (малими і великими), терціями (малими і великими), чистими квартами й квінтами, а також септимою (т.: 12) та октавою (т.: 14).

Якщо попередня п'єса «Відчай» закінчується динамікою *ff*, що своєрідно підтверджує бажання когось переконати, то мініатюра «Втіха» має інший спектр переконання, пов'язаний зі ствердженням своєї точки зору, пересвідченням у своїх рішеннях. У таких випадках достатньо звучності *p*, що виконується впевнено й переконливо.

Остання, дев'ята мініатюра – «*Подолання*» – має велике значення в контексті усієї драматургії сюїти. П'єса написана в чотиридольному розмірі (4/4), у простій тричастинній формі (I ч. – тт.: 1-16, II ч. – тт.: 17-32, III ч. – тт.: 33-48), у тональності *a-moll*, за своїм об'ємом є найбільшою – 48 тактів, виконується за пропозицією автора *Espressivo* ( $\text{♩}=120$ ), в активному русі на одному диханні.

Мініатюра має яскраву динамічну лінію. Навіть перші такти її звучать на *f*, а останні такти стверджують загальне звучання на *ff*.

У контексті усієї сюїти п'єса «Подолання» має узагальнювальний, підсумковий характер, що певним чином відтворюється в її мелодичній лінії, особливості якої приховуються в ритмічному

чіткому малюнку, що складається з фігурації  (далі по тексту); у злеті мелодичної інтонації в регістр третьої октави; у використанні лігатури з метою продовження звучання ноти на довжину наступної ноти (); застосування секвенцій (тт.: 5-6, 13-14 далі по тексту).

Особливої уваги заслуговують гамоподібні злети в мелодиці (тт.: 4, 12, 36), що яскраво підкреслюють рішучий, вольовий характер твору і всієї сюїти. Людина повинна подолати всі перешкоди для досягнення своєї мети «Бо хто, як не ти досягне мети? Кому, якщо не тобі, знати?» [6, с. 13].

Даючи загальний характер мініатюри «Подолання», можна назвати його як плакатний, стрімкий, розмашистий, що є типовим для музичних творів композиторів сьогодення.

**Висновки.** Теоретичний аналіз творів сюїти допоможе виконавцям глибше зануритись в особливості музичної мови композитора, простежувати формування мелодичної лінії твору, його ритмічний та динамічний рух, визначити основні принципи розвитку музичного матеріалу як цілісного музичного твору. Все разом дає виконавцю необхідні орієнтири для інтерпретаційного тлумачення музичної образності фортепіанних циклів О.Нежигай.

#### Література

1. Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г. В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.

2. Нежигай О. М. Твори для фортепіано – 1-8 класи ДМШ / Олександр Миколайович Нежигай. – Дніпропетровськ, 2009. – 40 с.
3. Ничкало С. А., Масол Л. М., Комаровська О. А. Художня культура України (від найдавніших часів до початку ХХ ст.): Посібник для вчителів / Редактор-упорядник і відповідальний за випуск Е. В. Белкіна. – К.: КМПУВ, 2001. – 124 с.
4. Хлебнікова О. Проблеми підготовки науково-педагогічних кадрів у системі вищої музичної освіти / Науковий вісник «Музична освіта в Україні»: теорія і практика / Збірник статей. – Вип. 29. – К.: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2003.
5. Хвостова О. М., Павленко В. В. Усе на краще: Віршопhotoальбом. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 96 с.

**УДК [378:37.011.3–051]:78.071.2**

## **ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ВНУТРІШНЬОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАНЯТТЯХ З ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ**

**Е.О.Кокарева**

***Анотація.** У статті розглядаються питання розвитку внутрішнього слуху студентів музичних спеціальностей та пошуку ефективних шляхів.*

***Ключові слова:** внутрішній слух, розвиток внутрішнього слуху.*

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы развития внутреннего слуха студентов музыкальных специальностей и поиска эффективных путей.*

***Ключевые слова:** внутренний слух, развитие внутреннего слуха.*

***Summary.** This article is dedicated to the questions of internal ear development of musical specialties students.*

***Keywords:** internal ear, internal ear development.*

**Постановка проблеми.** У фаховій підготовці майбутніх викладачів музичного мистецтва важливу роль відіграє розвиток їхнього музичного слуху. На розв'язання цього питання спрямований цілий комплекс предметів (сольфеджіо, хоровий клас, читання хорових партитур, хорове аранжування), але необхідно пам'ятати, що педагог з диригування також повинен цілеспрямовано займатися вирішенням означеної проблеми впродовж всіх років навчання.

Професія вчителя музики (майбутнього керівника хору, вокального ансамблю та ін.) висуває до студента підвищені вимоги стосовно слуху. Студент, окрім «висотного» слуху, повинен володіти ще вокально-хоровим. Його наявність дає можливість чути одночасне звучання декількох голосів, швидко орієнтуватися в багатоголосому звучанні, сприймати щонайменші відхилення в інтонації як по горизонталі (один голос), так і по вертикалі (співзвуччя голосів). Виконання творів а cappella (без супроводу) ще більше підвищує вимоги до диригента відносно слуху, оскільки відсутня підтримка інструментом, і студент – майбутній хормейстер вимушений спиратися лише на власне внутрішнє відчуття [1]. Тому найважливішим чинником в успіху загального слухового розвитку є вдосконалення саме внутрішнього музичного слуху.

Музичний слух – здібність людини повноцінно сприймати музику, необхідна передумова композиторської та виконавської діяльності [3, 102]. Одним з основних компонентів музичного слуху є здатність слухового уявлення музичного матеріалу. Ця здатність є необхідною умовою гармонійного сприйняття багатоголосої музики [9].

Внутрішній музичний слух – здатність уявляти музику в свідомості, внутрішньо її чути й переживати, відтворювати музику по пам'яті. Розвинений внутрішній слух справедливо вважається високим ступенем професійного музичного слуху і має велике значення для музикантів-педагогів. Він розширює можливості читання з листа, прискорює процес заучування, заглиблює сприйняття музики, підвищує самоконтроль над виконанням творів [6].

Проблема розвитку внутрішнього слуху надзвичайно складна. Її розв'язання ускладнюється тим, що зазвичай, розвитку внутрішнього слуху приділяється увага на уроках сольфеджіо, де відбувається колективне навчання, що виступає в суперечність з індивідуальними особливостями й недоліками слуху окремих студентів. Вимогою, що відповідає подоланню цієї суперечності, є необхідність створення методики, вправ, що поєднують індивідуальний розвиток слуху кожного студента з колективними

формами роботи на заняттях. Саме тому заняття з хорового диригування (індивідуальні заняття) покликані допомогти розвитку внутрішнього слуху студентів.

**Аналіз наукових досліджень за даної проблеми.** Проблема розвитку музичного слуху висвітлюється в музикознавській літературі (Л.Андрєєва, Л.Благонадьожина, М.Гарбузов, О.Давидова, С.Майкапар, А.Мутлі, Є.Назайкинський, М.Римський-Корсаков), у роботах психологів (О.Овчинникова, О.Леонт'єв, С.Рубинштейн та ін., особливе місце серед них займають праці Б.Теплова).

Проаналізувавши наукові джерела, ми дійшли висновку, що питання розвитку музичного слуху висвітлюються широко й багатогранно, але література, спеціально присвячена внутрішньому слуху, залишає в той же час невіршеними багато питань. Не вистачає сучасних практичних розробок щодо методів, і форм розвитку внутрішнього слуху студентів музично-педагогічних факультетів на заняттях з хорового диригування як однієї з профільюючих дисциплін. Розв'язання згаданої проблеми можливе також завдяки систематичній роботі над розвитком внутрішнього слуху викладача та студента на заняттях та самостійній роботі студентів.

**Мета статті** – висвітлити проблему розвитку і вдосконалення внутрішнього музичного слуху у майбутніх викладачів музичного мистецтва на заняттях з хорового диригування.

Результати дослідження. Інтенсивне вивчення музичного слуху розпочалося у другій половині XIX ст. Г.Гельмгольц і К.Штумпф дали розгорнуте уявлення про роботу органу слуху і про деякі особливості сприйняття музичних звуків, тим самим вони поклали початок психофізіологічній акустиці. М.Римський-Корсаков і С. Майкапар серед перших у Росії в кінці XIX – на початку XX ст. вивчали музичний слух з педагогічних позицій – як основу для музичної діяльності. Вони описали різноманітні прояви музичного слуху, почали розробку його типології. М. Римський-Корсаков, зокрема, ввів поняття «внутрішній слух».

У 30–50-х рр. XX ст. М.Гарбузов розробив концепцію зонної природи музичного слуху. В кінці 40-х рр. з'явилася важлива узагальнююча праця Б. Теплова «Психологія музичних здібностей», де вперше було представлено цілісне уявлення про музичний слух з позицій психології [3, 102]. Над проблемами розвитку музичного слуху, внутрішнього слуху продовжують працювати науковці Л.Андрєєва, П.Бережанський, А.Островський, С.Оськина, Є.Єжова та ін.

Аналіз наукової літератури з питання розвитку внутрішнього музичного слуху (Л.Андрєєва, О.Мальцева, А.Островський, Б.Вальтер, М.Римський-Корсаков, В.Серединська, Б.Теплов та ін.) дозволяє виокремити такі його визначення:

здібність на підставі сприйнятих раніше вражень, за сприяння пам'яті і уяви внутрішньо подумки уявляти і переживати звуки і звукові образи; здібність уявляти музику без допомоги зовнішніх звучань (тобто без допомоги голосу або інструменту) (А.Островський) [5];

здібність як слухового уявлення, тобто виникнення в центрах слуху образів звучання музичних явищ дійсності, сприйнятих раніше, так і слухової уяви, тобто створення в центрах слуху образів звучання нових, ще не відомих музичних явищ, шляхом творчої переробки колись сприйнятих (В. Серединська) [6, 5];

здібність подумки уявляти, згадувати як окремі якості музичних звуків (висоту, тембр та ін.), так і мелодійні, гармонійні послідовності, цілі музичні п'єси в єдності їх компонентів [8, 102];

здібність до уявлення музичних тонів і їх відносин без допомоги інструменту або голосу (М.Римський-Корсаков) [9, 224];

здібність уявляти музичні тони, звукові барви, мелодії, акорди, ритми й цілі складні музичні твори, абсолютно не отримуючи жодних музичних вражень ззовні (С.Майкапар) [2, 57].

На думку Б.Теплова основна ознака музичного слуху – відчуття музичної висоти – найтіснішим чином пов'язана з інтонуванням звуку голосом, що може розвиватися тільки за умови наявності слухових уявлень, тобто внутрішнього слуху [9, 224]. Нормальний хід розвитку музичного слуху передбачає одночасний розвиток «зовнішньої» його сторони, тобто відчуття і сприйняття музичного матеріалу і внутрішньої його сторони, тобто музичних слухових уявлень.

Б.Теплов [9] до якісних відмінностей внутрішнього слуху відносить ступінь довільності, яскравості й розвитку звуковисотної властивості слуху, ступінь узагальненості слухових образів. Проблема індивідуальних відмінностей він визначає як проблему їх якісних відмінностей.

В.Серединська пропонує розрізняти внутрішній мелодичний слух – здатність мисленнєвого уявлення звучання мелодії і внутрішній гармонійний слух – здатність мисленнєвого уявлення звучання багатоголосних творів гармонічного й поліфонічного складу. Науковець так висловлюється про різні рівні розвитку внутрішнього слуху: «Ступінь розвиненості внутрішнього слуху є однією з ознак, що характеризує музикальність учнів (студентів), визначає їх придатність до подальшої професійної

Значення внутрішнього слуху для музичної діяльності всебічно важливе. По суті, неможливий будь-який прояв музичності без функції внутрішнього слуху. Спів, гра на інструменті, диригування, слухання й переживання музики неминуче пов'язані із слуховими уявленнями.

Б.Теплов [9, 234] розглядав питання про такий рід музичних уявлень, для яких необхідною умовою є безпосередній зв'язок із сприйняттям. Науковець зазначав, що продовжити в уявленні розпочату мелодію незрівняно легше, ніж уявити її собі із самого початку. Кожен студент може знайти в запасі своєї пам'яті такі мелодії, хорові твори, які йому не вдається уявити собі без «опори на сприйняття», але які легко спливають у свідомості, коли виконується їх акомпанемент.

Своєрідність такого роду музичних уявлень, що виникає тільки за наявності опори на сприйняття, описана С.Майкапаром. Він запропонував спеціальний термін – «змішаний внутрішній слух», під яким він розумів «таку діяльність внутрішнього музичного уявлення, яка безперервно спирається на враження зовнішнього слуху» [2, 197].

Багато студентів володіють «змішаним внутрішнім слухом», при цьому позбавлені справжнього «внутрішнього слуху», що не потребує «безпосередньої опори на сприйняття»: «Є багато музикантів, які не будучи обдаровані чистим внутрішнім слухом, тобто слухом, що працює цілком ізольовано, в тиші, без будь-яких зовнішніх звукових вражень, володіють проте чимось на зразок цього в тому саме сенсі, що коли їх слуху дається деякий зовнішній звуковий матеріал, то нерідко на підставі цього матеріалу починає працювати їх внутрішня музична фантазія, що представляє собою різновид внутрішнього слуху, і тоді саме цей внутрішній слух у них функціонує» [2, 196].

Наприклад, на заняттях з хорового диригування викладачі часто стикаються з ситуацією, коли студент не в змозі без гри концертмейстера вільно диригувати хоровим твором, у нього немає ясних внутрішніх уявлень про твір, що вивчається.

Необхідно усвідомлювати, що для вищих ступенів прояву внутрішнього слуху потрібна, звичайно, природна обдарованість, але будь-який рівень музичних здібностей вимагає систематичної роботи над розвитком внутрішнього слуху. Без спеціальних зусиль і вправ внутрішній слух розвивається не завжди і часто залишається лише прихованою, потенційною можливістю.

Музичні слухові уявлення є, насамперед, уявленнями звуковисотних і ритмічних співвідношень звуків, оскільки саме ці сторони звукової тканини виступають в музиці як основні «носії сенсу» [9, 237]. С. Майкапар писав, що деякі люди «...володіють «абстрагованим» внутрішнім слухом, інші ж, що набагато цінніше і важливіше, – втіленим у всіх деталях звукової краски, нюансування й ритмічного життя звуків». «Абстрагований» внутрішній слух він характеризував як «...здібність ясно й виразно уявляти собі внутрішньо тільки в «абстрагованому» вигляді звуки, їх відносини і комбінації в сенсі тільки інтонації, але нездатність у всій реальній життєвості уявити собі звуки, забарвлені відомим чином, словом, звуки, так би мовити, з плоттю і кров'ю» [2, 199].

Нам близька думка Б.Теплова [9, 237] про те, що внутрішній слух, який відображає музичне звучання у всьому його тембровому багатстві, набагато цінніший і важливіший, ніж «абстрагований внутрішній слух», що відображає тільки звуковисотний рух. У багатьох видатних музикантів, композиторів тембровий момент є невід'ємною частиною їхніх слухових образів.

Винятково важливу роль у розвитку внутрішнього слуху відіграє планування (пригадування) внутрішнім слухом майбутнього чистого звуку, ритмічної фігури, музичної фрази. Б.Теплов [9] зазначав, що необхідно розвивати у студентів те, щоб кожен звук мелодії сприймався не сам по собі, а в його відношенні до стійких звуків, перш за все до тоніки, а це передбачає, що протягом всього процесу сприйняття мелодії збережуться, принаймні, якісь «сліди» від цих стійких звуків.

У всіх видах роботи на заняттях (і вдома) викладач повинен налаштовувати студентів на те, що спочатку потрібна спроба пригадування звуку й відтворення голосом, і тільки потім відбувається перевірка на інструменті. Як правило, техніка розучування партій у хорових партитурах студентами полягає в наступному – вони без попереднього аналізу тональності, без настройки (або, в кращому разі, настройка дається інструментом) починають багатократне механічне повторення її голосом. Таке механічне запам'ятовування, по-перше, не розвиває (або недостатньо розвиває) музичну пам'ять і, по-друге, не розвиває музичний слух. Осмислене розучування буде набагато повільніше за механічне особливо на перших порах, але воно принесе велику користь студентам і позитивно позначиться на майбутній професійній діяльності.

Хороший музикант (інструменталіст або диригент), перш ніж почати виконання твору, повинен пригадати, тобто представити своїм внутрішнім слухом, в якому темпі, нюансі, характері повинен звучати твір, яка у ньому мелодія, гармонія, фактура; тобто внутрішнє звучання твору (за допомогою

пам'яті, внутрішнього слуху і музичного мислення) починається раніше реального звучання. Навіть у процесі виконання «внутрішнє звучання» завжди повинне випереджати звучання реальне. Пригадування і є тим засобом, тією навичкою, з яких і починається розвиток найважливіших елементів музичного слуху будь-якого музиканта; звичку до нього необхідно виробляти у студентів якомога раніше. Ще Р.Шуман з цього приводу писав: «Ти повинен дійти до того, щоб розуміти будь-яку музику на папері. Якщо перед тобою покладуть твір, щоб ти його зіграв, прочитай його заздалегідь очима» [9, 226].

Роботу над внутрішнім слухом умовно поділяють на три етапи (стадії):

- на першому – ставиться завдання виявлення елементарних внутрішніх уявлень, активізації діяльності внутрішнього слуху, необхідності дати можливість студентові усвідомити функцію внутрішнього слуху;

- на другому – завдання розвитку індивідуального внутрішнього слуху, аж до його професійних форм;

- на третьому – вдосконалення професійного внутрішнього слуху.

Ефективними, на наш погляд, є такі форми роботи із розвитку внутрішнього слуху на заняттях з хорового диригування [1]:

1. Щоб придбати навички внутрішнього уявлення, відчуття абсолютної висоти хоч би одного звуку педагог повинен запропонувати студентові придбати камертон і навчити його користуватися ним. Користуючись камертоном якомога частіше, студент поступово оволодіває навичками співу тону «ля» без його попереднього відтворення. Відчувши абсолютну висоту будь-якого звуку, студент зможе легко, відштовхуючись від нього, знайти інший, потрібний йому, зможе побудувати тонічний тризвук тональності виконуваного твору.

2. Відтак, студент при диригуванні одноголосим твором без супроводу повинен навчитися чути внутрішнім слухом мелодію. Наступним завданням буде чергування співу цієї мелодії вголос із співом подумки (про себе). Вступи проводяться в різних, зручних за змістом фрагментах твору. Правильність інтонації перевіряється на фортепіано (на першому курсі) і лише за допомогою камертону – на подальших курсах.

3. Наступний етап – уміння чути одразу декілька голосів в хоровому творі. Цей етап – ускладнення попереднього, але принцип залишається той же: студент виконує двоголосний твір без супроводу. Під час диригування співає то один голос партитури, то інший, і також чергується «реальний» спів із співом «про себе». Л.Андрєєва пропонує аналогічну методику при вивченні три- або чотириголосного твору асаpрeлла на старших курсах.

4. Найскладнішим завданням є внутрішнє відчуття гармонійної структури виконуваного твору. Студент при цьому диригує твором мовчки, спираючись на внутрішній слух, і проспівує вголос акорди тільки на початку і в кінці фраз, речень, періодів (на початковій стадії роботи) і акорди в будь-якому місці партитури, наприклад в місцях появи нової тональності (на пізнішій стадії). Подальша робота – прослуховування хорових творів з партитурою в руках. С.Майкапар з цього приводу зазначав, що особливо корисно, прослухавши один і той самий твір з нотами в руках декілька разів, спробувати потім уявити собі прослуханий та засвоєний твір, лише тримаючи ноти в руках [2].

Починати роботу над розвитком внутрішнього слуху необхідно з легких творів без супроводу, невеликих за розміром (одно- і двоголосних на молодших курсах), наприклад, з обробок народних пісень, поступово їх ускладнюючи.

У випадках слабкої здібності слухового уявлення найдоцільніше розпочинати розвивати внутрішній слух з найбільш легких форм його прояву – з уявлень, що безпосередньо пов'язані із сприйняттям і мають опору в реальному звучанні [9, 237]. Можна запропонувати такі вправи:

- а) продовжити розпочату мелодію;

- б) уявити другий голос одночасно з дійсним звучанням основної мелодії;

- в) уявити акомпанемент до виконуваної мелодії.

Потім можна запропонувати студентам більш складні завдання:

- а) спробуйте внутрішнім слухом уявити собі, як звучить певна знайома мелодія;

- б) спробуйте уявити виконання цієї мелодії різними голосами (як солістами – сопрано, альтами, тенорами, басами, так і хоровими партіями в унісон), інструментами;

- в) спробуйте уявити цю мелодію спочатку двоголосною у виконанні як різних хорових партій (у всіх можливих варіантах), так і музичних інструментів;

- в) поступово ускладнюйте завдання – уявляйте знайому мелодію три-, чотириголосно, подумки ускладнюючи хорову фактуру, форму, штрихи, нюанси і т. д.

Запропоновані завдання не тільки допоможуть у розвитку внутрішнього слуху, а й будуть сприяти

загальному музичному розвитку майбутнього диригента.

Таким чином, вирішення проблеми розвитку й вдосконалення внутрішнього музичного слуху повинне виконуватися на основі розробленої методики. Основою такої методики ми вважаємо систему вправ, яку можна перебудовувати, виходячи з обліку індивідуальних особливостей слуху кожного студента. Необхідно також відзначити, що максимальний ефект використання запропонованих вправ досягається при виконанні кожної з них до отримання необхідного результату при постійному контролі з боку викладача.

Внутрішній слух неможливо розвинути тільки на заняттях з хорового диригування, сольфеджіо або предметів хорового циклу. Основну роботу майбутній диригент повинен робити самостійно, подумки слухаючи будь-який нотний запис, що потрапив в поле його зору, або відтворюючи в своїй свідомості знайомі мелодії. Музику слід не просто слухати, а прагнути її запам'ятати, накопичувати в своїй пам'яті різноманітні музичні образи, тембри, їх поєднання, даючи тим самим поживу для творчої уяви.

Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів розвитку внутрішнього слуху майбутніх викладачів музичного мистецтва на заняттях з хорового диригування. Потребують подальшої розробки методика розвитку внутрішнього слуху студентів на заняттях з хорового диригування та впровадження її у навчальний процес вишів (на матеріалі дисципліни «Хорове диригування»).

### **Література**

1. Андреева Л. М. Методика преподавания хорового дирижирования / Л. М. Андреева. – М. : Музыка, 1969. – 120 с.
2. Майкапар С. М. Музыкальный слух. Его природа, особенности и метод правильного развития / С. М. Майкапар. – Антология сочинений. – Челябинск : Изд-во МПИ, 2005. – 256 с.
3. Музыкальная энциклопедия : в 6 т. / [Гл. ред. Ю. В. Келдыш]. – М. : Советская энциклопедия, 1981. – Т. 5. – 1055 с.
4. Мусин И. А. О воспитании дирижера: очерки / И. А. Мусин. – Л. : Музыка, 1987. – 247 с.
5. Островский А. Л. Методика теории музыки и сольфеджио / А. Л. Островский. – Л. : Музыка, 1970. – 152 с.
6. Оськина С. Е. Основные свойства внутреннего музыкального слуха и принципы его совершенствования : дис. канд. искусствоведения : 17.00.02 / С. Е. Оськина, Московская дважды ордена Ленина государственная консерватория им. П. И. Чайковского. – Москва, 1982. – 141 с.
7. Серединская В. Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио / В. Серединская. – М. : Музыка, 1962. – 185 с.
8. Способин И. В. Элементарная теория музыки / И. В. Способин. – М., 1963. – 202 с.
9. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. : АПН РСФСР, 1947. – 334 с.

**УДК 378.147:784**

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КЛАСІ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ ЗА КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ**

**Н.А.Овчаренко**

***Анотація.** У статті розкрито проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в класі постановки голосу за кредитно-модульною системою; пропонується навчальна програма з постановки голосу, що базується на формуванні вокально-педагогічних компетенцій.*

***Ключові слова:** професійна підготовка, вчитель музичного мистецтва, постановка голосу, кредитно-модульна система.*

***Аннотация.** В статье раскрыты проблемы профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства в классе постановки голоса за кредитно-модульной системой; предлагается учебная программа по постановке голоса, которая основывается на формировании вокально-педагогических компетенций.*

***Ключевые слова:** профессиональная подготовка, учитель музыкального искусства, постановка голоса, кредитно-модульная система.*

***Summary.** The particularly of the professional training of the future musical art teachers in the voice training class on credit-modular system are uncovered in this article. The inculcate of the teaching program on voice training which is based on formation vocal and pedagogical competences is offered.*

***Key words:** professional training, musical art teacher, vocal training, credit-modular system.*

**Постановка проблеми.** У цивілізаційній спільності початку ХХІ століття відбуваються докорінні зміни в економічній, політичній та культурній сферах, що впливають на формування нової професійної освіти, для якої характерним є впровадження нових організаційних систем, зокрема кредитно-модульної. Накопичення міжнародного досвіду щодо розробки і впровадження програм на основі кредитно-модульної організації навчання розпочалося декілька десятиліть тому. Такі програми базуються на компетенціях, що забезпечують професійну готовність фахівця до здійснення професійної діяльності. Характерною тенденцією сучасного етапу становлення української вищої школи також є реформування педагогічної системи освіти, зокрема мистецької, що передбачає, з-поміж іншого, впровадження кредитно-модульної системи навчання у вищих навчальних закладах, спрямованої на реалізацію положень Болонської декларації та інтеграцію української освіти в європейську.

Впровадження у практику вищої освіти кредитно-модульної системи дає можливість: збільшити академічні свободи, впровадити нові методи формування й оцінки професійних та загальних компетенцій майбутніх фахівців, організувати навчання студентів за індивідуальною траєкторією, - що забезпечить конкурентну спроможність майбутніх учителів України не тільки в країні, а і за її межами. Однак, орієнтація на Болонську декларацію не повинна приводити до бездумної перебудови національної системи мистецької освіти, її стан необхідно глибоко проаналізувати, порівняти з європейськими критеріями стандартів, зберегти кращі надбання української освіти у сфері музичного мистецтва, визначити перспективи перебудови у новому часовому просторі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Впровадження модульного навчання у професійній освіті майбутніх фахівців стало предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних авторів (А.Алексюка, С.Батишева, Н.Гунявіна, Ю.Коновалової, Ю.Кузнєцової, А.Муравйової, О.Олейнікової, П.Юцявичене та ін.). Питання удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності розглядалися в дослідженнях українських науковців (Л.Василенко, Н.Гребенюк, Л.Косяк, Л.Кудрич, О.Маруфенко, Л.Пашкіної, Т.Пляченко, Г.Стасько, Ю.Юцевича). Однак, проблема професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у класі постановки голосу за кредитно-модульною системою ще не знайшла наукового обґрунтування.

**Мета статті** – визначити проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в класі постановки голосу за кредитно-модульною системою і окреслити шляхи їх подолання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відповідно до наказу №774 Міністерства освіти і науки України від 30.12.2005 року у практику вищої школи країни було впроваджено кредитно-модульну систему організації навчання [4]. Перехід на навчання за кредитно-модульною системою у мистецькій освіті здійснюється всі ці роки поступово, але супроводжується складнощами та руйнує наявні стереотипи.

У контексті сучасних тенденцій інтеграції у світове освітнє середовище необхідно виявити наявні суперечності між необхідністю впровадження кредитно-модульної системи навчання, що відповідає сучасним вимогам, і традиційними формами організації навчання у мистецькій освіті. Донедавна навчання музичному мистецтву відбувалося за сциєнтистською моделлю, що передбачає формування знань, умінь та навичок через засвоєння виконавського репертуару. Найкращим терміном для опанування музичними творами доцільно вважався один семестр, по закінченні якого оцінювалась навчальна діяльність студентів за результатами виконавського виступу у формі заліку чи іспиту. Упровадження кредитно-модульної системи організації навчання у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва в класі постановки голосу має певну специфіку і передбачає: визначення чіткої схеми змістових модулів, кожен з яких містить певну кількість тем; опанування професійними компетенціями у сфері музичного мистецтва, що має більшу спрямованість на майбутню професійну діяльність на відміну від сциєнтистської моделі; виявлення оптимального механізму оцінювання результатів навчальної діяльності студентів, з урахуванням їх творчого підходу та природних вокальних даних. Постановка голосу – одна з обов'язкових дисциплін у підготовці бакалавра, спеціаліста та магістра за спеціальністю 6.020204, 7.020204, 8.020204 «Музичне мистецтво», напрямок підготовки 0202 «Мистецтво», яку вивчають студенти факультету мистецтв упродовж усіх років навчання. Метою і завданням такої дисципліни є професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Позитивним моментом в оновленні організації навчання у класі постановки голосу слід вважати те, що впровадження кредитно-модульної системи дозволяє забезпечити зростання якості підготовки кадрів завдяки систематизації навчального матеріалу. Модульне навчання в класі постановки голосу – складна система, для якої характерним є структурування змісту навчального матеріалу, що передбачає

**Мистецька освіта України: досягнення і перспективи матеріали засідання «круглого столу» наукових керівників студентських робіт V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Слов'янське музичне мистецтво в контексті європейської культури»**

опанування вокальним репертуаром; розподіл його в модульних одиницях в рамках визначених навчальним планом залікових кредитів. На думку П.Ю.Оцявиченє, модульна одиниця – це логічний можливий розподіл дій у межах конкретної галузі, що мають чіткий початок і закінчення [5]. У державних документах дається визначення понять: «заліковий кредит» - завершена задокументована частина (навчальної дисципліни) навчання студента, що підлягає обов'язковому оцінюванню та зарахуванню; «модуль» - задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (ОПП), що реалізується відповідними видами навчальної діяльності студентів (лекції, індивідуальні заняття, самостійна робота, кваліфікаційна робота та інші); «змістовий модуль» - система навчальних елементів навчальної діяльності студентів [4].

Враховуючи специфіку професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у класі постановки голосу, необхідно, на наш погляд, встановити відповідність між кількістю семестрів та кількістю модулів. У практиці вищої школи у сфері музичного мистецтва, на наш погляд, є раціональним встановлення кореляції між кількістю модулів і кількістю семестрів. На відміну від західноєвропейської моделі модульного навчання, у якій студент сам може обирати для вивчення дисципліни та необхідні для нього модулі визначеної дисципліни, в українській мистецькій освіті опанування мистецтвом співу передбачає засвоєння всіх модулів дисципліни «Постановка голосу» без виключення. Адже у процесі навчання співу поступово розвиваються природні вокальні дані та вирішуються завдання, пов'язані з формуванням професійних якостей студентів. Здобуття таких якостей, як і сам процес співу, має відбуватися безперервно та послідовно, що може забезпечити кредитно-модульну організацію навчання. Саме тому при розробці програми з дисципліни «Постановка голосу» необхідним є реалізація принципів поступовості та системності в опануванні професійними компетенціями, у яких виявляється зміст вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва: вокально-виконавська, педагогічна, методична, організаційно-управлінська, просвітницька, дослідницька; що передбачає застосування різних вокально-виконавських форм у практиці загальноосвітньої школи, розуміння процесів звукоутворення, звуковедення учнів із врахуванням вікової специфіки, використання оптимальних методів роботи з дитячим голосом, знання репертуару тощо.

Перешкодою впровадження кредитно-модульної системи організації навчання, вважаємо структуризацію змісту за темами, що складно здійснити в опануванні музичним мистецтвом взагалі, і мистецтвом співу, у даному випадку, через такі причини: формування професійних компетенцій повинно здійснюватись у роботі над голосом під час співу вправ, вокалізів, музичних творів комплексно, а не тільки через засвоєння теоретичного матеріалу визначеної теми; оволодіння навчальним матеріалом охоплює значний час, що може виходити за рамки вивчення одного змістового модуля, якщо не встановлена відповідність у вивченні одного модулю за семестр.

Нами розроблена навчальна програма з постановки голосу за вимогами кредитно-модульної системи у професійній підготовці бакалавра, спеціаліста, магістра. Наводимо приклад з програми постановки голосу у професійній підготовці бакалавра - перший рік навчання, що є частиною загальної структури залікового кредиту, на основі засвоєння I та II змістових модулів (відповідно – у I та II семестрах). Години з дисципліни сплановано за навчальним планом таким чином: кількість кредитів – 6; загальна кількість годин – 216, з них: індивідуальні – 143, самостійна робота – 73.

**СТРУКТУРА ЗАЛІКОВОГО КРЕДИТУ КУРСУ**

| Тема                                                                                                                   | Кількість годин       |                   |                  |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------|------------------|-----------|
|                                                                                                                        | Індивідуальні заняття | самостійна робота | консульт. робота | інші види |
| <b>I курс</b>                                                                                                          |                       |                   |                  |           |
| Змістовий модуль I. Підготовка голосового апарату до співацької діяльності. Початковий етап навчання співу (I семестр) |                       |                   |                  |           |
| Тема I. Ознайомлення з будовою співацького голосового апарату.                                                         | 2                     | 2                 |                  |           |
| Тема I. Співацька установка.                                                                                           | 2                     |                   |                  |           |
| Тема II. Атака звуку та її різновиди.                                                                                  |                       |                   |                  |           |
| Тема IV. Основи співацького дихання                                                                                    | 3                     |                   |                  |           |



|                                                                                                                                               |   |   |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|--|--|
| Тема V. Художня зумовленість резонування.                                                                                                     | 3 |   |  |  |
| Тема VI. Положення гортані.                                                                                                                   | 2 |   |  |  |
| Тема VII. Формування артикуляційного апарату та робота над дикцією.                                                                           | 2 |   |  |  |
| Тема VIII. Знання про особливості розвитку голосу дітей молодшого шкільного віку. Накопичення репертуару для дітей молодшого шкільного віку . | 2 | 1 |  |  |
| Змістовий модуль II. Вокально-технічний розвиток голосу (II семестр)                                                                          |   | 6 |  |  |
| Тема I. Регістрова будова співацького голосу.                                                                                                 |   |   |  |  |
| Тема II. Згладжування регістрових переходів голосу.                                                                                           | 3 |   |  |  |
| Тема III. Кантилена як основа співу, інші способи звуковедення.                                                                               | 3 |   |  |  |
| Тема IV. Вирівнювання голосних звуків, виявлення резонуючих можливостей приголосних.                                                          | 3 | 1 |  |  |
| Тема V. Вокальний слух та його функції.                                                                                                       | 3 | 1 |  |  |
| Тема VI. Накопичення репертуару для дітей молодшого шкільного віку.                                                                           | 3 | 1 |  |  |
|                                                                                                                                               | 3 | 6 |  |  |

Зміст навчального матеріалу та особливості його структурування спрямовані на формування у студентів професійних компетенцій:

- *вокально-виконавських*: опанування співацькою установкою, атакою звуку та її різновидами, основами співацького дихання, координацією головного та грудного резонування, заниженим положенням гортані, високою співацькою позицією, роботою артикуляційного апарату та чіткою дикцією, засадами орфографії та орфоепії;

- *педагогічних*: вивчення педагогічного досвіду викладачів класу постановки голосу, аналіз майстер-класів видатних співаків та вчителів вокалу, що є основою опанування студентами педагогічними вміннями;

- *методичних*: оволодіння методами та прийомами розвитку голосового апарату дітей молодшого шкільного віку та дорослих співаків, роботи над вокальними творами (шкільним пісенним репертуаром);

- *організаційно-управлінських*: опанування вміннями підготовки та організації концертів, творчих проєктів;

- *просвітницьких*: популяризація вокального мистецтва у процесі концертно-виконавської діяльності (тематичні концерти, концерти-лекції тощо);

- *дослідницьких*: опанування методами пошукової діяльності, вміннями аналізувати та узагальнювати.

За вимогами навчальної програми, вибір навчально-педагогічного репертуару з постановки голосу при вивченні I змістового модулю здійснюється наступним чином: 2 вокалізи, 2 різнохарактерні твори у супроводі концертмейстера, 1 народна пісня акапельно (народні пісні), читання з аркушу пісень за 1 клас. Ідентичну програму вивчають студенти, опановуючи II змістовий модуль. Кожного наступного семестру майбутні фахівці музичного мистецтва знайомляться зі шкільним пісенним репертуаром з поступовим ускладненням. *Критеріями* виконання вокальних творів є: опанування початковими вокальними навичками звукоутворення та звуковедення; чітка дикція та артикуляція, виразне емоційне виконання; культура співу.

Нами розроблені завдання для *самостійної роботи* студентів I курсу, які спонукають майбутніх фахівців до вивчення навчального матеріалу зазначених тем. Результати самостійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва перевіряються на міжсесійних виступах (половина модуля) та під час

здачі змістового модулю з постановки голосу.

Опановуючи навчальний матеріал з дисципліни «Постановка голосу», майбутні вчителі музичного мистецтва вивчають 10 змістових модулів, які подаються з поступовим ускладненням завдань. У результаті вивчення тем і опрацювання модулів, студенти виконують наступні заліково-екзаменаційні вимоги: іспити – 3 (в кінці вивчення I, VIII, X змістового модулю), заліки – 2 (III, VI змістові модулі). В якості підсумкової роботи майбутніх учителів музичного мистецтва можуть бути зараховані: сольні виступи студента у концертах; відділення концерту; сольний концерт; перемога в олімпіадах, конкурсах. Такі форми надають можливість студентам обирати індивідуальну траєкторію опанування вокально-педагогічними компетенціями. Професійну готовність з постановки голосу бакалаврів, спеціалістів та магістрів відображають навчальні проекти - комплексні державні іспити, до програми яких входить виконання вокальних творів.

Однією з актуальних проблем, що викликає неоднозначні судження українських учених у сфері мистецької педагогіки, є визначення форм, критеріїв та оптимальної системи оцінювання досягнень студентів відповідно до європейських вимог стосовно якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. У вузах мистецького спрямування успішність студентів оцінюється за національною (незадовільно, задовільно, добре, відмінно), ECTS (F, FX, E, D, C, B, A) та 100-бальною (0-29, 30-49, 50-60, 61-70, 71-79, 80-89, 90-100) системами, що дає можливість більш гнучко перейти до європейської системи оцінювання. Ми вважаємо, що 100-бальна система надає більше можливостей у диференційному підході до оцінювання мистецьких досягнень майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таким чином, кредитно-модульна системи організації навчання відкриває нові перспективи в становленні вищої мистецької освіти. Впровадження її сприяє структуризації змісту, оновленню форм та методів організації навчання майбутніх фахівців у класі постановки голосу, а також спрямовує студентів на самостійний вибір індивідуального темпу у процесі навчання. Враховуючи специфіку впровадження кредитно-модульної системи у професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва в класі постановки голосу, вважаємо необхідним її подальше дослідження.

### **Література**

1. Гребенюк Н. Є. До проблеми виконавської творчості у класі камерного співу // Музичне мистецтво і культура / Н. Є. Гребенюк. - Одеса: Друк, 2003. - Вип. 4, Книга 1. - С.155-165.
2. Косяк Л. І. Тести з перевірки знань студентів щодо питань формування вокальної культури : Методичні рекомендації / Л. І. Косяк. – Кривий Ріг, 2004. – 19 с.
3. Маруфенко О. В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О. В. Маруфенко; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України №774 від 30.12.2005 р. «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчання» [Електронний ресурс], - Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.1000.0>
5. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П.А.Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1988. – 272 с.

**УДК 786.2 (477 = 162.1) «18/19»**

## **ВПЛИВ ПОЛЬСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ НА СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ**

**І.С.Шатковська**

**Анотація.** У статті визначається роль польських композиторів XIX та XX століть (А.Коцилінського, В.Заремби, М.Завадського, Й.Вітвицького та ін.) у формуванні основ української фортеп'яної музики.

**Ключові слова:** польські композитори, українська фортеп'янна музика, українська народна пісня, український романс.

**Аннотация.** В статье определяется роль польских композиторов XIX и XX столетий (А.Коцилинского, В.Зарембы, М.Завадского, И.Витвицкого и др.) в формировании основ украинской фортепианной музыки.

**Ключевые слова:** польские композиторы, украинская фортепианная музыка, украинская народная песня, украинский романс.

*Annotaiton.* The article defines the influence of Polish composers of the 19th and 20th centuries (A.Kotsipinsky, V.Zaremba, M. Zavadsky, J. Vitvitsky etc.) on lauing the ground for Ukrainian piano music.

**Key words:** Polish composers, Ukrainian piano music, Ukrainian folk song, Ukrainian romance.

**Постановка проблеми.** Всебічне вивчення та розуміння процесів становлення нової професійної музичної школи певної нації потребує огляду усього історичного та соціокультурного контексту. Музично-історична наука документально свідчить, що на етапі формування нової національної музичної культури біля її витоків стояли діячі та представники культури іншого народу, часто – творчі особистості сусідніх культур. При цьому національна характерність та самобутність культури, що формується, не страждає; навпаки, «чужинці» вживались у незнайому їм культуру, а далі слугували культурному розвитку народу, на землі якого волею історичних обставин вони жили й працювали. Вдаючись до історичних аналогій у цьому питанні, згадаємо відому мангеймську творчу школу, на чолі й у складі якої були чеські музиканти дуже високого рівня. Саме мангеймська школа значною мірою підготувала таке явище, як віденський класичний симфонізм.

Схожі явища спостерігаємо також на українському ґрунті, на етапі становлення національної фортепіанної музики та фольклористики в середині XIX ст., коли в цьому процесі активну роль відігравали польські музиканти та композитори.

Проблема ролі польських діячів у музичній історії України є мало дослідженою. Лише в деяких роботах А.Сваричевського [6], В.Прокопчук [5], М.Дремлюги [1], в підручнику з історії української музики [2] зустрічаємо фрагментарні дані про діяльність деяких представників польської нації на українських землях. Відсутність достатньої кількості ґрунтовних досліджень, опублікованих розвідок **поставила за мету нашої статті висвітлення** внеску окремих польських композиторів та музичних діячів у розвиток української музичної культури загалом та фортепіанної музики зокрема.

**Виклад основного матеріалу.** Багатовікова історична доля двох сусідніх слов'янських народів, українського й польського, складалася так, що в середині XIX ст. на теренах нашого краю осіло, проживало та працювало чимало польських діячів культури. Українська мова, народна творчість, природа та побут впливали на формування їхньої особистості, їхніх схильностей, уподобань і дуже часто засівали в душу зерна великої братерської любові.

Маючи на увазі численні факти звертання до українського фольклору письменників інших народів, видатний український учений-фольклорист, академік В.М. Гнатюк писав: «Нелегко подибати, щоб якась народна поезія впливала на чужих письменників. У нас мало се місце, се найліпший доказ незвичайної краси та сили нашої народної поезії» [цит. за 6, с. 541].

Дієвим стимулом для творчості польських діячів стала величезна популярність української народної пісні, котра обумовила зацікавленість нею з боку різних верств населення як на Україні і в Росії, так і з боку польських (за походженням) музикантів. Їхня діяльність була найбільш плідною в двох напрямках: це збирання українських народних пісень та їх всілякого роду фортепіанні переклади та обробки.

У цей час на ниві української фортепіанної музики поряд з вітчизняними іменами М.Маркевича, І.Безуглого, В.Пашенка варто назвати поляків Р.Зентарського та його сина В.Зентарського, Й.Вітвицького, М.Завадського, Ф.Яронського, Т.Йотейка, чеха Алоїза Єдлічку, видатного російського педагога, піаніста та композитора О.І. Дюбюка. Варто зазначити, що багато з них були досвідченими фахівцями своєї справи. Так, Ромуальд Зентарський навчався гармонії та контрапункту у вчителя Ф.Шопена – Йосифа Ельснера, далі продовжував свою музичну освіту в Празі та Парижі. Його син, Віктор Зентарський, був учнем іншого польського класика – В. Монюшка. І хоч вони не залишили особливо помітного сліду в українській фортепіанній музиці, їхня діяльність стала певним щаблем у її розвитку та одним з характерних проявів культурних зв'язків між українським та польським народами.

Для творчості Йосипа Хомича Вітвицького (1813-1866), найстаршого з україно-поляків, композитора, піаніста, педагога характерне часте звертання до поширеної в той час форми варіацій, де він виявив відчуття колориту української народної пісні, фактурну винахідливість. Серед його доробку виділяються Парафрази «Шумка» та «Коломийка» на теми українських танців і Концертні варіації на теми відомих російських романсів «Соловей» та «Красный сарафан».

В українській музиці цієї доби варто згадати композитора Михайла Івановича Завадського (1828-1887) – автора понад 500 фортепіанних творів, серед яких, здебільшого, салонні п'єси, твори на теми українських, російських, польських, білоруських, чеських пісенно-танцювальних інтонацій. Оскільки для нього танцювальність загалом була найближчою сферою творчого виявлення, з його ім'ям пов'язаний початок розвитку жанрів шумки, думки, чабарашки. Вперше в історії української фортепіанної музики М.Завадський звернувся до жанру рапсодії.

Дещо менше пов'язана з українською музикою творчість Ромуальда Григоровича Зентарського (1831-1874) та його сучасника Фелікса Яронського (1827-1877), хоча обидва вони звертались до української тематики. Для першого характерні жанри парафразів та фантазії на теми українських пісень. Ф. Яронський – відомий і як піаніст – автор численних українських «Думок». Обидва композитори прагнули до віртуозності та розвитку фактури, проте їм не завжди вдавалось проникнути в особливості української народної пісенності.

Серед когорти україно-поляків є представники, котрі жили й працювали на подільській землі – Антон Коціпінський та Владислав Заремба. Ці творчі постаті є найбільш цікавими з огляду на їхній вплив на українську музичну культуру.

Антон Гіацинтович Коціпінський (1816-1866), композитор, видавець і педагог зробив значний внесок у вивчення й пропаганду фольклору нашого краю.

Проживаючи у Кам'янці-Подільському, він одночасно збирає та записує українські народні пісні, займається етнографією, розгортає педагогічну діяльність. Після драматичних подій у його житті, пов'язаних із польським походженням, музикант оселяється в Києві на Хрещатику, відкриває тут свій нотний магазин з філіалом у Житомирі, продовжує вивчати українські народні пісні, щотижня влаштовує музичні вечори, які відвідують польські та українські любителі музики.

Майже 40 пісень автор зібрав і записав сам, інші запозичив із збірників М.Маркевича, В.Залеського та ін. У збірці вміщено козацькі, чумацькі, бурлацькі пісні, родинно-побутові, пісні про кохання, гумористичні та інші. Привертають увагу дві «думи» (як назвав їх Коціпінський) про смерть Данила Нечая – одного з найулюбленіших героїв визвольної війни 1648 - 1654 років, що загинув на Поділлі: «А вже три дні, три неділі» і «В чистім полі при долині» та пісня «Ой, Морозе-Морозенку, ти славний козаче». Третина з них (майже 30) записана на Поділлі. Пісні «Ой, я нещасний, що маю діяти», «Ой, ти, дівчино зарученая», «Горе ж мені, горе», «Україно моя мила», «Нащо мене зачіпаєш» записані від мешканця села Цвіклівець Михайла Чачковського. З великою силою ліризму висловлена щирість та ніжність почуття кохання в цих піснях.

На Поділлі А.Коціпінський розгорнув педагогічну діяльність. Серед кращих його учнів був Владислав Заремба, котрий згодом став видатним композитором і піаністом.

Багаторічна фольклорна діяльність А.Коціпінського завершується центральною працею всього життя – виданням збірника «Пісні, думки і шумки руського народу на Подоллі, Україні і Малоросії» для голосу з супроводом фортепіано у 1861-1862 рр. У передмові, перекладеній українською мовою С.Гулаком-Артемовським, А.Коціпінський високо оцінює українські народні пісні, якими захоплюються усі народи: «А прибуде хто з чужих країв, то швидко може покохати ті пісні, певні чуття і веселості, від того в них мусимо признати заклад правди, невимушену щирість» [цит. за 6, с.556]. Далі автор зазначає, що «сей збір є тільки невелика горсточка квіту з ниви багатоплідної різного характеру пісень людю на Подоллі, Україні і Малоросії» [цит. за 6, с.557]. Видання «Пісень» з музикою двома шрифтами – українським і латинським давало можливість читати й співати українські пісні у будь-якій європейській країні.

Збірник А.Коціпінського складається з 10 зброшурованих зошитів, де вміщено велике розмаїття (біля 100) народно-пісенних жанрів. Всього опубліковано 45 пісень, 42 думки та 14 шумок. Збірка й сьогодні становить цінність для фольклористів.

У композиторській спадщині А.Коціпінського маємо вокальні та фортепіанні твори, такі як «Польки», «Мазурки», «Слов'янські пісні»; з фортепіанних творів А.Коціпінського на українські теми слід згадати етнографічну розвідку «Ярмарок на Україні» (kozak-polka) та Mazur z Ukrainka.

Пропаганда народної пісні відігравала велику роль у суспільно-політичному русі другої половини XIX ст. Хоч А.Коціпінський був поляком і свідком відвертих націоналістичних виступів польських консервативних кіл, він сповідував демократичні погляди й обстоював інтереси вільного спілкування народів. У його творчості не знайдено навіть натяку на применшення цінності культури того чи іншого народу – він був далекий від цього. А.Коціпінський віддано служив благородній справі поширення пісенності українського народу й був одним із зачинателів збирання її скарбів.

Антон Коціпінський був не лише музикантом і етнографом, але й громадським діячем. У Києві, де він проживав біля 13 років, А.Коціпінський щотижня проводив музичні вечори, які відвідували польські й українські любителі музики. Пісні А.Коціпінського набули широкої популярності, їх співали учасники підпільних гуртків, студентська молодь.

Діяльність Владислава Івановича Заремби (1833-1902) також пов'язана з древнім Кам'янцем, де композитор музичну освіту здобував у братів Йосипа та Антона Коціпінських. Активна музично-педагогічна й виконавська діяльність розпочалась у Житомирі та продовжилась у Києві, де він навчав

грі на фортепіано та хоровому співу, викладав у різних жіночих навчальних закладах, виступав у концертах як соліст, акомпаніатор та учасник камерних ансамблів, писав фортепіанні твори та аранжував народні пісні.

У творчості В.Заремби набув розвитку український романс. Пісня-романс як камерно-вокальний жанр стала дуже популярною у XVIII – першій половині XIX століття. Через відсутність на Україні умов для розвитку таких музичних форм і жанрів, як опера, симфонія, сольна пісня стала тією сферою, де, насамперед, могли виявитися творчі сили українських митців. Вона відображала думки і настрої широких кіл населення, в них звучав роздум над долею людини. Лірика зітхання та пристрасний порив до щастя, властиві пісням-романсам Владислава Заремби, особливо виразно проглядають крізь мелодику романсів «Дивлюсь я на небо», «Сонце низенько, вечір близенько», «Віють вітри», «Повій, вітре, на Вкраїну», які мають інтонації селянської ліро-епічної та міської романсової пісні, внутрішній порив, патетику, широку наспівність і мелодичну красу. Крім того, понад 30 творів «Кобзаря» Т.Шевченка знайшли музичне обрамлення в творчості В.Заремби.

Фортепіанна спадщина В.Заремби має своїм джерелом майже винятково українську народну пісню. Популяризуючи її, композитор своєю фортепіанною творчістю відіграв в українській музиці певну прогресивно-освітню роль. Під загальною назвою «Українські мелодії» об'єднано 18 творів В.Заремби, котрі відзначаються ліризмом та яскравим мелодизмом. Основними способами викладу й розвитку тематичного матеріалу стали імпровізаційність та варіаційність. Часто композитор прагне до відображення засобами фортепіано змісту пісні, поетизації його, прагне намалювати музично-поетичну картину. Прикладом цього може бути твір «Реве та стогне Дніпр широкий». Як зазначає М.Дремлюга, хоч «авторові не завжди вдається піднятися до рівня художніх образів використаних ним пісень, фортепіанні композиції В.Заремби приваблюють ширістю, емоційністю, мелодичністю» [1, с.34].

Традиція створення музики для дітей закладалась теж у цей час. Варто згадати про твори педагогічного характеру В.Заремби. Він уклав польською мовою два педагогічних збірники («Пісенник для наших дітей» та «Маленький Падеревський»), чим розширив педагогічний репертуар, збагатив його полегшеними редакціями уривків з опер польських композиторів, творів Фредеріка Шопена та своїх власних.

Музичні уподобання й педагогічний талант В.І.Заремби позитивно вплинули на духовний світ сина. Юридична освіта не завадила Сигізмунду Зарембі (1861-1915) стати вправним віолончелістом і диригентом, талановитим композитором. Він – автор ряду фортепіанних та вокальних творів, обробок українських народних пісень, романсів на слова польських та російських поетів, концертної обробки мелодії романсу М. Кривиницького «Соловейко».

Відомий С.В.Заремба і як музичний критик і педагог. У 1896 – 1901 рр. він очолював відділення Російського музичного товариства у Воронежі. Проживаючи з 1901 р. у Петербурзі, С.Заремба диригував багатьма аматорськими хоровими колективами. Хоча окремі факти біографії С.Заремби дають підстави вважати його представником російської культури, проте творчість композитора доводить його зв'язки з музичною культурою польського та українського народів.

У контексті російсько-україно-польських музичних зв'язків не можна не згадати ще одного представника роду Зарембів, старшого брата Владислава, Миколу Івановича, видатного педагога, викладача Музичних класів Петербурзького відділення Російського музичного товариства; з 1862 року він – професор Петербурзької консерваторії, а в 1867-71 роках обіймає посаду директора консерваторії. Серед його учнів – П.І.Чайковський, котрий з великою пошаною та вдячністю згадує свого вчителя та наставника.

Історія української музики післялисенківського періоду подає нам ще двох польських композиторів: Віктора Зентарського (1854 - 1929), сина згаданого Р.Зентарського й Тадея Йотейка (1872 - 1932). Серед своїх численних звернень до української тематики В.Зентарський робить акцент на фортепіанних перекладеннях обробок українських народних пісень М.Лисенка. У фортепіанній спадщині Т.Йотейка українська тематика відображена у шести п'єсах з циклу «Українські мелодії», творі «Казка. Українська колискова».

Уваги заслуговує і той факт, що більшість творів вказаних польських музикантів видавались нотною фірмою у Києві, засновником якої був Ідзиковський Леон Вікентьевич (1827-1865), теж поляк за походженням.

Незважаючи на технічну недосконалість та аматорство, твори польських музикантів відіграли певну позитивну роль у розвитку української музичної культури, про що свідчить їх значна популярність у свій час. Тому їхню діяльність можна визначити як прогресивну. Провівши більшу частину свого життя на Україні, зріднившись з культурою українського народу, вони наслідували спільні для обох культур естетичні ідеали реалізму, демократизму, народності; спирались у своїй

**Мистецька освіта України: досягнення і перспективи матеріали засідання «круглого столу» наукових керівників студентських робіт V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Слов'янське музичне мистецтво в контексті європейської культури»**

фортепіанній творчості на українську народну пісню, у фортепіанних композиціях подавали народні образи, відтворювали народну пісню в її інтонаційній, ладовій і ритмічній своєрідності. Тому цілком природно розглядати їхню творчість у межах української музичної культури, тим більше, що ці музиканти та багато інших залишили в ній більш помітний слід, ніж у польській.

Звичайно, як не можна применшувати, так і не можна перебільшувати художньо-професійний рівень музики вищезгаданих польських композиторів. На тлі етапу могутнього розквіту російської професійної школи у середині XIX ст. творчий доробок цих авторів виглядає досить скромним, проте в атмосфері початкового періоду становлення української музики діяльність композиторів-поляків безперечно має свою історичну вагу та художню привабливість.

### **Література**

1. Дремлюга М. Українська фортепіанна музика (дожовтневий період) / М. Дремлюга. - К., 1958. - 134 с.
2. Історія української музики. - Т.1. -К., 1989. – 447 с.
3. Короткий словник діячів української музичної культури. – Тернопіль, 1992. - 48 с.
4. Музыканты мира. Биографический словарь /Сост. М. В. Есипова, О. В. Фраёнова. - М., 2001. – 527 с.
5. Прокопчук В.С. Владислав Заремба - український і польський композитор / В. С. Прокопчук // Поляки на Хмельниччині; погляд крізь віки. Збірник наукових праць за матеріалами наукової конференції (23-24 червня 1999року). - Хмельницький, 1999. - С. 562.
6. Сваричевський А.В. Музикознавець і фольклорист А.Г.Коціпінський / А. В. Сваричевський // Поляки на Хмельниччині; погляд крізь віки. Збірник наукових праць за матеріалами міжнародної наукової конференції (23-24 червня 1999 року). – Хмельницький, 1999. – С. 555.

## НАШІ АВТОРИ

---

**Акімова Ольга Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Бабинець Світлана Іванівна** - студентка ОКР «магістр» кафедри педагогіки та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

**Белікова Валентина Венедиктівна** – кандидат мистецтвознавства, доцент, факультету мистецтв Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», заслужений діяч культури України.

**Браніцька Тетяна Ромуальдівна** - кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Брилін Борис Андрійович** – доктор педагогічних наук, професор, почесний академік громадської Академії медико-технічних наук України, завідувач кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Інституту педагогіки, психології і мистецтв ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

**Бузенко Ірина Леонідівна** – магістр на базі ОКР спеціаліста природничо-географічного факультету спеціальності “Біологія\*”, викладач Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу.

**Буйний О.В.** – студент 4 курсу природничо-географічного факультету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Бюрко Наталія Василівна** – асистент кафедри біології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Войнаровська Наталя Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

**Волошина Оксана Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Габрієла Кольвекова** – PhD., кафедра економічних теорій Економічного факультету Кошицького технічного університету.

**Галузяк Василь Михайлович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Герлянд Тетяна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, докторант Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

**Глазунов Максим Станіславович** – аспірант Київського національного лінгвістичного університету.

**Головацька Юлія Богданівна** – асистент та аспірант кафедри теорії і практики перекладу Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.

**Гурман Алла Вікторівна** – асистент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Давидюк Марина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Данієла Палащакова** – PhD., кафедра економічних теорій Економічного факультету Кошицького технічного університету.

**Дзюба Леся Григорівна** – аспірантка кафедри природничих і математичних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

**Драченко Вікторія Василівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецької підготовки Інституту педагогіки, психології та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Жаровська Олена Петрівна** – асистент кафедри журналістики інституту філології й журналістики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Заблоцька Ольга Сергіївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри хімії Житомирського національного агроекологічного університету.

**Заболоцька Лідія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства Таврійського державного агротехнологічного університету.

**Заюков Іван Вікторович** – кандидат економічних наук, доцент кафедри безпеки життєдіяльності Вінницького національного технічного університету.

**Зозуля Ірина Євгеніївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету.

**Зузяк Т.П.** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету.

**Ігнашук Олена Вікторівна** – кандидат медичних наук, асистент кафедри соціальної медицини та організації охорони здоров'я Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова.

**Кавецька Анастасія** - магістр психології, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

**Калініченко Анжеліка Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

**Каплінський Василь Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Карпенко Ореста Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Клочко Віталій Іванович** - доктор педагогічних наук, професор, Вінницький національний технічний університет.

**Кобилянська Ірина Миколаївна** – викладач Вінницького відділення Київського фінансово-економічного коледжу Національного університету державної податкової служби України.

**Кобилянський Олександр Володимирович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності, професор Вінницького національного технічного університету.

**Козир Маргарита Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України.

**Козловська Ірина Михайлівна** – доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу професійно-практичної підготовки Львівський науково-практичний центр Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

**Козловський Юрій Михайлович** – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри математики та статистики Львівського інституту банківської справи УБС НБУ.

**Кокарева Елеонора Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування музичного відділення факультету мистецтв Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**Коломієць Альона Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького національного технічного університету.

**Коломієць Леся Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Комарівська Надія Олегівна** – кандидат філологічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Кондратюк Ольга Ігорівна** – студентка природничо-географічного факультету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, учасниця наукового гуртка кафедри педагогіки.

**Корогод Тамара Олексіївна** – старший викладач кафедри філології Чернігівського національного технологічного університету.

**Корольова Наталія** – аспірантка кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Корчевський Дмитро Олександрович** – кандидат фізико-математичних наук, комп'ютерна академія "ШАГ", генеральний директор.

**Котлова Людмила Олександрівна** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Кравець Ірина Леонідівна** - здобувач кафедри педагогіки і психології професійної освіти Київського національного авіаційного університету

**Красніцька Ганна Миколаївна** – кандидат історичних наук, доцент кафедри філософії та економічної теорії Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

**Кучменко Олена Борисівна** – доктор біологічних наук, доцент, професор кафедри медико-біологічних та валеологічних основ охорони життя та здоров'я, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

**Лабінська Богдана Ігорівна** – кандидат філологічних наук, доцент, докторант Київського національного лінгвістичного університету.

**Лазоренко Наталія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний авіаційний університет, Інститут Міжнародних Відносин.



- Левчук Наталія Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Линник Людмила Іванівна** – старший лаборант кафедри англійської філології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Лобачева Ірина Федорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фінансового контролю і аналізу Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.
- Лобачук Інна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.
- Лоза Тетяна Володимирівна** – здобувач кафедри соціальної педагогіки Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.
- Луців Світлана Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
- Маковей Анастасія Валеріївна** – студентка природничо-географічного факультету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Макодай Інна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Малінка Олена Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.
- Малінковська Ольга Анатоліївна** – здобувач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Маринчук Тамара Тадеушівна** – старший викладач кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Марченко Андрій Володимирович** – директор Департаменту організаційно-аналітичного забезпечення і взаємодії із засобами масової інформації та громадськими об'єднаннями Міністерства освіти і науки України.
- Матюшкін Максим Володимирович** – кандидат технічних наук, старший викладач кафедри ІКТ в освіті Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського.
- Мацюк Олена Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу Хмельницького національного університету.
- Мельник І.В.** – вчитель української мови і літератури Немирівського професійного ліцею.
- Михальова Юлія Олександрівна** – студентка 4 курсу природничо-географічного факультету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Міленіна Галина Сергіївна** – пошукувач, вихователь ДНЗ №10.
- Молоченко Вікторія Валеріївна** – аспірантка кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Надкернична Любов Іванівна** – старший викладач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Нестерович Богдан Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецтвознавства та інструментальної підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Новіцька Інеса Василівна** – завідувач відділом аспірантури та докторантури Житомирського державного університету імені Івана Франка.
- Носенко Євгенія Юріївна** – старший викладач кафедри ІКТ в освіті Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського.
- Овчаренко Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання співу та хорового диригування факультету мистецтв Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет».
- Павленко Євген Анатолійович** – старший викладач кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини Маріупольського державного університету.
- Павлишин Галина Ярославівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов з медичною термінологією ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського».
- Павлюк Євген Олександрович** – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри «Здоров'я людини» Хмельницького національного університету.
- Павлюк Оксана Сергіївна** – старший викладач кафедри фізичного виховання Хмельницького

національного університету.

**Пайкуш Маріанна Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біофізики Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького.

**Пасічник Олександр Сергійович** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету, старший науковий співробітник лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

**Пасічник Олена Олексіївна** – кандидат педагогічних наук доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету.

**Петрович Ольга Борисівна** – аспірантка кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Пивошенко Валентина Петрівна** – кандидат історичних наук, доцент кафедри філософії і суспільних наук Вінницького національного медичного університету ім. М.І.Пирогова.

**Поп Олена Юріївна** - асистент кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Прокоп Ірина Антонівна** – кандидат педагогічних наук ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського».

**Рева Тетяна Дмитрівна** – кандидат хімічних наук, доцент кафедри медичної та загальної хімії Національного медичного університету імені О.О. Богомольця.

**Ржевська-Штефан Злата Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Рибалко Антоніна Павлівна** - кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої математики та економіко-математичних методів Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця.

**Рибінська Юлія Анатоліївна** - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і практики перекладу Інституту журналістики і міжнародних відносин Київського національного університету культури і мистецтв.

**Самойлов Анатолій Миколайович** – аспірант кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Самохвал Олесь Олександрівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

**Сапогов Володимир Анатолійович** – кандидат, педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Сапогов Микита Володимирович** – студент 3 курсу інституту історії, етнології та права Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Скрипник Наталія Станіславівна** – аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету (ХНПУ) імені Г.С.Сковороди.

**Старовойт Леся Василівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Староста Володимир Іванович** - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, філософський факультет, Кошицький університет імені Павла Йозефа Шафарика (Словацька Республіка).

**Столяренко Оксана Василівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

**Столяренко Олена Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Стрижак Наталія Іванівна** – аспірантка відділу природничо-математичних дисциплін Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України.

**Сулима Юлія Володимирівна** – студентка 4 курсу природничо-географічного факультету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, учасниця наукового гуртка кафедри педагогіки, учасниця наукового гуртка кафедри педагогіки.

**Тадевосян Роберт Геворкович** – кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики, інформатики та математичних методів в економіці Вінницького національного аграрного університету.

**Талаш Інна Олександрівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу

«Криворізький національний університет».

**Тарасенко Галина Сергіївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Тікан Яна Гаврилівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Науково-технічний університет України «Київський політехнічний інститут».

**Тур Оксана Миколаївна** - кандидат філологічних наук, кафедра українознавства, культури та документознавства Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

**Турбар Тетяна Володимирівна** - аспірантка кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана.

**Федюк Уляна Миронівна** – молодший науковий співробітник лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, здобувач лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

**Фуштей Оксана Василівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри дошкільної і початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Хлестова Світлана Святославівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри медичної біології Вінницького національного медичного університету імені М.І.Пирогова.

**Холковська Ірина Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Хоменко Любов Григорівна** – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри природничих і математичних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

**Цуприк Світлана Іванівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Чепіль Марія Миронівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Чудик Андрій Васильович** - викладач кафедри особистої безпеки Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького.

**Шатковська Ірина Станіславівна** – старший викладач кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.

**Шахов Владислав Володимирович** – асистент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Шахов Володимир Іванович** – доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Швець Дмитро Володимирович** – начальник відділу організації служби Національної академії внутрішніх справ.

**Швець Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України та філософії Вінницького національного аграрного університету.

**Шевчук Олександр Федорович** – кандидат фізико-математичних наук, старший викладач кафедри вищої математики, інформатики та математичних методів в економіці Вінницького національного аграрного університету.

**Шевчук Тетяна Ігорівна** – кандидат медичних наук, доцент кафедри медичної біології Вінницького національного медичного університету імені М.І.Пирогова.

**Шелест Надія Анатоліївна** – аспірантка III року навчання кафедри соціальної роботи факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Шикова Юлія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Щербань Микола Петрович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії і економіки освіти ПОШПО.

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ

Загальний обсяг статті – **8-12 повних сторінок**.

Обов'язкове: УДК, ключові слова, резюме – українською, російською та англійською мовами (після заголовка статті, без дублювання назви статті, обсягом 3-5 рядків).

Структура, зміст та оформлення статті повинні відповідати вимогам ВАК України від 15.01 03 року (постанова Президії ВАК України за № 7–05/1).

Необхідні елементи статті: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку, посилання - у квадратних дужках [], у списку літератури обов'язково вказується загальна кількість сторінок книги (264 с.), або номер сторінки журнальної статті, на яку посилається автор (С.18).

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

М.Л. Яковлєва

***Анотація.** У статті представлені деякі результати експериментальної роботи з формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю.*

***Ключові слова:** компетентність, загальнокультурна компетентність, міжкультурна комунікація.*

***Аннотация.** В статье представлены некоторые результаты экспериментальной работы по формированию общекультурной компетентности будущих специалистов экономического профиля.*

***Ключевые слова:** компетентность, общекультурная компетентность, межкультурная коммуникация.*

***Summary.** In the article some results of experimental work of forming general cultural competence of the future specialists in economics are presented.*

***Key words:** competence, general cultural competence, intercultural communication.*

Матеріали подаються в паперовому та електронному варіантах.

Електронний варіант: файл формату «RTF» або «DOC» на дискеті 3,5. Шрифт «Times New Roman» розміром 14 пунктів; міжрядковий інтервал – 1,5 (з розрахунку – 28-30 рядків на одній сторінці); поля: зліва, зверху, знизу – 25 мм, справа – 15 мм; абзацний відступ – 1,27 см.

На окремій сторінці додаються відомості про автора: прізвище, ім'я та по-батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, звання, адреса, контактний телефон, e-mail.

Для аспірантів та здобувачів обов'язковою є наявність завіреної рецензії наукового керівника (якщо науковий керівник буде співавтором публікації, то рецензія не обов'язкова).

**Адреса редакції:** м. Вінниця, 21100, вул. Острозького, 32, кафедра педагогіки,

**Електронна адреса:** kafr234@rambler.ru

**Наукове видання**

# **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

**Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського**

**Серія: *Педагогіка і психологія***

**№41 • 2014 р.**

Наукові записки внесені ВАК України до переліку фахових видань з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України від 9 червня 1999 р. №1)

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8412.  
Видане 06.02.2004 р.*

Підписано до друку 28 травня 2014 р. (протокол №11)  
Формат 60х84/8.

Папір офсетний. Друк різнографічний.  
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 40,6  
Наклад 110 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.  
Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.  
21027, м. Вінниця, вул.600-річчя, 21  
Тел.: (0432) 69-67-69; 603-000  
e-mail: [info@tvoru.com.ua](mailto:info@tvoru.com.ua)  
[hppt://www.tvoru.com.ua](http://www.tvoru.com.ua)