

**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ  
ДЕРЖАВНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

**НАУКОВИЙ ВІСНИК  
МЕЛІТОПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА**

**1(12)' 2014**

**ЗАСНОВАНИЙ  
У ВЕРЕСНІ 2008 РОКУ**

**ВИХОДИТЬ ДВА РАЗИ НА РІК**

**МЕЛІТОПОЛЬ  
2014**

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

**Іван АНОСОВ** – доктор педагогічних наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

**Людмила ВОЛОШИНА** – доктор педагогічних наук, професор, Белгородський державний національний дослідний університет (НДУ «БелДУ») (Російська Федерація);

**Олександр ГЛУЗМАН** – доктор педагогічних наук, професор, Кримський гуманітарний університет (Україна);

**Дора ЛЕВТЕРОВА** – доктор педагогічних наук, професор, Пловдивський університет «Паїсій Хілендарський» (Болгарія);

**Олександр МАКСИМОВ** – доктор педагогічних наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

**Валентин МОЛОДИЧЕНКО** – доктор філософських наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

**Людмила МОСКАЛЬОВА** – доктор педагогічних наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

**Анатолій ПАВЛЕНКО** – доктор педагогічних наук, професор, Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (Україна);

**Микола ПРИХОДЬКО** – доктор педагогічних наук, професор, Запорізький національний університет (Україна);

**Наталія СЕГЕДА** – доктор педагогічних наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

**Славомір СОБЧАК** – доктор габілітований, професор, Університет природничо-гуманістичний в м. Седльце (Польща);

**Тамара ТРОЇЦЬКА** – доктор філософських наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

**Ольга ФУНТІКОВА** – доктор педагогічних наук, професор, Класичний приватний університет (Україна).

## РЕДАКЦІЯ

**Головний редактор**  
Іван АНОСОВ

**Заступник головного редактора**  
Наталія СЕГЕДА

**Відповідальний редактор**  
Світлана Дубяга

**Редактор-перекладач**  
Наталія АНТОНОВА

**Коректор**  
Ірина ЧЕРНЕНКО

**Комп'ютерна верстка**  
Світлана КРАШЕНІННІК

**Адреса редакції**  
вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,  
72312, Україна  
тел.(0619) 44 03 63  
e-mail: pedagogy@mdpu.org.ua

*Присвячений актуальним проблемам гуманітаризації і гуманізації освіти. Автори розглядають освітні феномени та явища у філософсько-антропологічному вимірі, порушують проблеми творчого розвитку суб'єктів навчання і виховання, висвітлюють концептуальні позиції та експериментальні методики щодо вдосконалення сучасної педагогічної освіти.*

*Рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького протокол № 12 від 28.05.2014 р.*

<http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv>

**Постановою Президії ВАК України від 10.02.2010 р. № 1-05/1 збірник внесено до переліку наукових видань, у яких можуть публікуватися основні результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук у галузі «Педагогічні науки»**

Свідоцтво про державну реєстрацію  
КВ № 14524-3495Р від 15.09.2008 р.  
Передплатний індекс 68794

© Мелітопольський державний педагогічний університет  
ім. Б. Хмельницького, 2014

## ЗМІСТ

## ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

<b>Дороніна Тетяна</b>	
Гендерний вимір освітнього менеджменту: аналіз дискурсивних практик .....	15
<b>Захарчук Мар'яна, Закаулова Юлія</b>	
Аналіз системи підготовки педагогів інклюзивної школи у США .....	21
<b>Канарова Ольга</b>	
Культурно-освітній простір дитини в сучасному навчальному закладі .....	29
<b>Кочубей Тетяна</b>	
Відображення культури українського бароко у філософських поглядах професорів Києво-Могилянської академії .....	34
<b>Литвинова Світлана</b>	
Розвиток навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу як наукова проблема .....	39
<b>Максимов Олександр, Арабаджи Лілія</b>	
Проблема вибору освітніх систем .....	48
<b>Мачинська Наталія</b>	
Модель педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю в контексті акмеологічного підходу .....	53
<b>Молчко Уляна</b>	
Культурно-освітній потенціал інструментальних творів Богдана Весоловського .....	59
<b>Паршук Світлана</b>	
Формування духовної культури майбутніх педагогів в освітньому просторі вищої школи .....	66
<b>Прийма Сергій, Вороненко Олександр</b>	
Основні положення синергетичної методології відкритої освіти .....	70
<b>Регейло Ірина</b>	
Підготовка фахівців вищої кваліфікації в Україні в 1930-1939 роках .....	81
<b>Сизоненко Ірина</b>	
Правова соціалізація особистості дитини як суб'єкта педагогічної взаємодії у соціально-культурному середовищі освітнього закладу .....	91
<b>Скриль Оксана</b>	
Милосердя як основоположна категорія християнської етики .....	97
<b>Солодка Анжеліка</b>	
Кроскультурний тренінг: фасилітація взаємодії .....	103

## ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

<b>Везиров Тимур</b>	
Підготовка майбутніх магістрів у системі інтеграції ВНЗ на основі віртуального інформаційно-освітнього середовища .....	110
<b>Давиденко Леонід</b>	
Засоби художньої виразності у книжковій графіці: традиції та інновації .....	115
<b>Маковецька Наталія</b>	
Особливості впровадження інтенсивних технологій у процес підготовки фахівців галузі туризму .....	119
<b>Овсянникова Кристина</b>	
Педагогічні умови формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-філологів: обґрунтування проблеми .....	124

<b>Осадчий Вячеслав, Осадча Катерина</b>	
Інформаційно-комунікаційні технології у процесі розвитку візуального мислення майбутніх учителів .....	128
<b>Пшенична Наталя</b>	
Формування професійної компетентності вчителя фізики шляхом встановлення міжпредметних зв'язків із хімією .....	134
<b>Ревнюк Наталія</b>	
Розвиток індивідуальних здібностей студентів засобами сценарної роботи: інтегративний підхід до викладання .....	140
<b>Тітова Олена, Жукова Тетяна</b>	
Навчання слухачів магістратури роботи з інформацією у процесі підготовки постер-презентації іноземною мовою .....	144
<b>Шаповалова Тетяна</b>	
Гармонізація культурно-освітнього простору майбутніх педагогів через здоров'язбережувальні технології .....	149
<b>Шишкіна Марія</b>	
Інноваційні технології модернізації освітнього середовища вищого навчального закладу .....	154

## СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

<b>Аджігеряєва Сільвія</b>	
Формування культури педагогічної взаємодії майбутніх викладачів іноземної мови в умовах магістратури: обґрунтування актуальності .....	161
<b>Євсюков Олександр</b>	
Змістовні аспекти організації факультативів у магістратурі «Педагогіка вищої школи» .....	165
<b>Журавльова Лариса, Кисличенко Вікторія</b>	
До проблеми навчання і виховання дітей із особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах .....	170
<b>Колесниченко Наталя</b>	
Організація самостійної роботи бакалаврів романо-германської філології щодо набуття ними іншомовної компетенції у процесі професійної підготовки .....	175
<b>Конох Анатолій</b>	
Професійно-педагогічна компетентність майбутніх фахівців фізичної культури і туризму .....	180
<b>Конох Олена</b>	
Практична підготовка майбутніх фахівців із туризму у вищому навчальному закладі .....	184
<b>Кулінка Юлія</b>	
Педагогічний концепт використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі методичної підготовки майбутніх учителів технологій .....	189
<b>Марущак Валентина</b>	
Про деякі особливості духовного виховання майбутнього вчителя при вивченні українознавства .....	195
<b>Нечипоренко Костянтин</b>	
Дослідження самооцінки депривованих підлітків із психофізичними вадами в умовах інтернатного закладу .....	199
<b>Омельяненко Галина</b>	
Модель формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій .....	207

<b>Позднякова Олена</b>	Моделювання структури професійної компетентності соціального педагога-вихователя навчально-реабілітаційного центру .....	211
<b>Сватьєв Андрій</b>	Організація та зміст процесу підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах України.....	217
<b>Семчук Світлана</b>	Морально-духовне становлення особистості в контексті впливу комп'ютерних технологій .....	221
<b>Стручаєва Тамара, Олексенко Тетяна</b>	Напрями методичної підтримки вчителя початкових класів у післядипломний період .....	226
<b>Тарасова Алла, Садовські Марина, Шаталова Олена</b>	Культурологічний підхід до навчання дітей, що мають труднощі в навчанні математики .....	231
<b>Шевченко Юлія, Дубяга Світлана</b>	Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до формування естетичної компетентності учня.....	235
<b>Шлєіна Людмила</b>	Розвиток навчальної самостійності майбутніх економістів у процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» .....	240

### АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

<b>Білюнас Анастасія</b>	Реалізація системи формування математичної культури учнів старшої школи.....	245
<b>Волікова Марина</b>	Позиція А.С. Макаренка щодо морально-етичної складової статевого виховання: контекстний підхід .....	250
<b>Душечкіна Наталія</b>	Інтеграція економічної та екологічної освіти у вимірах сталого розвитку.....	256
<b>Єрмак Ганна</b>	Аналіз морального виховання у працях радянських і сучасних дослідників: історичний аспект .....	261
<b>Ковач Артур</b>	Цілі та зміст історичної освіти в народних школах Підкарпатської Русі (1919-1938 рр.) .....	266
<b>Корж Олена</b>	Формування релігійно-національної ідентичності як педагогічна проблема.....	272
<b>Кунінець Олеся</b>	Діагностика глухих дітей молодшого шкільного віку залежно від діапазону сприйманих частот за медико-педагогічною класифікацією Л.В. Неймана.....	277
<b>Кучина Катерина</b>	Трансформація ідей морального виховання у вітчизняній педагогічній думці кінця ХХ–початку ХХІ століття.....	282
<b>Литвиненко Світлана</b>	Самостійна робота в малих групах як одна з форм роботи у ВНЗ англomовних країн.....	288
<b>Майструк Ольга</b>	Боротьба В.Н. Каразіна за відкриття Харківського університету (початок ХІХ століття) .....	293

<b>Петребіна Ольга</b>	
Моделювання мультимедійної педагогічної технології формування професійної культури майбутнього менеджера з туризму .....	299
<b>Оверко Наталія</b>	
Концептуальні підходи до розвитку педагогічної майстерності викладачів професійно-технічних навчальних закладів у контексті модернізації освіти .....	305
<b>Петрович Ольга</b>	
Створення творчого освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та майбутніх учителів-словесників .....	311
<b>Постильна Олена</b>	
Проблема виміру моральних цінностей у студентів педагогічних закладів: теоретико-методичні аспекти.....	316
<b>Припула Олександр</b>	
Теоретико-методичні засади професійної підготовки фахівців з українського рукопашу «Спас» у вищих навчальних закладах.....	322
<b>Столбов Денис</b>	
Особливості Інтернет-діяльності сучасного підлітка .....	327
<b>Яковенко Ірина</b>	
Соціально-виховна система Києво-Могилянської академії (XVII–XVIII століття).....	332
<b>Відомості про авторів.....</b>	<b>339</b>

**СОДЕРЖАНИЕ****ОБРАЗОВАНИЕ В ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ РЕФЛЕКСИЯХ**

<b>Доронина Татьяна</b>	
Гендерное измерение менеджмента в образовании: анализ дискурсивных практик .....	15
<b>Захарчук Марьяна, Закаулова Юлия</b>	
Анализ системы подготовки педагогов инклюзивной школы в США .....	21
<b>Канарова Ольга</b>	
Культурно-образовательное пространство ребенка в современных учебных заведениях .....	29
<b>Кочубей Татьяна</b>	
Отражение культуры украинского барокко в философских взглядах профессоров Киево-Могилянской академии .....	34
<b>Литвинова Светлана</b>	
Развитие учебной среды общеобразовательных учебных заведений как научная проблема .....	39
<b>Максимов Александр, Арабаджи Лилия</b>	
Проблема выбора образовательных систем .....	48
<b>Мачинская Наталья</b>	
Модель педагогического образования магистрантов высших учебных заведений непедагогического профиля в контексте акмеологического похода .....	56
<b>Молчко Ульяна</b>	
Культурно-образовательный потенциал инструментальных произведений Богдана Весоловского .....	59
<b>Паршук Светлана</b>	
Формирование духовной культуры будущих педагогов в образовательной среде высшей школы .....	66
<b>Прийма Сергей, Вороненко Александр</b>	
Основные положения синергетической методологии открытого образования .....	70
<b>Регейло Ирина</b>	
Подготовка специалистов высшей квалификации в Украине в 1930-1939 годах .....	81
<b>Сизоненко Ирина</b>	
Правовая социализация личности ребенка как субъекта педагогического взаимодействия в социально-культурной среде образовательного учреждения .....	91
<b>Скрыль Оксана</b>	
Милосердие как основополагающая категория христианской этики .....	97
<b>Солодка Анжелика</b>	
Кросс-культурный тренинг: фасилитация взаимодействия .....	103

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ**

<b>Везиров Тимур</b>	
Подготовка будущих магистров в системе интеграции вузов на основе виртуальной информационно-образовательной среды .....	110
<b>Давиденко Леонид</b>	
Средства художественной выразительности в книжной графике: традиции и инновации .....	115
<b>Маковецкая Наталья</b>	
Особенности внедрения интенсивных технологий в процесс подготовки специалистов сферы туризма .....	119

<b>Овсянникова Кристина</b>	Педагогические условия формирования медиаобразовательной компетентности будущих учителей-филологов: обоснование проблемы .....	124
<b>Осадчий Вячеслав, Осадчая Екатерина</b>	Информационно-коммуникационные технологии в процессе развития визуального мышления будущих учителей.....	128
<b>Пшеничная Наталья</b>	Формирование профессиональной компетентности учителя физики путем установления межпредметных связей с химией .....	134
<b>Ревнюк Наталья</b>	Развитие индивидуальных способностей студентов средствами сценарной работы: интегративный подход к преподаванию.....	140
<b>Титова Елена, Жукова Татьяна</b>	Обучение слушателей магистратуры работе с информацией в процессе подготовки постер-презентации на иностранном языке .....	144
<b>Шаповалова Татьяна</b>	Гармонизация культурно-образовательного пространства через здоровьесберегающие технологии .....	149
<b>Шишкина Мария</b>	Инновационные технологии модернизации образовательной среды высшего учебного заведения .....	154

### СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

<b>Аджигеряева Сильвия</b>	Формирование культуры педагогического взаимодействия будущих преподавателей иностранного языка в условиях магистратуры: обоснование проблемы .....	161
<b>Евсюков Александр</b>	Содержательные аспекты организации факультативов в магистратуре «Педагогика высшей школы» .....	165
<b>Журавлёва Лариса, Кисличенко Виктория</b>	К проблеме обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в дошкольных образовательных учреждениях .....	170
<b>Колесниченко Наталья</b>	Организация самостоятельной работы бакалавров романо-германской филологии с целью приобретения ими иноязычной компетенции в процессе профессиональной подготовки.....	175
<b>Конох Анатолий</b>	Профессионально-педагогическая компетентность будущих специалистов физической культуры и туризма.....	180
<b>Конох Елена</b>	Практическая подготовка будущих специалистов по туризму в высшем учебном заведении .....	184
<b>Кулинка Юлия</b>	Педагогический концепт использования информационно-коммуникационных технологий в процессе методической подготовки будущих учителей технологи .....	189
<b>Марущак Валентина</b>	О некоторых особенностях духовного воспитания будущих учителей при изучении краиноведения .....	195



<b>Нечипоренко Константин</b>	Исследование самооценки депривированных подростков с психофизическими недостатками в условиях интернатного заведения.....	199
<b>Омельяненко Галина</b>	Модель формирования научно-исследовательских умений у бакалавров физического воспитания и спорта средствами информационно-коммуникационных технологий .....	207
<b>Позднякова Елена</b>	Моделирование структуры профессиональной компетентности социального педагога-воспитателя учебно-реабилитационного центра .....	211
<b>Сватьев Андрей</b>	Организация и содержание процесса подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта в высших учебных заведениях Украины .....	217
<b>Семчук Светлана</b>	Нравственно-духовное становление личности в контексте влияния компьютерных технологий .....	221
<b>Стручаева Тамара, Олексенко Татьяна</b>	Направления методической поддержки учителя начальных классов в последиplomный период .....	226
<b>Тарасова Алла, Садовски Марина, Шаталова Елена</b>	Культурологический подход к обучению детей, испытывающих трудности в обучении математике.....	231
<b>Шевченко Юлия, Дубяга Светлана</b>	Профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов к формированию эстетической компетентности ученика .....	235
<b>Шлеина Людмила</b>	Развитие учебной самостоятельности будущих экономистов в процессе изучения дисциплины «Украинский язык с профессиональной направленностью».....	240

### АСПИРАНТСКИЕ СТУДИИ

<b>Билюнас Анастасия</b>	Реализация системы формирования математической культуры учеников старшей школы .....	245
<b>Воликова Марина</b>	Позиция А.С. Макаренко относительно морально-этической составляющей полового воспитания: контекстный подход.....	250
<b>Душечкина Наталья</b>	Интеграция экономического и экологического образования в измерениях устойчивого развития .....	256
<b>Ермак Анна</b>	Анализ нравственного воспитания в работах советских и современных исследователей: исторический аспект .....	261
<b>Ковач Артур</b>	Цели и содержание исторического образования в народных школах Подкарпатской Руси (1919–1938 гг.) .....	266
<b>Корж Елена</b>	Формирование религиозно-национальной идентичности как педагогическая проблема .....	272
<b>Кунинец Олеся</b>	Диагностика глухих детей младшего школьного возраста в зависимости от диапазона воспринимаемых частот за медико-педагогической классификацией Л.В. Неймана .....	277

<b>Кучина Катерина</b>	Трансформація ідей нравственного виховання в отечественной педагогической мислі кінця ХХ–початку ХХІ століття .....	282
<b>Литвиненко Светлана</b>	Самостійна робота в малих групах як одна з форм роботи в вузах англійськомовних країн .....	288
<b>Майстрок Ольга</b>	Борьба В.Н. Каразина за відкриття Харківського університету (початок ХІХ століття) .....	293
<b>Нетребина Ольга</b>	Моделювання мультимедійної педагогической технології формування професійної культури майбутнього менеджера по туризму .....	299
<b>Оверко Наталия</b>	Концептуальні підходи до розвитку педагогического майстерства викладачів професійно-технічних навчальних закладів в контексті модернізації освіти .....	305
<b>Петрович Ольга</b>	Створення творчої освітньої середовища на принципах суб'єкт-суб'єктного взаємодіяння викладача і майбутніх учителів-словесників .....	311
<b>Постыльная Елена</b>	Проблема вимірювання моральних цінностей у студентів педагогических закладів: теоретико-методические аспекти .....	316
<b>Пригула Александр</b>	Теоретические основы профессиональной подготовки специалистов по українському рукопацю «Спас» в вищих навчальних закладах .....	322
<b>Столбов Денис</b>	Особенности Интернет-деятельности современного подростка .....	327
<b>Яковенко Ирина</b>	Социально-воспитательная система Киево-Могилянской академии (ХVII–ХVIII століття) .....	332
<b>Сведения об авторах</b> .....		339

## CONTENTS

### EDUCATION IN PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL REFLECTIONS

<b>Doronina Tetyana</b>	The gender dimension of management in education: Analysis of discursive practices ..... 15
<b>Zakharchuk Maryana, Zakaulova Yulia</b>	Analysis of the teacher training system of inclusive school in the USA ..... 21
<b>Kanarova Ol'ha</b>	Cultural and educational space of a child in a modern educational institution ..... 29
<b>Kochubey Tetyana</b>	Reflection of the Ukrainian baroque culture in the philosophical views of Kyiv-Mohyla Academy professors ..... 34
<b>Lytvynova Svitlana</b>	Development of educational environment at comprehensive schools as a scientific problem ..... 39
<b>Maksymov Oleksandr, Arabadzhy Lilia</b>	Problems of choice in educational systems ..... 48
<b>Machyns'ka Nataliya</b>	The model of teacher training education for Master's degree students of higher educational institutions of non-pedagogical profile in the context of the acmeological approach ..... 53
<b>Molchko Ulyana</b>	Cultural and educational potential of Bohdan Vesolovskyi's instrumental works ..... 59
<b>Parshuk Svitlana</b>	Forming of future teachers' spiritual culture in the educational process of the higher school ..... 66
<b>Pryima Serhiy, Voronenko Oleksandr</b>	Basic provisions of the synergetic methodology for the open education ..... 70
<b>Reheilo Iryna</b>	Specialists of higher qualification training in Ukraine in 1930-1939 ..... 81
<b>Syzonenko Irene</b>	Legal socialization of child personalities –subject of pedagogical cooperation in social and cultural space of educational establishment ..... 91
<b>Skryl' Oksana</b>	Mercy as the main category in Christian ethics ..... 97
<b>Solodka Anzhelika</b>	Cross-cultural training: Facilitating of interaction ..... 103

### PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT

<b>Vezyrov Tymur</b>	Preparation of future masters in the system of universities integration based on virtual information-educational environment ..... 110
<b>Davydenko Leonid</b>	Means of art expressiveness in the book graphics: traditions and innovations ..... 115
<b>Makovets'ka Natalia</b>	Features of intensive technologies introduction into the training of professionals in the field of tourism ..... 119

<b>Ovsyannikova Krystyna</b>	Pedagogical conditions of formation of media-educational competence of future teachers-philologists: justification of the problem .....	124
<b>Osadchyi Vyacheslav, Osadcha Kateryna</b>	Information and communication technologies in the process of future teachers' visual thinking development .....	128
<b>Pshenychna Natalya</b>	Formation of physics teacher professional competence by establishing interdisciplinary connections with chemistry .....	134
<b>Revniuk Natalia</b>	Developing of students' individual talents by means of scenario work: an integrative approach to teaching.....	140
<b>Titova Olena, Zhukova Tetiana</b>	Teaching the way to work with information in a foreign language to Master's degree students in the process of the poster-presentation preparation .....	144
<b>Shapovalova Tetiana</b>	Harmonisation of cultural and educational space through health-saving technologies .....	149
<b>Shyshkina Mariya</b>	Innovative technologies for modernization of the educational environment of higher education.....	154

## CONTEMPORARY PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

<b>Adjigeryaeva Silvia</b>	Forming the culture of pedagogical interaction of future foreign language teachers in postgraduate education: justification of the problem.....	161
<b>Yeysiukov Oleksandr</b>	Substantive aspects of optional courses arranging within the Master's programme "Pedagogy of the higher school" .....	165
<b>Zhuravlyova Larysa, Kyslychenko Viktoriya</b>	On the problem of training and education of children with special needs in pre-school educational establishments .....	170
<b>Kolesnychenko Natalia</b>	Organization of the self-study work for Bachelors of Romance and Germanic philology aiming at their obtaining a foreign language competence in the course of professional training .....	175
<b>Konokh Anatoliy</b>	Professional and pedagogical competence of future specialists of physical culture and tourism .....	180
<b>Konokh Olena</b>	Practical training of future tourism specialists in higher educational establishments.....	184
<b>Kulinka Yuliya</b>	Pedagogical concept of using information-communicative technologies in the course of future technology teachers' methodical training .....	189
<b>Marushchak Valentyna</b>	About some features of future teachers' spiritual education in the course of Ukrainian Studies.....	196
<b>Nechyporenko Kostyantyn</b>	The study of self-esteem of deprived teenagers with psychophysical disabilities under the conditions of the boarding school .....	199

<b>Omelyanenko Galina</b>	
Model of formation of scientific and research skills of bachelors majoring in physical education and sports by means of information and communication technologies.....	207
<b>Pozdnyakova Olena</b>	
Designing of the professional competence structure of the social teacher-instructor at the education and rehabilitation center .....	211
<b>Svatyev Andriy</b>	
The organization and content of the training process for future specialists of Physical education and Sport at the higher educational institutions of Ukraine .....	217
<b>Semchuk Svitlana</b>	
The moral-spiritual becoming of personality in the context of computer technologies influence .....	221
<b>Struchayeva Tamara, Oleksenko Tetyana</b>	
Directions for methodological support of primary school teachers in the postgraduate period.....	226
<b>Tarasova Alla, Sadovs'ky Maryna, Shatalova Olena</b>	
Culturological approach to teaching the children experiencing difficulties with studying mathematics .....	231
<b>Shevchenko Yuliya, Dubyaha Svitlana</b>	
Professional training of future primary teachers for formation of pupil's aesthetic competence .....	235
<b>Shleina Liudmyla</b>	
Development of future economists' academic independence in the process of studying the course of "Ukrainian for a professional area" .....	240

### POST-GRADUAL WORKSHOP

<b>Biliunas Anastasia</b>	
Realization of system of high school students' mathematical culture formation.....	245
<b>Volikova Maryna</b>	
Position of A.S. Makarenko on the moral-ethical component of sex education: contextual approach .....	250
<b>Dushechkina Nataliya</b>	
The integration of economic and ecological education in the measurement of sustainable development.....	256
<b>Yermak Hanna</b>	
Analysis of moral education in the works of Soviet and contemporary researchers: historical aspect.....	261
<b>Kovach Artur</b>	
Object and goal of history education at the public schools in Sub-Carpathian Ruthenia (1919–1938) .....	266
<b>Korzh Olena</b>	
The formation of religious-national identity as a pedagogical problem.....	272
<b>Kuninets' Olesya</b>	
Diagnostics of deaf children of primary school age depending on the perceived frequency range according to the medical and educational classification by L.V. Neuman. ....	277
<b>Kuchyna Kateryna</b>	
The transformation of the moral education ideas in domestic pedagogy at the end of XX- the beginning of XXI centuries .....	282

<b>Lytvynenko Svitlana</b>	
Independent learning in small groups as one of the forms of learning in English-speaking countries institutions of higher education .....	288
<b>Maystruk Olha</b>	
V.N. Karazin’s struggle for establishment of Kharkiv University (the beginning of XIX century) .....	293
<b>Netrebina Olga</b>	
Modelling of multimedia teaching technology for the formation of the professional culture of the future tourism managers.....	299
<b>Overko Natalia</b>	
Conceptual approaches to teachers’ pedagogical skills development at vocational schools in the context of education modernization .....	305
<b>Petrovych Olha</b>	
Creation of creative educational environment on the basis of subject-subject interaction between the tutor and the future teachers of philology .....	311
<b>Postyl’na Olena</b>	
Problems of measuring moral values in students of pedagogical institutions: theoretical and methodological aspects .....	316
<b>Prytula Oleksandr</b>	
Theoretical bases of specialists’ professional training in the Ukrainian close fight “Spas” in higher educational institutions .....	322
<b>Stolbov Denys</b>	
Peculiarities of the modern teenager’s Internet-activity .....	327
<b>Yakovenko Iryna</b>	
Social and educational system of Kyiv-Mohyla Academy (17-18th centuries).....	332
<b>Information about authors.....</b>	<b>339</b>

# ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

УДК 658.3(477)

## ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ: АНАЛІЗ ДИСКУРСИВНИХ ПРАКТИК

Тетяна Дороніна

*Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»***Анотація:**

У статті йдеться про появу новітньої модифікації освітнього менеджменту – гендерний менеджмент, сутність якого полягає в уведенні гендерного виміру. Гендерний вимір слід розглядати не з позиції зіставлення чи протиставлення чоловіків і жінок, а з позиції подолання наявних в управлінні дискримінаційних практик щодо гендеру й розробки управлінських стратегій, які дають змогу уникнути можливих проявів гендерної сегрегації на робочому місці.

**Анотация:**

**Доронина Татьяна. Гендерное измерение менеджмента в образовании: анализ дискурсивных практик.**

В статье актуализирована проблема гендерного менеджмента в образовании, сущность которого состоит во введении в управление гендерного измерения. При этом гендерное измерение следует рассматривать не как сопоставление или противопоставление мужчин и женщин, а с позиции преодоления существующих в управлении дискриминационных практик и разработки управленческих стратегий, позволяющих избежать возможных проявлений гендерной сегрегации на рабочем месте.

**Resume:**

**Doronina Tetyana. The gender dimension of management in education: Analysis of discursive practices.**

The article deals with the issue of gender management in education, the essence of which is the introduction of the gender dimension in management. The gender dimension should not be regarded as a juxtaposition or opposition of men and women, but it should be considered in terms of overcoming the existing discriminatory practices in the management and development of management strategies that avoid the possible manifestations of gender segregation at the workplace.

**Ключові слова:**

гендер, гендерний вимір, гендерний менеджмент.

**Ключевые слова:**

гендер, гендерное измерение, гендерный менеджмент.

**Key words:**

gender, gender dimension, gender management.

Постановка проблеми. Урахування гендерного чинника в усіх галузях суспільного життя є вимогою часу, про що свідчить Державна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року, затверджена постановою Кабінету Міністрів України (№ 717 від 26 вересня 2013 р.). Згідно з цим документом, імплементація гендерного підходу в життя країни може відбуватися трьома шляхами: законодавчим, інформаційно-просвітницьким і комплексним. Останній, зокрема, передбачає «упровадження європейських стандартів рівності працівників у сфері праці; здійснення заходів щодо скорочення гендерного розриву в рівні заробітної плати жінок і чоловіків; проведення інформаційних кампаній із метою висвітлення питань необхідності рівного розподілу сімейних обов'язків та відповідальності між жінками і чоловіками щодо виховання дитини; здійснення заходів, спрямованих на розвиток у жінок лідерських навичок для участі у прийнятті управлінських рішень та навичок провадження підприємницької діяльності; підвищення рівня компетенції фахівців із питань забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків; виконання на постійній основі робіт із впровадження гендерних підходів у систему освіти; проведення інформаційних кампаній за участю засобів масової інформації, закладів культури та навчальних закладів із метою

подолання стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка; розроблення механізму реалізації права на захист від дискримінації за ознакою статі та вживання необхідних заходів за результатами розгляду випадків такої дискримінації» [6]. Отже, перед керівниками освітніх установ постає проблема введення гендерного компонента до загальної організаційної культури управління, а перед викладачами психолого-педагогічних дисциплін тих установ, де здобувають фахову освіту менеджера, – урахування сучасного наукового погляду на організаційну культуру в гендерному аспекті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема управління навчальними закладами (теорія освітнього менеджменту) розглядається багатьма сучасними вченими (Я. Гольфельд, Л. Даниленко, І. Дичковська, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, В. Жигирь, С. Калашникова, Ю. Корнажевський, Б. Коротяєв, В. Кравець, К. Кравченко, В. Крижко, О. Мармаза, Є. Павлютенков, В. Пікельна, Є. Хриков, Н. Чепурна та ін.). У межах досліджень цих авторів відбувається пошук закономірностей систем управління, з'ясовуються особливості управління навчальними закладами в різних країнах; установлюється вплив характеру управління на визначення конкурентоспроможності навчального закладу на ринку освітніх послуг; знаходять своє висвітлення

інноваційні підходи до управління навчальними закладами та встановлюються можливості підготовки керівників освітніх закладів до управлінської інноваційної діяльності тощо.

Попри наявність значної кількості публікацій щодо управління навчальними закладами, можемо констатувати, що серед сучасних науковців є певна неузгодженість поглядів на визначення ключового поняття «управління» в освітньому дискурсі: найчастіше його розглядають як синонім до поняття «менеджмент» (А. Кредісов, Л. Кара-мушка). І хоча в низці спеціальних дослідженнях ці поняття не ототожнюються, у нашій роботі використовуємо їх як синонімічні. Крім того, у контексті обраної теми дотримуємося погляду на управління, висловленого Г. Єльніковою, яка розуміє внутрішньо шкільне управління як «цілеспрямовану активну взаємодію керівників, громадськості та інших учасників педагогічного процесу, спрямовану на його впорядкування й переведення на більш високий рівень, що відповідає закономірностям, які визначають його розвиток і забезпечують одержання заданого результату в оптимальному варіанті» [7, с. 27]. Здійснює таке управління на всіх щаблях освітньої системи менеджер освіти; на якого, за словами В. Бобилевої, «покладена величезна соціальна відповідальність за дії, результати яких значно впливають як на саму систему освіти й окремий освітній заклад, так і на суспільство загалом» [3, с. 270].

Формулювання цілей статті. Залучення гендерного компонента до управління взагалі та до управління освітнім закладом зокрема потребує, насамперед, з'ясування сутності проблеми гендерного менеджменту в освіті на підставі аналізу наукового доробку, який є в сучасному освітньому дискурсі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітній заклад має багаторівневу структуру, яка врегульована нормативно-правовими актами (від законів про освіту до статуту навчального закладу) та посадовими інструкціями. Відповідно, менеджерська робота (планування, регулювання, мотивування, організація та контроль) здійснюється всіма членами педагогічного колективу (із суттєвою відмінністю – ступінь відповідальності та об'єкти керування).

Науковий підхід до проблем менеджменту дає змогу констатувати появу його новітньої модифікації – гендерного менеджменту, з'ясування сутності якого потребує визначення поняття «гендер» в управлінському контексті. У роботі ми дотримуємося сучасного розуміння гендеру як соціокультурного конструкта, який на індивідуальному рівні не є постійною, фіксованою атрибутивною характеристикою людини (на відміну від біологічної статі), яка, по суті, знаходиться у процесі постійного вибудовування свого типу гендеру (натомість на суспільному рівні гендер має усталені характеристики, чіткі межі та формується під

дією системи гендерних стереотипів). Із таких позицій гендер «розуміється не просто як соціальна стать особистості, а як ціла система міжособистісної взаємодії, завдяки якій створюється, утверджується, підтверджується та відтворюється уява про чоловіче та жіноче як базові характеристики соціального порядку» [14, с. 50]. Отже, у менеджменті слід спиратися на відповідне розуміння гендерного підходу. І тоді його сутність «полягає в показі не лише культурно-детермінованих відмінностей між статями, а й того, як культурне конструювання цих відмінностей впливає на соціальний статус гендерних груп: становище на ринку праці, можливості в політичній сфері, освіті тощо» [12, с. 71].

Освітня сфера на сьогодні майже повністю фемінізована, тому саме тут гендерний менеджмент (гендерні проблеми менеджменту) набуває надзвичайної актуальності, оскільки переважна частина науковців розглядає гендерну тематику винятково в жіночому дискурсі. Проте така ситуація (суцільна фемінізація галузі) спостерігається лише на «нижньому» щаблі освітньої системи (дитячий садок, початкова школа), на «найвищому» ж щаблі (Міністерство освіти та науки) усе ще виявляються ознаки гендерної асиметрії (хоча й відсутність чоловіків у початковій школі та дитячому садочку також можна розглядати як прояв гендерної асиметрії), що дає підставу дослідникам констатувати наявність вертикальної сегрегації в освітній сфері: «...чим вище рівень управлінської ієрархії, тим менше на ньому жінок» [8, с. 212]. Із таких позицій зрозумілим стає обурення вчених, які підкреслюють унікальність освітньої системи, побудова якої (гендерна асиметрія), за вдалими висловом В. Бобилевої, «маніфестує гендерні стереотипи» [3], а отже, закріплює в молоді уявлення про природність, одвічність і сталість такого гендерно асиметричного устрою в розподілі праці, ієрархічності статусів і соціальних ролей.

Звернення до джерел із питань менеджменту дає можливість виявити недостатню увагу науковців до гендерного аспекту проблеми. У ньому вивчаються питання «життєвого успіху», «кар'єрних орієнтацій» жінок, особливостей їх рольового конфлікту; психологічні риси та характерні ознаки стилю управління жінок / чоловіків та виконання ними службових обов'язків; відмінності у «структурі та механізмах дії життєвих домагань», лідерства жінок і чоловіків; вплив гендерних особливостей керівника на процес прийняття рішень, стратегію управління та психологічний клімат у колективі.

У гендерному ракурсі проблема управління розглядається переважно тоді, коли йдеться про власне жіночий шлях у керівництво та можливість жінки поєднувати дві соціальні ролі – приватну (родинну) та суспільну (службову). Поясненням цього підходу можна вважати міркування О. Мельник із приводу того, що «...жіноча проблематика є провідною,



оскільки за останні сто років становище жінок суттєво змінилося, тоді як становище чоловіків залишилося майже таким самим» [13, с. 6]. Звісно, можна поставити під сумнів незмінність соціальних ролей чоловіків (сьогодення демонструє варіативні моделі) та виокремити питання складності рольового репертуару чоловіків, проте в науковому товаристві актуалізована проблема саме для жінок.

Наголошуємо, що можливість успішного поєднання жінками сімейних і соціальних ролей у низці публікацій ставиться під сумнів і наголошується на тому, що неспроможність рольового поєднання призводить до виникнення внутрішньо особистісних конфліктів: «Побудові жіночої кар'єри об'єктивно заважає природна біологічна роль жінки, пов'язана з необхідністю поєднання службових, подружніх і батьківських функцій. Тому жінки, яким вдається зробити кар'єру і домогтися керівної посади, зазвичай залишаються самотніми і відчувають сильне фізичне і психічне напруження й почуття провини» [15, с. 251]. З іншого боку, можливо, жінка може уникнути конфлікту, якщо зважати на її «біологічну роль»? І тоді дослідники, зосереджуючись на питаннях жіночого лідерства, пояснюють низьку ефективність («жіночого») менеджменту особливостями функціонування головного мозку [2], браком у жінок попереднього історико-культурного досвіду широкої соціальної діяльності, складністю поєднання жінкою суспільної діяльності та родинного життя, існуванням культурних норм і приписів, що обмежують сферу діяльності жінки та перешкоджають жінкам у набутті необхідних управлінських навичок, природним небажанням жінок будувати власну кар'єру. До того ж, автори інколи висловлюють доволі сумнівні думки. Наприклад: «Співробітниця більше схильні до виконання функцій, пов'язаних з опікою: первинна та вторинна адаптація персоналу; навчання; підвищення кваліфікації. Жінки більш охоче виконують громадські доручення навіть тоді, коли це пов'язано з рутинною роботою» [2, с. 75]. Таке твердження викликає заперечення, оскільки неясними залишаються питання: який рівень кваліфікації та які перспективи професійного зростання мають ці жінки (що охоче виконують рутинну роботу), а також чи був у цих жінок вибір сфери зайнятості взагалі.

Слід констатувати, що і сьогодні продовжують відтворюватися гендерно стереотиповані уявлення про більшу ефективність професійної діяльності та більшу компетентність чоловіків-менеджерів, неможливість для жінки поєднати родину та кар'єру; про складність роботи під керівництвом жінок; про емоційну невірноваженість жінок-керівників та їхню неспроможність ухвалювати винятково раціональні рішення тощо. Зазначимо, що такі твердження знаходять свою аргументацію в науково значущих джерелах. Цей біодетерміністський підхід у науковому дискурсі

був достатньо поширений завдяки працям В. Геодакяна (еволюційна теорія статі) і продовжує відтворюватися у працях із нейропсихології. Наголосимо, що сучасні психологи (І. Кльоцина) твердять про наявність «переконливих даних про те, що чоловіки та жінки не відрізняються за такими психологічними характеристиками, як соціабельність, рівень самоповаги, мотивація досягнень, творчі й аналітичні здібності, здатність до керівництва» [9, с. 136–137]. Уважаємо, що погляд на людину (і чоловіка, і жінку) лише з фізіологічних позицій значно обмежує уявлення про людину взагалі, оскільки, перефразовуючи відомий вислів С. де Бовуар, «людиною не народжуються, людиною стають». І педагогіка покликана супроводжувати процес становлення Людини. Відповідно, і педагогічний менеджмент, його гендерний складник має спрямовуватися на подолання гендерної сегрегації в освітній сфері.

З іншого боку, освітня установа не вигадусь свій варіант гендерних ролей, а лише відтворює ті, що найбільш поширені в суспільстві. Втім, стрімка зміна «рольового репертуару» (і чоловіків, і жінок) суперечить статеворольовим паттернам, які утворюють гендерні стереотипи. Стереотиповані твердження в цілому відповідають «гендерному дисплею» вітчизняного наукового дискурсу загалом і його освітнього складника зокрема. Поняття «gender display», уведене І. Гоффманом (теорія драматургічного інтеракціонізму) відображає формалізовані, спрощені та стереотиповані типи емоційно-мотивованої поведінки людей у соціумі [1]. Теорію вченого відповідно до управлінського складника викладає К. Ахмадєєва, яка пише: «Розуміючи під гендером культурно зумовлений корелят статі, Гоффман писав, що гендерні дисплеї є умовними зображеннями «культурних статей» і є лише «розклад» (schedule) демонстрації гендеру та доказ наявності поведінкової практики («портрета стосунків») між статями» [1, с. 165]. Дія гендерного дисплея пояснює наявність гендерної асиметрії в управлінні дією сталих формульних стигматів, які визначають ієрархічне співвідношення «місць» чоловіка та жінки в будь-якій організаційній структурі.

Значно рідше дослідники висвітлюють справді важливе з погляду гендерного менеджменту питання – виявлення проблем і перешкод для встановлення гендерного паритету в управлінні. До таких проблем належать: застарілий погляд на професію менеджера як винятково чоловічу; засвоєння змалечку як норми поділу професій на «чоловічі» та «жіночі»; більш критичне суспільне ставлення до керівника-жінки, ніж до керівника-чоловіка; необхідність для жінки-керівника постійно переконувати у своїй компетентності; проблема чоловічого та жіночого досвіду та існування прихованої переваги чоловіка над жінкою в кар'єрному просуванні. Такі явища можна

пояснити проявом «гендерної сегрегації» (від лат. segregatio – поділ, розподіл, відокремлення), тобто розділом праці відповідно до гендерного чинника. За твердженням О. Лаврової, саме «гендерна сегрегація ринку праці, заснована на поділі праці за статевою ознакою, залишається центральним організуючим принципом у світі зайнятості» [10, с. 69]. Справедливими вважаємо думки тих науковців, які пояснюють традиційні сфери зайнятості жінок не їхнім природним призначенням, а особливостями формування та розвитку ринку праці взагалі відповідно до всесвітніх історико-економічних процесів, що зумовили поступовий вихід жінок на ринок праці як повноцінних гравців. Утім, і сьогодні далеко не всіма роботодавцями жінка сприймається як «повноцінний» працівник саме через її «біологічну програму». Народження та догляд за дитиною все ще роблять молоду жінку репродуктивного віку небажаною трудовою силою. Тому значно легше залучити її до тієї праці, яка не потребує значних внесків у підготовку та не передбачає додаткову перепідготовку в разі перерви у трудовій діяльності.

Не заглиблюючись у цю нагальну та надзвичайно складну проблему, пошлемося на думку К. Вольного, який твердить, що гендерна сегрегація є проявом гендерної дискримінації і виявляється «у низькій доступності для жінок престижних професій і посад, пов'язаних із відповідальністю і прийняттям управлінських рішень, можливостями професійного і кар'єрного зростання» (вертикальна сегрегація) та «нерівномірність (нерівноправність) у розподілі між чоловіками та жінками, що проявляється в окремих галузях чи професіях» (горизонтальна сегрегація) [4, с. 71].

За таких умов у жінок, що обіймають керівні посади (чи прагнуть їх обійняти), залишаються два шляхи ефективної праці. Перший – діяти за традиційними правилами, отже, наслідувати «чоловічий сценарій». При цьому жінка-керівник «змушена підпорядковувати свою соціально схвалювальну «жіночу» поведінку вимогам також соціально схвалювальної, але «чоловічої», поведінки. Для того, щоб бути прийнятою до професійного співтовариства, вона змушена відмовитися від входження до культурного товариства та має сприйматися як емансипована, маскулінна, «ненормальна жінка», погана мати тощо» [14, с. 69]. Утім, є ще один шлях, коли жінки, також підкорюючися маскулінному дискурсу у структурі управління, за словами В. Бобилевої, «апелюють до поняття «іншості», тобто роблять акцент на тому, що їх менеджмент – це жіночий менеджмент, що дає змогу розробляти своєрідні підходи до артикуляції жіночого та чоловічого типів менеджменту та водночас підтримувати наявні гендерні стереотипи» [3, с. 272]. Так «природні здібності» жінки допомагають їй кар'єрному зростанню. До таких, на думку С. Резник та С. Макарова [16, с. 127], належать такі: високий

освітній потенціал; історична схильність жінок до виховання; «жіноча інтуїція»; масштабність мислення; більша організованість, цілеспрямованість і послідовність, комунікабельність, працездатність, гнучкість і дипломатичність тощо. Вважаємо, що наведені риси (крім сумнозв'язної жіночої інтуїції, синонімом до якої є чоловіча мудрість, причому і те, і те є гендерними кліше) дійсно необхідні для якісного менеджменту, проте чи є вони суто жіночими? Зазначимо, що прагнення до подолання сегрегаційних практик спонукає жінок до пошуку «своїх» захисних стратегій: більша витрата часу на роботу, використання «жіночих» способів ведення ділових перемовин (кокетство, флірт, приниження своїх здібностей), маскування власних емоцій [11; 17]. Саме така практика в більшості вищезгаданих публікацій названа «гендерним менеджментом». Очевидно, що таке трактування свідчить про обмежене розуміння деякими вченими самого поняття «гендер» і ототожнення його винятково з жіночим концептом. Вірогідно, саме розмах такого роду стратегій уже спонукає вчених до публікацій відповідних видань (Г. Кошарна, Л. Толубаєва «Гендерные аспекты управления персоналом» (Пенза, 2007); С. Резник, С. Макарова «Гендерный менеджмент. Женщины в руководстве» (Москва, 2009); Е. Комаров, В. Жукова «Гендерный менеджмент» (Москва, 2012)).

Щодо названих вище освітніх видань, то, звісно, вони не потребують будь-якого оцінювання, оскільки це погляди авторів на проблему, які можуть вважатися нами суперечливими, проте вони мають право на існування. Так, автори останнього серед згаданих посібників у «Вступі» чітко визначили, що «вихідним положенням у гендерному менеджменті вважався і вважається «результативний підхід»: якщо керівник – чоловік або жінка – на практиці забезпечує необхідні результати діяльності в будь-якій системі (починаючи із загальнодержавної та завершуючи первісною ланкою – організація, підприємство, заклад), то він вважається ефективним, а тому його стат'я не має особливого значення» [5, с. 9]. Отже, якщо стат'я не має такого значення, то для чого введено відверто провокативні розділи «Чоловічий і жіночий мозок», «Хто найрозумніший і найстратегічніший?».

Зрозуміло, якщо проблеми гендерного менеджменту розглядати з позиції виокремлення «жіночого» чи диференціації чоловічого/жіночого, то неминуче доведеться пройти шлях зіставлення та протиставлення одного іншому, що обов'язково поверне до використання застарілих формул і стереотипізованих кліше. Вважаємо, що прагнення пояснити дії складних систем (у нашому контексті – гендерної системи) простим поділом на узагальнено «чоловіче» та «жіноче» із притаманними їм ознакам (які також носять надзвичайно узагальнений характер) – це

прагнення до поділу за дуальним принципом «чоловіче-жіноче» з подальшим продукуванням бінарних опозицій «добре-погано», «норма-відхилення» тощо. Це прагнення до спрощення не розв'язує системних проблем, оскільки відкидає саму можливість їх мінливості, історичної змінюваності та поліваріативності.

Висновки. Проаналізувавши викладені вище погляди науковців на проблему гендерного менеджменту, ми дійшли певних висновків.

Насамперед, наукова думка недостатньо уважна до окресленого питання: в управлінні вона переважно зосереджена на встановленні особливостей роботи жінки-керівника. Що ж до чоловіків, то цей аспект взагалі не розглядається. У менеджменті гендерні питання висвітлюються достатньо однобічно. Практично не порушуються питання гендерного плану щодо трудового колективу. Тобто, коли пишуть про гендерний менеджмент, то частіше за все аналізують відмінності між чоловічим і жіночим компонентами і з'ясовують причини ускладнення кар'єрного зростання саме жінок. Переважна більшість таких досліджень спирається на свідчення численних опитувань, провідним чинником ранжування яких є стать (значно рідше – гендер і то як сукупність певних психологічних якостей, що визначаються як маскуліність, фемінінність, андрогінність) респондента. Проте такі дані, на нашу думку, не можна вважати достатньо переконливими, оскільки вони абсолютизують стать і відкидають не менш важливі характеристики людини (вік, родинний стан, наявність дітей тощо).

У сучасних наукових розвідках гендерні питання здебільшого розглядаються винятково в

жіночому ракурсі, тому стають своєрідними «посібниками» для кар'єрного зростання жінки з найменшими втратами. Як правило, у таких публікаціях поширюються стереотипизовані уявлення щодо гендерних особливостей працівників (чоловіків і жінок), що впливають на ухвалення керівником тих чи тих управлінських рішень.

Переконані, що необхідно вивести гендерний менеджмент із «жіночого» дискурсу та розглядати його як стратегію запобігання проявів гендерної сегрегації у межах трудового колективу та прийняття управлінських рішень, як необхідність урахування інтересів усіх членів групи без кореляції на статейний чинник, зважаючи при цьому на можливі ускладнення, які цей чинник об'єктивно створює. Проблеми гендерної сегрегації, подвійного навантаження і професійних стресів, кар'єрних стратегій і управлінських рішень однаково стосуються і чоловіків, і жінок. Проте власне чоловічому аспекту сьогодні приділяється недостатньо уваги, що не лише значно звужує об'єкт гендерного менеджменту, а й унеможливає системне висвітлення наявних проблем і встановлення інституціональних механізмів їх подолання.

Гендерний менеджмент – необхідний складник управлінської культури, але власне гендерний вимір слід розглядати не з позиції зіставлення чи протиставлення чоловіків і жінок, а з позиції подолання наявних в управлінні дискримінаційних практик щодо гендеру та розробки стратегій, які дадуть змогу уникнути можливих проявів гендерної сегрегації на робочому місці.

### Список використаних джерел

1. Ахмадеева К.Н. «Женщины – эмоциональные, мужчины – рациональные...»: стереотипы гендера в саморефлексивном дискурсе управленцев / К.Н. Ахмадеева // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – №1. – С. 163–170.
2. Баева О.В. Чоловік та жінка: два полюси в кадровому менеджменті / О.В. Баева // Персонал. – 2004. – № 9. – С. 74-78.
3. Бобылева В.О. Гендерный аспект профессиональной подготовки специалистов в области управления образованием в высшей школе / В.О. Бобылева // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2007. – №2. – С. 270–274.
4. Возьний К. Гендерні аспекти зайнятості / К. Возьний // Вісник ТНЕУ. – 2009. – №1. – С. 69–80.
5. Гендерный менеджмент: учебник / Е.И. Комаров, В.Ф. Жукова. – Москва: РИОР: ИНФРА-М, 2012 – 185 с. – (Серия «Высшее образование»).
6. Державна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року», затверджена постановою Кабінету міністрів України (№ 717 від 26 вересня 2013 р.) // Урядовий кур'єр. – 22.10.2013. – №193.

### References

1. Akhmadeeva, K. N. (2011). «Women are emotional, men are rational...»: gender stereotypes in the self-reflexive discourse of executives. Reporter of Kazan' University of Technology. 1. 163-170. [in Russian].
2. Baeva, O. V. (2004). Man and woman: the two poles in the personnel administration. Personal. 9. 74-78. [in Ukrainian].
3. Bobileva, V. O. (2007). Gender aspect of specialists' professional training in the field of education management in the higher school. Reporter of KSU named after N.A. Nekrasova. 2. 270-274. [in Russian].
4. Voz'nyi, K. (2012). Gender aspects of employment. Reporter of TNEU. [in Ukrainian].
5. Komarov, E. I. Zhukova, V. F. (2012). Gender management. Moscow: RIOR: INFRA-M. [in Russian].
6. State program of providing equal rights for women and men through the year of 2016», approved by the regulation of the Cabinet of Ministers of Ukraine (№ 717 dated 26 September 2013). Uryadovyi kurier. 193. [in Ukrainian].
7. Yel'nikova, H. V. (2003). Fundamentals of adaptive management: course of lectures. Kyiv: CIPPE APS Ukraine. [in Ukrainian].
8. Kashina, M. A. (2005). Business and professional career of a woman in the higher school:

7. Сльнікова Г.В. Основи адаптивного управління: курс лекцій / Г.В. Сльнікова. – К.: ЦППО АПН України, 2003. – 102 с.
8. Кашина М.А. Деловая и профессиональная карьера женщины в высшей школе: предопределенность сценария / М.А. Кашина // Личность. Культура. Общество. – 2005. – Т. VII. – № 1. – С. 210-223.
9. Клецина И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика / И.С. Клецина. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408 с.
10. Лаврова О. Бизнес – образование и рынок труда: гендерные аспекты / О. Лаврова // Вышее образование в России. – 2001. – №5. – С. 65–72.
11. Лейченко О.Ф. Женское лидерство в современном мире / О.Ф. Лейченко // Научные труды Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета. – 2009. – № 21. – С. 269–276.
12. Матюшина Ю. Гендерный подход к управлению персоналом высшей школы / Ю. Матюшина. – Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2007. – №1. – С. 70–74.
13. Мельник А.С. Карьера руководителя в современных российских условиях : гендерный аспект: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. социолог. наук: спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни» / А.С. Мельник. – Екатеринбург, 2004. – 22 с.
14. Ожигова Л.Н. Гендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 / Людмила Николаевна Ожигова. – Краснодар., 2000. – 199 с.
15. Провоторова Н.В. Гендерні ознаки професіоналізму державних службовців / Н.В. Провоторова // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2012. – № 2 (28). – С. 248-254.
16. Резник С.Д. Гендерные особенности карьерного роста: женщины в менеджменте [Электронный ресурс] / С.Д. Резник, С.Н. Макарова // Управление. – 2006. – № 6. – Режим доступа : <http://ecotrends.ru/archive/564-edition-03/1179-2011-12-05-10-43-52>.
17. Хохлова Т.П. Виявлення гендерних аспектів менеджменту – фактор підвищення ефективності управління / Т.П. Хохлова // Менеджер і менеджмент. – 2010. – №2. – С. 68–74.
- predeterminacy of the scenario. Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo. 1. 210-223. [in Russian].*
9. Kletsina, I. S. (2004). *Psychology of gender relations. Theory and practice*. SPb.: Aleteya. [in Russian].
10. Lavrova, O. (2001). *Business-education and labour market: gender aspects*. Higher education in Russia. 5. 65-72. [in Russian].
11. Leichenko, O. F. (2009). *Woman leadership in the modern world. Scientific works of Far Eastern State Technical Fisheries University*. 21. [in Russian].
12. Matiushina, Ju. (2007). *Gender approach in the personnel management in the higher school*. Kadvovik. Kadvovij menedzhment. 1. 70-74. [in Russian].
13. Mel'nik, A. S. (2004). *Manager's career in modern conditions in Russia: gender aspect: abstract of thesis for the degree of Candidate of sociological sciences: specialty 22.00.06 "Sociology of culture, spiritual life"*. Ekaterinburg. 22. [in Russian].
14. Ozhigova, L. N. (2000). *Gender interpretation of personality's self-actualization in profession: thesis for the degree of Candidate of psychological sciences*. Krasnodar. [in Russian].
15. Provotorova, N. V. (2012). *Gender signs of government officials' professionalism*. Theoretical and applied problems of psychology. 2(28). 248-254. [in Ukrainian].
16. Reznik, S. D. (2006). *Gender features of the career development: women in management*. Retrieved from: <http://ecotrends.ru/archive/564-edition-03/1179-2011-12-05-10-43-52>. [in Russian].
17. Khokhlova, T. P. (2010). *Revelation of the gender aspects of management – the factor of management efficiency rise*. Manager and management. 2. 68-74. [in Ukrainian].

**Рецензент:** Максимов О.С. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**

**Дороніна Тетяна Олексіївна**  
 Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ  
 «Криворізький національний університет»  
 пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг,  
 Дніпропетровська обл., 50086, Україна  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.820

*Надійшла до редакції: 28.04.2014 р.  
 Прийнята до друку: 22.05.2014 р.*

## АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ШКОЛИ У США

Мар'яна Захарчук, Юлія Закаулова

*Національний університет «Львівська політехніка»***Анотація:**

Проаналізовано систему підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі у США. Виявлено спільні та відмінні компетенції у сфері професійних знань педагога спеціальної школи та учителя інклюзивного класу. Виокремлено форми підвищення кваліфікації учителів, які працюють в інклюзивній школі: індивідуальна, групова, колективна. Схарактеризовано основні категорії знань педагога інклюзивного класу. Виявлено недоліки у програмах підготовки педагогів попередніх років та запропоновано шляхи їх усунення. Запропоновано структуру навчальної програми та модель макросистеми підготовки педагогів інклюзивної школи.

**Ключові слова:**

педагог інклюзивної школи, ефективний учитель, інклюзивна освіта.

**Аннотация:**

**Захарчук Марьяна, Закаулова Юлия. Анализ системы подготовки педагогов инклюзивной школы в США.**

Проанализирована система подготовки педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде в США. Выявлены общие и отличительные компетенции в сфере профессиональных знаний педагога специальной школы и учителя инклюзивного класса. Выделены формы повышения квалификации учителей, работающих в инклюзивной школе: индивидуальная, групповая, коллективная. Охарактеризованы основные категории знаний педагога инклюзивного класса. Выявлены недостатки в программах подготовки педагогов предыдущих лет и предложены пути их устранения. Предложена структура учебной программы и модель макросистемы подготовки педагогов инклюзивной школы.

**Ключевые слова:**

педагог инклюзивной школы, эффективный учитель, инклюзивное образование.

**Resume:**

**Zakharchuk Maryana, Zakaulova Yulia. Analysis of the teacher training system of inclusive school in the USA.**

The system of training teachers to work in an inclusive educational environment in the United States has been analyzed. Common and distinctive competences in professional knowledge of a general school teacher and special school teacher have been revealed. The authors have distinguished the main forms for improving the inclusive school teachers' qualification: individual, group and collective. The major categories of knowledge of an inclusive school teacher have been characterized. The authors have also revealed shortcomings in the training programs of teachers in previous years and the ways to eliminate them. The structure of the curriculum and the macro model of training teachers for inclusive schools have been suggested.

**Key words:**

inclusive school teacher, effective teacher, inclusive education.

Постановка проблеми. Система вищої педагогічної освіти зазнає постійних якісних змін та оновлення теоретико-методологічного підґрунтя. Зумовлено це її стрімким розвитком та незавершеністю реформ у цій галузі внаслідок високої динамічності соціально-економічних процесів. Незважаючи на швидкі трансформаційні процеси система освіти повинна відповідати національним інтересам, світовим тенденціям розвитку та умовам органічної цілісності. Водночас забезпечити принципи цілісності та системності вищої освіти неможливо без урахування потреб та особливостей усіх без винятку верств населення країни відповідного віку. Це стосується, безумовно, й громадян з особливими фізичними, сенсорними та ментальними можливостями. Введення в педагогічну систему вищої освіти спеціальних навчальних та реабілітаційних технологій, новітніх методик для цієї категорії студентів відповідає як принципам соціальної справедливості, так і економічної доцільності. У цьому контексті особлива увага приділяється професійній компетентності вчителів, а також зосереджується увага на необхідності їхнього неперервного професійного розвитку як важливого чинника, що сприяє підвищенню успішності учнів. На думку Дж. Баккена (J. Bakken): «Не можна сподіватися, що учитель

буде сприяти здобуттю знань кожного свого учня, якщо сам не буде мати сформовану систему переконань про важливість навчання у житті учнів з особливими потребами» [2, с. 84]. Ще Конфуцій у своїх працях зазначав, що найголовнішими аспектами у роботі з учнями з особливими потребами є розуміння і прийняття, які, доповнюючи, традиційні теоретичні та практичні знання, мають стати дієвою методикою роботи з такими учнями. Суспільство чекає від учителя не тільки надання міцних знань своїм учням, а й потребує від нього виконання різних функцій: вивчення індивідуальних особливостей й умов життя учнів, піклування про їхнє здоров'я, підтримка зв'язку з батьками й громадськістю тощо. Такий стан речей спонукає учителя постійно поповнювати знання загальнокультурного і професійного характеру, усвідомлювати важливість своїх дій і високої за них відповідальності [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти вимагають від учителя школи готовності до стрімких та кардинальних змін у підходах та методах навчання учнів. Тому важливими є наукові дослідження можливостей професійного розвитку учителів в умовах освітньої інклюзії та підвищення їхньої кваліфікації. Окремі теоретичні та практичні аспекти цієї проблеми

знайшли висвітлення у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (Л. Айдол (L. Idol), А. Белл (A. Bell), М. Вінзер (M. Winzer), Дж. Галлахер (J. Gallagher), Т. Галладет (T. Gallaudet), Н. Енестейшн (N. Anastasion), І. Зязюн, С. Кірк (S. Kirk), Дж. Кларк (J. Clarke), В. Кремень, Дж. Лупарт (J. Lupart), Н. Микитенко, І. Мицишин, Н. Муқан, Н. Ничкало, Р. Осгуд (R. Osgood), В. Поліщук, О. Пришляк, Л. Пуховська, Дж. Селенд (J. Salend), К. Форлін (Ch. Forlin), Д. Чемберс (D. Chambers), М. Швед).

Вивчення джерельної бази дослідження та результати проведеного аналізу дали можливість виявити суперечності між необхідністю формування вітчизняної системи підготовки педагогів інклюзивної школи на основі прогресивних ідей світової практики та недостатністю вивчення досвіду зарубіжних держав у цій галузі. Таким чином, недостатнє вивчення проблеми, необхідність урахування досвіду США у галузі освітньої інклюзії для вдосконалення освіти дітей та молоді з особливими потребами в Україні зумовлюють актуальність теми нашої публікації «Аналіз системи підготовки педагогів інклюзивної школи у США».

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є аналіз джерел науково-педагогічної та навчально-методичної літератури для з'ясування особливостей професійної підготовки фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Для досягнення цієї мети ми проаналізуємо сучасні форми і методи підготовки педагогів інклюзивної школи та охарактеризуємо модель професійної підготовки майбутніх педагогів, яка пов'язана з інтеграцією традиційних та інноваційних методів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. З прийняттям Закону про освіту всіх розумово та фізично неповноцінних дітей (ЕАНСА) 94-142 у 1975 році розпочалася ера освітніх реформ у США. Реструктуризація та оновлення освітніх парадигм відбувалися упродовж 1980 років та стосувалися не лише університетських програм професійного навчання, а й підвищення стандартів та вимог до майбутнього учителя [3, с.13]. У період реформ освітнє середовище США пройшло декілька етапів змін від спеціальної – сегрегаційної форми освіти до загальноосвітньої – інклюзивної форми навчання дітей з особливими потребами. Та лише у 2001 році Американський конгрес прийняв перший нормативний документ – Закон про залучення всіх дітей до освітнього процесу (No Child Left Behind Act (NCLB) 107-110, за яким встановлено вимоги до кваліфікацій учителя інклюзивного класу:

- диплом дворічного коледжу (молодшого спеціаліста) і вище;
- знання предмета;
- отримання національного педагогічного сертифіката [1].

Рада з роботи з особливими дітьми (Council for Exceptional Children (CEC)), зазначає, що учителі відповідають за кожну дитину в класі. На їхню думку, обов'язковими умовами роботи у класі, де навчають учнів із різним культурно-етнічним походженням, з різними розумовими і фізичними можливостями, є:

- гнучкість та високий показник толерантності;
- знання та ефективне застосування учителем різних навчальних методик (адаптація навчального матеріалу до потреб дитини);
- вміння працювати, як одна команда, із батьками, іншими учителями та фахівцями [4].

Для характеристики учителя-професіонала в сучасній американській педагогіці використовують спеціальний термін «ефективний учитель». Учитель, який домагається високої результативності роботи завдяки своїм позитивним особистісним якостям і професійній майстерності. Американський Національний Комітет із визначення професійних учительських стандартів (National Board for Professional Teaching Standards) розробив вимоги для отримання національного педагогічного сертифіката, визначивши п'ять базових вимог:

- висока відповідальність за учнів та їхнє навчання;
- знання предмета та вміння його викладати;
- вміння організувати учнів та бути наставником для своїх учнів;
- удосконалення своїх знань на підставі практичного досвіду;
- відповідальне членство в освітній громаді [5, с. 14].

Останнє десятиліття ХХ ст. позначилося радикальними змінами у сфері спеціальної освіти у напрямку до залучення всіх без винятку дітей до навчального процесу, так званої інклюзивної форми освіти. Тенденції інклюзії дають змогу узгоджувати зв'язки між загальною та спеціальною освітою: узгоджена робота категоріальних програм (індивідуальні навчальні програми для осіб з особливими потребами, яких навчають у загальноосвітній школі) з навчальними програмами загальноосвітньої школи. Також не менш важливою є проблема підготовки фахових кадрів, які працюватимуть у системі, що охоплює широкий спектр освітніх послуг. На думку американських професорів

університету Міннесоти Дж. Йорк і М. Рейнолдса (J. York, M. Reynolds), ключовими є три основні напрямки підготовки педагогів інклюзивного класу [6, с. 361]:

- знання фахових предметів;
- основи знань спеціальної педагогіки;
- ефективні та сучасні методики навчання.

Натомість дослідник М. Рейнолдс (M. Reynolds) у першому виданні «Підготовка учителів для роботи з учням з особливими потребами. Науковий довідник» (Educating teachers for special education students. Handbook of research on teacher education) (1990) виокремлює 12 основних категорій знань педагога інклюзивного класу [8, с. 5-6]:

- Правові та етичні принципи роботи з дітьми з особливими потребами.
- Вміння скласти навчальний план та застосувати його у педагогічній діяльності.
- Знання теорії навчання та виховання.
- Здатність здійснювати керівництво класом.
- Базова освіта.
- Здатність до самоорганізації та стратегічної поведінки.
- Оцінення та прогнозування педагогічної ситуації.
- Володіння технічними засобами.
- Позитивне налаштування до дітей з особливими потребами.
- Комунікативність та готовність до співпраці.
- Робота з батьками.
- Володіння інтерактивними методами навчання.

Варто зазначити, що ці твердження є важливими для всіх без винятку педагогів, а особливо тих, котрі працюють в інклюзивному класі. Наприклад, навчально-методичне забезпечення класу, де навчають учнів з порушеннями слуху чи зору, суттєво відрізнятиметься від інших навчальних середовищ, також учителеві учнів зі складною формою порушень розумової діяльності чи комплексними порушеннями знадобляться глибші медичні знання та навички роботи в мультидисциплінарній команді [1, с. 124].

Детальний аналіз усіх знань, якими має володіти педагог спеціальної школи та учитель інклюзивного класу, дав можливість виявити спільні та відмінні компетенції у сфері професійних знань. Найбільше відмінностей було виявлено у сфері методик навчання та технічних засобів. Американські науковці, що займалися дослідженнями у сфері педагогічних компетенцій: Р. Вілла, Н. Дайк, П. Деттмер, Дж. Кеннон, А. Невін, П. Паулуччі-Віткомб,

Дж. Таузенд і Л. Терстон (R. Villa, N. Dycck, P. Dettmer, G. Cannon, A. Nevin, P. Paolucci-Witcomb, J. Thousand, L. Thurston), довели, що більшість професійних знань педагога набувають протягом навчально-педагогічної діяльності та взаємодії з вихованцями і колегами. Отже, ми дійшли висновку про наявність спільних професійних компетенцій, набутих педагогами внаслідок роботи в спеціальному та інклюзивному класі: особистісні характеристики (позитивне налаштування до дітей з особливими потребами); володіння інтерактивними методиками навчання; командна робота (спільне вирішення поставлених задач); прийняття змін у системі освіти; розуміння питань рівності; володіння системою цінностей та переконань.

Аналізуючи дослідження про роботу педагога в інклюзивному класі, стверджуємо, що вимоги до учителя не збігаються з компетенціями, які він здобуває під час навчання, що своєю чергою, свідчить про недостатню фахову підготовку і не відповідає потребам учнів. Також американські науковці Д. Аксаміт, Е. Евенс, М. Касс, Д. Міллар, М. Рейфф і Р. Шлоссер (D. Aksamit, E. Evans, M. Cass, D. Millar, M. Reiff, R. Schlosser,) у своїх дослідженнях виокремили проблемні моменти у підготовці педагогів інклюзивного класу: 1) розробка індивідуального навчального плану; 2) управління педагогічним процесом; 3) адаптація навчальних програм; 4) розробка програм практики; 5) категоріальний підхід до дітей з особливими потребами. Аналізуючи дослідження щодо категорій знань, компетенцій та функцій педагогів інклюзивного середовища, робимо висновок, що недостатня фахова підготовка учителів та брак інформації щодо інклюзивних практик сприятимуть формуванню стереотипного та негативного підходу до дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі.

Ураховавши помилки минулих років та швидкий темп розвитку педагогічних інновацій, а саме: запровадження інклюзивних методик та розширення освітніх послуг, навчання та підвищення кваліфікації педагога інклюзивного класу відбувається на базі шкіл у форматі семінарів та майстер-класів, що, на думку науковців М. Брейді, Л. Петушкової, П. Свонка, Р. Тейлора і Дж. Фрайберга (M. Brady, P. Swank, R. Taylor, J. Freiberg), є швидким, ефективним та гнучким способом заповнити прогалину знань та допо-могти практикуючим педагогам покращити роботу з дітьми з особливими потребами [5].

У період першої половини 1990 років ХХ ст. було створено багато експериментальних короткотривалих програм для підготовки

педагогів інклюзивного класу, потім ці програми адаптували педагогічні університети та коледжі, що дало можливість науці розвиватися. Дослідники Д. Малоуф і В. Пілато (D. Malouf, V. Pilato) у 1991 році розробили «Адаптовану програму особливих потреб» (Special Needs Adapted Program (SNAP)), яка складалася з трьох модулів: 1) основи спеціальної педагогіки, освітнього мейнстрімінгу та функцій мультидисциплінарної команди; 2) поглиблення раніше здобутих академічних знань; 3) психологія поведінки [7]. Наголосимо, що навчання відбувалося без відриву від виробництва і тому педагоги мали можливість вивчити понад 175 навчально-педагогічних та психолого-педагогічних методів і прийомів та відразу апробувати їх у своїй початково-виховній роботі. Своєю чергою, науковці Б. Алгоззайн, Е. Спунер і Х. Хеллер (B. Algozzine, E. Spooner, H. Heller) запропонували програму літньої школи для педагогів загальноосвітньої інклюзивної школи, що зосереджувала увагу на розв'язанні проблем розміщення учнів з особливими потребами у звичайних класах. Інший підхід, який спирався на співпрацю, було запропоновано у 1991 році дослідником К. Бейлі (K. Bailey). Його експериментальна програма «Школи разом» (Schools Together) сформульована таким чином, щоб заохотити до співпраці учителів початкової школи, спеціальних педагогів та адміністрацію, робота яких має полягати в інтеграції та обміні досвідом. Було відмічено, що програма «Школи разом» дала змогу уникнути відокремлення та небажання педагогів працювати разом.

Аналіз сучасних програм підготовки учителів дав змогу встановити, що навчання педагогів, які відповідатимуть усім вимогам різноманітних освітніх потреб учнів в інклюзивному класі, є важливим аспектом підготовки педагогічних кадрів у новому тисячолітті. Педагогам потрібні не лише теоретичні чи практичні знання, а й можливість забезпечити передачу знань учням з особливими потребами. Тому ми виокремлюємо наступні форми підвищення кваліфікації учителів, які працюють в інклюзивній школі:

– індивідуальна – самоосвіта. Під самоосвітою ми розуміємо усвідомлення своєї ролі, ролі учителя, який постійно займається самоаналізом та здатний до рефлексії;

– групова – творчі групи, майстер-класи. Майстер-клас – це інноваційна форма спілкування в практиці роботи педагогів, яка дозволяє побачити роботу над конкретною проблемою та загальні принципи і підходи педагогічної діяльності. Тому, майстер-клас – це і форма

підвищення кваліфікації, і особливий методичний підхід. Унікальність цієї форми спілкування в тому, що під час розв'язання педагогічних задач відбувається взаємобмін ідей, технологій, прийомів роботи;

– колективна – науково-практичні семінари, семінари-практикуми, «круглі столи», конференції, педагогічні читання, де педагоги у процесі обговорень зможуть знайти відповіді на свої запитання.

Адже ефективний учитель інклюзивного класу має відповідати високим етичному та моральному рівням, усвідомлювати свою роль не лише у переданні знань, а ще бути прикладом людини, яка насправді віддана своїй професії та ідеї інклюзії.

З огляду на зазначене, можемо вважати, що сьогоднішню систему підготовки учителів неможливо коригувати, оскільки вона не надає весь комплекс навчальних програм, яких потребують майбутні педагоги інклюзивного класу: оснащення бази практики, організація навчально-методичної роботи, забезпечення фахівцями, створення спеціальних умов для навчання тощо.

Завданням інклюзивної освіти є розвиток методології, спрямованої на дітей, і визнання, що всі діти – особистості з різними потребами у навчанні. З цією метою розробляють підходи до викладання і навчання, які будуть гнучкішими для задоволення різних потреб у навчанні. Якщо викладання і навчання стануть ефективнішими внаслідок змін, тоді виграють усі діти (не лише діти з особливими потребами) [2].

Спираючись на дослідження професора Педагогічного університету а Гонконгу К. Форлін (Ch. Forlin), пропонуємо таку систему підготовки педагогів інклюзивної школи (рис. 1). Запропонована система підготовки педагогів інклюзивної школи охоплює два напрями діяльності: 1) зміни в навчальній програмі; 2) зміни в дидактичних основах навчання. В основі практики інклюзивного навчання лежить ідея схвалення індивідуальності кожного окремого учня і, отже, навчання необхідно організувати так, щоб задовольнити особливі потреби кожної дитини.

Система підготовки складається з трьох базових елементів: 1) філософія інклюзивної освіти; 2) особливі потреби, етіологія, освітні наслідки; 3) принципи застосування навчальної програми [7, с. 280].

Для досягнення цих цілей система підготовки педагогів інклюзивної школи ставить перед собою систему завдань: вивчити педагогічні закономірності розвитку особистості в умовах обмежених можливостей



життєдіяльності; вивчити закономірності наукові основи змісту освіти, принципи, інклюзивної освіти, наявні педагогічні системи методики, технології, організаційні умови освіти осіб з особливими потребами; розробити інклюзивної освіти.

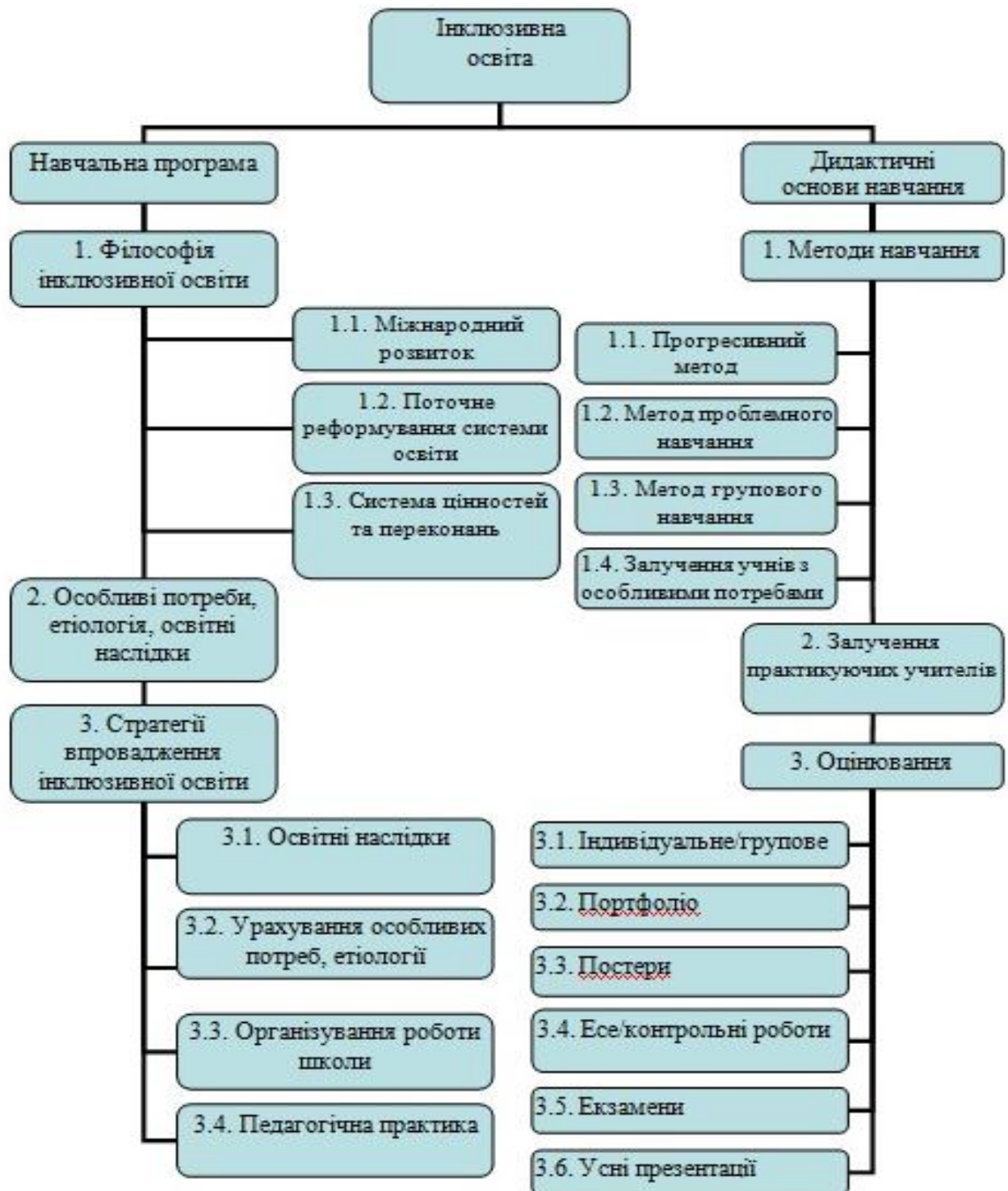


Рис. 1 Система підготовки педагогів інклюзивної школи за К. Форлін (Ch. Forlin)

Запропонована система підготовки педагогів інклюзивної школи дасть змогу запровадити наступні стратегії роботи в освітній простір шкіл (адаптувати навчальні плани, запровадити індивідуальний навчальний план), розробити ефективні навчальні практики; вивчати процеси

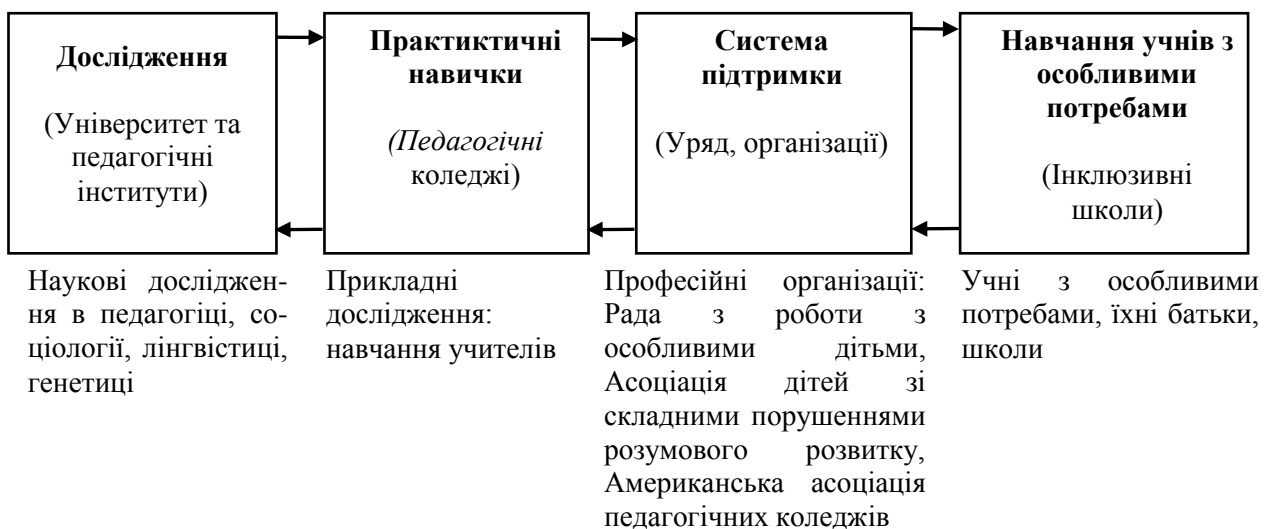
соціальної адаптації, абілітації і реабілітації, інтеграції дітей з особливими потребами; дослідити, розробити і реалізувати педагогічні засоби та механізми профілактики виникнення порушень розвитку; спільно із загальною педагогікою розробити та реалізувати концепцію

інтеграції в освіті і соціокультурній сфері [7]. Формуючи свою власну базу знань, вони краще усвідомлюють сферу їхнього застосування, а також, обмінюючись досвідом з колегами, розвивають власну філософію викладання. Метод проблемного навчання потребує від учителів участі у процесі пошуку розв'язку поставлених завдань. Реальна педагогічна проблема вимагає конкретного рішення, яке можна застосувати лише в цій ситуації, що, своєю чергою, стимулює інтерес та дає змогу проявляти ініціативу у процесі навчання. Метод проблемного навчання включає в себе реалістичний, критичний та аналітичний підходи до навчання та викладання [7]. Метод групового навчання надає можливість учителям об'єднуватися заради досягнення спільної мети.

Командний підхід реалізує також ідею мережевої підтримки, котра впливає з позитивної взаємозалежності і є важливим аспектом інклюзивної освіти. Залучення учнів з особливими потребами до навчального процесу – інший невіддільний аспект підготовки фахівців, що охоплює: відвідини шкіл, де навчають дітей з особливими потребами; залучення запрошеного лектора, прибічника ідеї інклюзії, батьків дітей з особливими потребами; запрошення учнів з особливими потребами на позанавчальні заходи – ще одна можливість здобути цінні знання. Ці заходи дадуть можливість майбутнім педагогам бачити у своїх вихованцях насамперед особистості, а вже потім їхні особливості розвитку.

Підготовка учителів інклюзивного класу може відбуватися різноманітними способами: дослідження на конкретному прикладі (case study), відеозаняття, інтерв'ю, експериментальне дослідження тощо. Вибір методу оцінювання знань є не менш важливим у процесі навчання. За допомогою методу портфоліо оцінюють роботу студента протягом всього періоду навчання. Портфоліо може включати журнальні записи спостереження, плани-конспекти занять, підбірку інформації щодо певного типу особливих потреб, освітні наслідки включення дітей з особливими потребами до загальноосвітнього середовища. Як зазначають відомі педагоги, принцип вибору методу оцінювання має відповідати меті, завданням та цілям виконаної роботи студентом.

Для того, щоб досягти повної інклюзії всіх учнів та створити відповідні освітні програми для підготовки фахівців, потрібно досягти широких системних змін на законодавчому, правовому та економічному рівнях, що не завжди легко втілити концептуально чи практично. Тому, кожен елемент системи підготовки педагогів інклюзивного класу потребує постійного доопрацювання та доповнення. Як підсумок усього сказаного, пропонуємо адаптовану модель макросистеми підготовки педагогів інклюзивного класу, американського вченого Р. Хевлока (R. Havelock) доповнену власними спостереженнями (рис. 2).



*Рис. 2 Модель макросистеми підготовки педагогів інклюзивного класу за Р. Хевлоком (R. Havelock)*

Висновки. Отже, згідно з проведеним аналізом, вважаємо, що запропонована модель є системою партнерства, у якій оцінка ситуації,

аналіз ресурсів та стратегічне планування є спільними зусиллями, спрямованими на виконанні поставлених завдань. Унаслідок такої

злагодженої роботи всіх елементів моделі передбачаємо зміни у системі спеціальної освіти та виникнення нової освітньої парадигми для осіб з особливими по-требами, їхніх батьків, учителів та учнів із типовим розвитком.

Сьогодні вимагає рухатися в напрямі втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості інклюзивних шкіл, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами. Ефективна організація навчальної діяльності майбутніх педагогів ґрунтується на принципах особистісно зорієнтованого навчання, диференціації та індивідуалізації, раціонального використання знання загальних та спеціальних предметів, кращого педагогічного досвіду. У педагогічній практиці США відбувається постійний пошук інноваційних форм організації навчання майбутніх учителів інклюзивної

школи, які б дали змогу активізувати їхню пізнавальну діяльність і творче мислення. Тому сучасні учителі мають бути готовими до стрімких, кардинальних змін та відповідати вимогам часу і прогресивним тенденціям освітньої політики, що є можливим лише за умови їхнього постійного професійного розвитку.

Ця наукова розвідка не вичерпує всієї повноти окресленої проблеми. До перспективних напрямів подальших досліджень належать особливості реалізації професійного розвитку учителів американських інклюзивних шкіл на різних рівнях системи неперервної педагогічної освіти, а також специфіка професійного розвитку вчителів-предметників, освітнього менеджменту, допоміжного персоналу тощо.

### Список використаних джерел

1. Бессонова І.В. Організаційно-методологічні аспекти навчання іноземним мовам студентів з вадами слуху / І.В.Бессонова // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. – К.: Університет «Україна», 2004. – С. 123-128.
2. Ворон М.В., Найда Ю.М. Інклюзивна освіта: українські реалії // [Електронний ресурс] / М.В.Ворон, Ю.М.Найда. - Режим доступу: <http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=19>
3. Данилишена Т.М. Організаційно-педагогічні засади підготовки магістрів у системі педагогічної освіти США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Данилишена Тетяна Миколаївна. – Львів, 2011. – 18 с.
4. Захарчук М.Є. Підготовка фахівців у США до роботи в інклюзивному освітньому середовищі / М.Є.Захарчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. – Випуск 32 / Ред. кол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 23-29.
5. Петушкова Л.А. Проблеми підготовки вчителів до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, в системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Л.А.Петушкова. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07plasp.htm>.
6. Anderson, L.W. Congress and the Classroom. From the Cold War to “No Child Left Behind” / L. W. Anderson. – The Pennsylvania State University Press, 2008. – 224 p.
7. Bakken, J. P., Aloia, G. F. Aloia, S. F. Preparing teachers for all students / J. P. Bakken, G. F. Aloia, S. F. Aloia. – In F. E. Obiakor, P. A. Grant, E. =A. Dooley (eds), Educating All Learners: Refocusing on the Comprehensive Support Model. –

### References

1. Bessonova, I. V. (2004). *Organizational-methodical aspects of teaching foreign languages to students with hearing impairments*. Aktual'ni probleme navchannya ta vykhovannya liudei z osoblyvymy potrebamy: collection of scientific works. Kyiv: University «Ukraine». [in Ukrainian].
2. Voron, M. V., Nayda, Yu. M. *Inclusive education: Ukrainian realities*. Retrieved from: <http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=19> [in Ukrainian].
3. Danilishena, T. M. (2011). *Organizational-methodical grounds of masters' training in the system of pedagogical education of the USA: abstract of thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: specialty 13.00.01 «General pedagogy and history of pedagogy»*. L'viv. [in Ukrainian].
4. Zakharchuk, M. Ye. (2012). *Training of specialists in the USA to work in the inclusive educational environment*. Suchasni informatsiyni tekhnolohii ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidgotovtsi fahivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problem. Collection of scientific works. – Issue 32. Kyiv-Vinnytsya: TOV firma «Planer». [in Ukrainian].
5. Petushkova, L. A. *Problems of teachers' training to work with special needs children in the system of post-graduate education*. Retrieved from: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07plasp.htm>. [in Ukrainian].
6. Anderson, L. W. (2008). *Congress and the Classroom. From the Cold War to “No Child Left Behind”*. L. W. Anderson. The Pennsylvania State University Press, 2008. [in English].
7. Bakken, J. P., Aloia, G. F. Aloia, S. F. (2002). *Preparing teachers for all students*. J. P. Bakken, G. F. Aloia, S. F. Aloia. In F. E. Obiakor, P. A. Grant, E. A. Dooley (eds), *Educating All Learners: Refocusing on the Comprehensive*

- Springfield, IL: Charles C. Thomas, 2002. – P. 84-98.
8. Carnegie Forum on Education and the Economy. *A nation prepared: Teachers for the 21st century.* – New York: Carnegie Foundation, 1986. – 117 p.
  9. Council for Exceptional Children // [Electronic resource]. – Available from: <http://www.cec.sped.org/index.html>
  10. Crowl T. K. *Educational Psychology Windows on Teaching* / T.K.Crowl, S. Kaminsky, D.M. Podell. – Brown & Bench mark publishers, 1997. – 416 p.
  11. Giangreco M. F., Dennis R., Cloninger C., Edelman S., Schattman R. «I've counted Jon»: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities / M. F.Giangreco, R.Dennis, C.Cloninger, S. Edelman, R.Schattman // *Exceptional Children.* – 1993. – Vol. 59(4). – P. 359 – 372.
  12. Forlin C.A *Collaborative, collegial and more cohesive approach to supporting educational reform for inclusive in Hong Kong* / C. Forlin // *Asia-Pacific Education Review.* – 2007a. – Vol. 8 (2). – P. 276 – 287.
  13. Holmes Group. *Tomorrow's Teachers.* – East Lansing, MI, 1986. – 105 p.
  - Support Model. Springfield, IL: Charles C. Thomas. [in English].
  8. *Carnegie Forum on Education and the Economy. A nation prepared: Teachers for the 21st century.* (1986). New York: Carnegie Foundation, 1986. – 117 p.
  9. *Council for Exceptional Children.* Retrieved from: <http://www.cec.sped.org/index.html> [in English].
  10. Crowl, T. K. (1997). *Educational Psychology Windows on Teaching.* T.K. Crowl, S. Kaminsky, D.M. Podell. Brown & Bench mark publishers. [in English].
  11. Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., Schattman, R. (1993). «*I've counted Jon*»: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. M. F.Giangreco, R.Dennis, C.Cloninger, S. Edelman, R.Schattman. *Exceptional Children.*Vol. 59(4). 359 – 372. [in English].
  12. Forlin, C. A. (2007). *Collaborative, collegial and more cohesive approach to supporting educational reform for inclusive in Hong Kong.* Asia-Pacific Education Review. 2007a. Vol. 8 (2). 276 – 287. [in English].
  13. *Holmes Group. Tomorrow's Teachers.* (1986). East Lansing, MI. [in English].

Рецензент: Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

**Відомості про авторів:**

**Захарчук Мар'яна Євгенівна**

**Закаулова Юлія Володимирівна**

Навчально-науковий інститут  
післядипломної освіти Національного  
університету «Львівська політехніка»  
вул. Степана Бандери, 12, м. Львів  
79013, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.821

Надійшла до редакції: 22.04.2014 р.

Прийнята до друку: 22.05.2014 р.

## КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ДИТИНИ В СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Ольга Канарова

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті розкривається зміст поняття «культурно-освітнє середовище» та «культурно-освітній простір». Автор визначає ключові моменти при формуванні культурно-освітнього простору сучасного освітнього закладу, якими вважає наповнення його змісту достатньою духовно-моральною базою, чинник соціального оточення, урахування диферентності й різноманітності навчальних середовищ.

### Ключові слова:

культурно-освітній простір;  
культурно-освітнє середовище;  
сучасні заклади освіти.

### Анотация:

**Канарова Ольга. Культурно-образовательное пространство ребенка в современных учебных заведениях.**

В статье раскрывается содержание понятий «культурно-образовательная среда» и «культурно-образовательное пространство». Автор определяет ключевые моменты при формировании культурно-образовательного пространства современного образовательного учреждения, к которым относит наполнение его содержания достаточной духовно-нравственной базой, фактор социального окружения, дифференциальность и разнообразие учебной среды.

### Ключевые слова:

культурно-образовательное пространство;  
культурно-образовательная среда;  
современные учебные заведения.

### Resume:

**Kanarova Ol'ha. Cultural and educational space of a child in a modern educational institution.**

The article exposes the concepts of "cultural and educational environmental" and "cultural and educational space". The author defines the key moments in forming cultural and educational space of modern educational institution, to which she refers filling its content with spiritual and moral base, the factor of social environment, difference and variety of educational environment.

### Key words:

cultural and educational space, cultural-educational environment, modern educational institutions.

Постановка проблеми. Пошук ефективних моделей сучасних навчальних закладів стає пріоритетним напрямом роботи дослідників. Головною метою сучасного навчально-виховного процесу є формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості та простору, у якому стимулюється її розвиток і саморозвиток. Для виконання цього завдання сучасні освітні заклади мають розв'язати питання не лише про передачу теоретичних знань молодому поколінню, а й про створення відповідного культурно-освітнього простору для формування самостійного вибору емоційно-ціннісного ставлення кожної особистості до запропонованої інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам взаємодії школи та родини, основам створення цілісного виховного простору присвячено праці таких науковців, як І. Бех, Є. Голобородько, Л. Качинська, О. Киричук, О. Кузьменко, О. Сухомлинська.

Дослідженням питання культурно-освітнього середовища займалися Г. Корнетов, О. Петренко, О. Мертенс, М. Харламова та інші.

Справжню скарбницю в царині дослідження цілей, методів, завдань і форм формування культурно-освітнього простору в різноманітних навчальних закладах становлять праці В. Андрущенко, Г. Белоконева, В. Бикова, А. Бондаревської, О. Кондратьєва, В. Шаталова.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення головних чинників формування культурно-освітнього простору дитини в сучасному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освіта на сучасному етапі розвитку суспільства набуває рис складного культурного процесу, який орієнтований на індивідуальний розвиток. Перед закладами освіти як інституційними формами організації системи освіти постає питання про створення необхідних умов для розвитку і реалізації здібностей кожної особистості.

Визначні дидакти й педагоги при дослідженні впливу на формування емоційно-ціннісного ставлення дитини до навчання дійшли висновку, що формування культурно-освітнього середовища і культурно-освітнього простору є одним із важливих питань підвищення якості освіти у сучасних освітніх закладах.

Зазначимо, що поняття «культурно-освітнє середовище» та «культурно-освітній простір» у роботах науковців тлумачиться по-різному. На думку Г. Корнетова, освітнє середовище характеризується постійним розширенням сфери життєдіяльності людини, що зростає, і з цього погляду воно містить у собі все більше збагачених, опосередкованих культурою зв'язків із навколишнім світом, змушуючи людину все частіше пізнавати, спостерігати, сприймати власну діяльність, розкривати життєве значення досліджуваних об'єктів, осягати принципи власних дій і керуватися ними у нових ситуаціях тощо [3, с. 42]. Як вважає О. Петренко, освітнє середовище є культурно-освітнім хронотопом, у якому активно відбувається культурна ідентифікація людини, відбуваються процеси

особистісного становлення, формується самосвідомість [7, с. 3].

Категорія «культурно-освітнє середовище» є базовою в дослідженні О. Мертенс [5]. Зокрема дослідниця визначила цю категорію як складне інтегроване поняття, що являє собою сукупність освітньо-навчальних і культурно-виховних умов, які відображають політичний і соціально-економічний розвиток, вітчизняні національно-культурні та історичні традиції, стан духовно-моральної сфери суспільства, а також все, що оточує, розвиває і формує особистість [5, с. 5–7].

Науковець також виділяє педагогічні можливості культурно-освітнього середовища, під якими розуміє характеристики (властивості, умови, обставини), використання яких в освітньому процесі здатне вплинути (що є важливим для нашого дослідження) на духовно-моральне становлення особистості учня. При цьому О.Мертенс підкреслювала, що організація духовно-морального виховання має враховувати педагогічні можливості культурно-освітнього середовища, сформованого предметними умовами (екологія, архітектура, інфраструктура тощо), соціокультурними факторами (локальний соціум, економіка, культура та ін.), інститутами соціалізації (школа, сім'я, церква) тощо. Погоджуючись із думкою О. Мертенс, зауважимо, що в умовах культурно-освітнього середовища основою шкільного, сімейного та релігійного виховання дітей є історико-культурна спадщина. Однак ми не погоджуємося із твердженням дослідниці про те, що найбільш ефективні педагогічні можливості для актуалізації духовно-морального потенціалу міського середовища можуть бути створені лише у шкільному навчально-виховному процесі, адже для учнівської молоді шкільний навчально-виховний процес є лише частиною її життя, а отже, питання про ефективні педагогічні можливості для актуалізації духовно-морального потенціалу залишаються дискусійними.

Найважливішою для нашого дослідження є робота М. Харламової, у якій науковець, спираючись на концепцію середовищного підходу до духовно-морального виховання учнів, визначила культурно-освітнє середовище як складне поняття, що виражає єдність культури та освіти як взаємодоповнювальних сфер соціальної життєдіяльності [10, с. 10–11]. Культура, на думку М. Харламової, виробляючи та зберігаючи соціально-історичний досвід, виступає комплексом предметних, соціальних і духовних умов, у яких відбуваються процеси соціалізації особистості. Ми погоджуємося з думкою дослідниці й дотримуємося погляду, що інститути соціалізації (школа, сім'я, церква) так само, здійснюючи освітню діяльність у певному культурному просторі, виконують найважливішу

культурну функцію – функцію відбору та трансляції накопиченого поколіннями соціального досвіду. І якщо вплив середовища на духовно-моральний розвиток особистості у культурній системі бути неврегульованим, то в освітній підсистемі цей процес, на нашу думку, має стати організованим і цілеспрямованим.

Зміст понять, які ми аналізуємо, розкрито також у роботі А. Бондаревської. Так, дослідниця розуміє культурно-освітній простір як зумовлений часом спосіб існування, взаємодії, взаємної детермінації освіти і культури, буття освіти у світі культури, а культури – у сфері освіти. На відміну від культурно-освітнього простору, автор розуміє «освітнє середовище» як сукупність спеціально створених умов і таких умов, що виникають природно, а також засобів, відносин, що створюють об'єктивну основу й забезпечують єдність процесів особистісного розвитку та саморозвитку. Як основоположні принципи проектування культурно-освітнього простору А. Бондаревська виділяє: особистісно-орієнтований і індивідуальний підходи; пріоритет цінностей творчої особистості; орієнтація на структури, що розкривають справжній смисл певної діяльності; соціальна адаптивність; технологічність освітнього процесу; створення умов для розвитку та саморозвитку особистості тощо [1].

Поняття «культурно-освітній простір» у роботі О. Кондратьєвої тлумачиться в тісному зв'язку із середовищем особистісного розвитку учня. Так, на думку автора, культурно-освітній простір навчального закладу є відкритою системою, де є особливим чином організоване соціокультурне й педагогічне середовище, стимулюється розвиток і саморозвиток кожної особи, до нього. На переконання автора, культурно-освітній простір є системою умов для особистісного і творчого розвитку учнівської молоді та педагогів – усіх суб'єктів освітнього процесу; це середовище для розвитку і виховання особистості. Отже, О. Кондратьєва взаємопов'язує, але не отожднює аналізовані нами поняття – «культурно-освітнє середовище» та «культурно-освітній простір» [3].

Ще одну загальну характеристику поняття культурно-освітнього середовища розглядає в дисертації О. Петренко: це хронотопність (формально-змістова категорія, що визначає образи людини в культурі та освіті). Зокрема дослідницею висунуто положення про те, що освіта можлива за умови створення особливого культурно-творчого освітнього середовища як хронотопного утворення, складниками якого, на думку вченою, є педагогічні освітні системи, спрямовані на відкриття та самореалізацію особистості. О. Петренко також пише й про культурно-освітній простір як хронотопне

явище, що інтегрує в собі просторово-часові та змістовно-подієві характеристики процесу становлення особистості, а також процеси формування самосвідомості й саморозуміння [7, с. 8–10].

Необхідною умовою створення культурно-освітнього простору закладів освіти є наповнення його достатнім духовно-моральним змістом, що допоможе особистості зберегти людяність і милосердя в різних життєвих ситуаціях.

Проблеми духовно-морального виховання учнівської молоді в культурно-освітньому середовищі вивчалися різними науковцями. Зокрема В. Уланов [9] у своїй роботі висвітлює значущість регіонального чинника в системі духовно-морального виховання та підкреслює значення розробки спеціальних програм у відкритому соціокультурному середовищі. Дослідники В. Кучурін і Ф. Козирев запропонували позаконфесійну модель духовно-морального виховання на основі навчально-методичного комплексу «Духовно-моральні бесіди» [4]. У дослідженнях інших авторів висвітлюється освітня діяльність духовних шкіл різного періоду, як-от у дисертації В. Трофименко, де розглядається роль православних церковних братств у роботі духовних шкіл у 1864–1918 рр. або ж у праці С. Рягузова, присвяченій питанням суспільно-політичної та освітньої діяльності духовенства наприкінці XIX–на початку XX століття.

Сьогодні триває активний пошук відповідей на питання про виховання духовної особистості в мінливих соціально-політичних та економічних умовах. Йдеться, як свідчить аналіз сучасних наукових праць, і про створення культурно-освітнього середовища, що так само має постати як виважена сукупність освітніх, соціальних, культурних, спеціально організованих психолого-педагогічних умов духовно-морального виховання особистості.

Наголосимо, що під культурно-освітнім простором у духовно-моральному вихованні учнівської молоді ми розуміємо сукупність освітніх, соціальних, культурних, спеціально організованих психолого-педагогічних умов, унаслідок гармонійної взаємодії яких відбувається цілісне становлення особистості, її моральної свідомості, духовності.

При цьому одним із найважливіших завдань правильно організованого культурно-освітнього середовища є виявлення творчих обдарувань і схильностей учнів, їх розвиток відповідно до індивідуальних особливостей з урахуванням їх здібностей і можливостей. На нашу думку, ці процеси повинні відбуватися відкрито, оскільки будь-яка замкнута система освіти, як показує ретроспективний аналіз, рано чи пізно зникає. Ця

думка знаходить підтвердження в роботі сучасного дослідника – доктора педагогічних наук, професора С. Тарасова. Критикуючи такий істотний недолік, як замкнутість освітніх закладів на внутрішньому мікросоціумі, учений підкреслював, що «виховні системи, які створюються сьогодні в освітніх установах, і зміст освітньої діяльності загалом часто замикаються на внутрішніх проблемах освітньої установи й мікросоціуму, без урахування геополітичних тенденцій і широкого соціокультурного контексту життєдіяльності людини» [8, с. 8].

Вкажемо також і на взаємозв'язок між процесом духовно-морального виховання і тим природним і соціокультурним оточенням, яке утворює середовище безпосередньої життєдіяльності людини. Так, М. Харламова наголошує: педагогічні можливості культурно-освітнього середовища зумовлені його якістю, що утворює сприятливе для особистості життєве оточення. Необхідним, на думку дослідниці, є створення комплексу спеціальних умов, що сприяють актуалізації духовно-морального потенціалу середовища, а також створення навчально-методичного й організаційного забезпечення, уведення культурно-історичної спадщини у практику духовно-морального розвитку і виховання учнів [10, с. 5–7].

Розглядаючи питання формування культурно-освітнього простору дитини в сучасних освітніх закладах, доцільно враховувати чинник соціального оточення, у якому «проходить життя і діяльність учня, тобто середовище у вузькому розумінні цього слова – сім'я, дитячий колектив, товариші, дорослі, із якими безпосередньо спілкуються школярі» [6].

Сучасні освітні заклади перестають бути уніфікованими й орієнтуються на виховання особистості з її індивідуальним розвитком і природними задатками. Цінністю такої інноваційної освітньої моделі є усвідомлення кожним учасником навчально-виховного процесу (батьками, учнями, вчителями) пріоритетних принципів освіти: інтенсифікації, гуманітаризації, індивідуалізації, диференціації, відродження національних традицій, гуманізації, демократизації тощо. Психолого-педагогічною умовою розбудови моделі сучасного освітнього закладу як соціально-педагогічного комплексу є соціальне становлення та розвиток творчого потенціалу особистості школяра.

Дослідники С. Моїсєєв і Л. Назаренко у праці «Соціалізація дітей і учнівської молоді в сучасному освітньому просторі» зазначають, що сучасні педагогічні, соціально-психологічні дослідження спрямовані на визначення тих умов, факторів, що впливають на соціалізацію особистості. До факторів, що впливають на

процес соціалізації дитини в сучасному освітньому закладі науковці зараховують: біологічний (рівень активності дитини, здатність розв'язувати проблеми, що виникають у процесі спілкування, адаптація особистості до нових умов) і соціальний, що означає вплив життєвих середовищ (сім'ї, дитячого садка, школи, ровесників). На думку вчених, саме завдяки врахуванню біологічного і соціального факторів, а також вікових особливостей підлітків, що сприяють якісним змінам у їхній життєдіяльності, і має будуватися сучасний культурно-освітній простір [6, с. 20].

С. Моїсєєв і Л. Назаренко переконані, що сучасний освітній простір відповідно до інноваційних процесів набуває змін у різних категоріях освіти:

- відносно змісту освіти (варіативна частина, факультативи);
- різноманітність нетрадиційних форм оцінювання (творчі роботи, рейтингове оцінювання, створення проектів);
- диферентність форм організації навчально-виховного процесу (дистанційна освіта, самоосвіта);
- корекція управлінської діяльності (самоврядування, дотримання компаративної культури);
- зміст виховання (профорієнтація, прищеплення загальнолюдських цінностей);
- співпраця із соціумом і науковими та науково-методичними установами (співпраця сім'ї та школи у вихованні молоді, місцеве самоврядування, ознайомлення з ринком праці, експериментальна робота) [6, с. 21].

При формуванні культурно-освітнього простору необхідно враховувати існування диференційності та розмаїтості навчальних середовищ, які формуються навчальними закладами, педагогічними колективами і

викладачами певних предметів, керівниками творчих гуртків, спортивних і мистецьких об'єднань.

У культурно-освітньому просторі дитини в сучасному освітньому закладі умовно можна виділити навчально-розвивальне й позакласне дозвіллове середовища.

Навчально-розвивальне середовище охоплює навчальну діяльність дитини в освітньому закладі, виконання домашніх завдань і самопідготовку. До позакласного дозвіллового середовища належать різноманітні секції та гуртки за інтересами, що особливо приваблює дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Зазначені компоненти культурно-освітнього простору дитини являють собою педагогічно організовані середовища, що допомагають виявити нахили, розвинути здібності, самоствердитися особистості в тому чи іншому напрямі.

Зауважимо, що, окрім зазначених спеціально організованих педагогічних середовищ, на формування дитини впливають педагогічно неорганізовані середовища, середовища вільної життєдіяльності особи. До них належать масово-комунікаційне середовище (засоби масової інформації), сімейне середовище (взаємодія з членами родини), вікове середовище (однокурсники, товариші у дворі).

Висновки. Отже, проаналізувавши культурно-освітній простір дитини в сучасних закладах освіти, ми дійшли висновку, що головними чинниками його формування є духовно-моральна основа, фактор соціального оточення, диференційність і різноманітність навчальних середовищ.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні ролі соціалізації дітей у сучасному освітньому просторі для досягнення більш високого рівня навчання.

### Список використаних джерел

1. Бондаревская А.И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: [автореф. дис.... канд.пед. наук: 13.00.08] / Алина Игоревна Бондаревская. – Ростов н/Д: Ростовский гос. пед. ун-т, 2004. – 23 с.
2. Кондратьева Е.А. Культурно-образовательное пространство сельской школы как среда личностного развития школьника: [дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01] / Кондратьева Елена Анатольевна. – Ростов н/Д.: Ростовский гос. пед. ун-т., 2005. – 186 с.
3. Корнетов Г.Б. Общая педагогика: Учеб. пос. / Г.Б.Корнетов; [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Изд-во АСОУ, 2009. – 296 с.
4. Кучурин В.В. Неконфессиональная модель духовно-нравственного образования на основе

### References

1. Bondarevskaya, A. I. (2004). *Cultural and educational space of a university as an environment for professional and personal self-development of students*. Abstract of thesis for a Candidate degree in Pedagogical sciences. Rostov-on-Don. [in Russian].
2. Kondrat'eva, Ye. A. (2005). *Cultural and educational space of a rural school as an environment for personal development of a student*. Rostov-on-Don: Rostov State Pedagogical University. [in Russian].
3. Kornetov, G. B. (2009). *General pedagogy: tutorial*. Moscow: ASOU Press. [in Russian].
4. Kuchurin, V. V. (2011). *Nonconfessional model of spiritual and moral education based on Educational and Methodical complex*. Education in contemporary educational environment.



- УМК «Духовно-нравственные беседы» // Владимир Владимирович Кучурин, Федор Николаевич Козырев // Воспитание в современной образовательной среде: Материалы региональной научно-практической конференции / отв. ред. И.В. Васютенкова. – СПб.: ЛОИРО. – 2011. – С.76-83.
5. Мертенс Е.С. Развитие культурно-образовательной среды Смоленской губернии во второй половине XIX - начале XX века: дис. канд.пед.наук: спец. 13.00.01 / Елена Сергеевна Мертенс. – Смоленск: Смоленский гос. ун-т, 2006. – 218 с.
  6. Моїсєєв С.О. Теоретико-методологічні засади процесу соціалізації дітей та учнівської молоді в сучасному освітньому просторі: метод. рекомендації / С.О. Моїсєєв, Л.М. Назаренко. – Херсон, 2013. – 48 с.
  7. Петренко Е.А. Формирование профессионального самосознания в культурно-образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. философ. наук спец. 09.00.13 / Елена Анатолиевна Петренко. – Ростов н/Д.: Южный федеральный ун-т, 2007. – 23 с.
  8. Тарасов С.В. Воспитание в современных социокультурных условиях / Сергей Валентинович Тарасов // Воспитание в современной образовательной среде: Материалы региональной научно-практической конференции / отв. ред. И.В. Васютенкова. – СПб.: ЛОИРО. – 2011. – С. 7-12.
  9. Уланов В.А. Региональный фактор в системе духовно-нравственного воспитания / Уланов Валерий Анатольевич // Воспитание в современной образовательной среде: // Мат-лы региональной научно-практической конференции / отв. ред. И.В. Васютенкова. – СПб.: ЛОИРО. – 2011. – С.72-76.
  10. Харламова М.И. Педагогические возможности культурно-образовательной среды провинциального города России в духовно-нравственном воспитании учащихся: [дис... канд. пед. наук: 13.00.01] / Харламова Марина Александровна. – Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2010. – 175 с.
- Proceedings of regional scientific and practical conference. SPb: LOIRO Press. [in Russian].
5. Mertens, Ye. S. (2006). *The development of cultural and educational space in Smolensk province at the second half of XIX– the beginning of XX century*. Smolensk: Smolensk State University. [in Russian].
  6. Moiseev S. O. (2013). *Theoretical and methodological basis of the process of children and youth's socialization in modern educational environment: guidelines*. Kherson. [in Ukrainian].
  7. Petrenko, Ye. A. (2007). *Formation of professional self-consciousness in cultural and educational environment in university*. Abstract of thesis for a Candidate degree in Philosophy sciences. Rostov-on-Don. [in Russian].
  8. Tarasov, S. V. (2011). *Education in contemporary social and cultural conditions*. Education in contemporary educational environment. Proceedings of regional scientific and practical conference. SPb: LOIRO Press. [in Russian].
  9. Ulanov, V. A. (2011). *Regional factor in the system of moral and spiritual education*. Education in contemporary educational environment. Materials of regional scientific and practical conference. SPb: LOIRO Press. [in Russian].
  10. Kharlamov M.I. (2010). *Pedagogical potential of cultural and educational environment of a Russian provincial town in spiritual and moral education of pupils*. Voronezh. [in Russian].

**Рецензент:** Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**

**Канарова Ольга Вікторівна**

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Леніна 20, м. Мелітополь,  
Запорізька область, 72312, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.822

Надійшла до редакції: 30.04.2014 р.

Прийнята до друку: 19.05.2014 р.

## ВІДОБРАЖЕННЯ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО БАРОКО У ФІЛОСОФСЬКИХ ПОГЛЯДАХ ПРОФЕСОРІВ КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ

Тетяна Кочубей

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

**Анотація:**

Розглянуто сутність та основні ознаки культури українського бароко, схарактеризовано особливості становлення філософії як складника загальної культури України у цей період. На прикладі ідей професорів Києво-Могилянської академії розкрито зміст барокового мислення, яке визначало своєрідність духовного життя українського народу протягом цієї доби.

**Ключові слова:**

культура; українське бароко; філософія; Києво-Могилянська академія; людина і Бог; людина і природа.

**Анотация:**

**Кочубей Татьяна.** Отражение культуры украинского барокко в философских взглядах профессоров Киево-Могилянской академии.

Рассмотрена сущность и основные признаки культуры украинского барокко, охарактеризовано особенности становления философии как составляющей культуры Украины в этот период. На примере идей профессоров Киево-Могилянской академии раскрыто содержание барокового мышления, которое определяло своеобразие духовной жизни украинского народа в течение этого времени.

**Ключевые слова:**

культура; украинское барокко; философия; Киево-Могилянская академия; человек и Бог; человек и природа.

**Resume:**

**Kochubey Tetyana.** Reflection of the Ukrainian baroque culture in the philosophical views of Kyiv-Mohyla Academy professors.

Essence and basic signs of culture of the Ukrainian baroque are considered, features of the philosophy becoming as a constituent part of general culture of Ukraine in this period are characterized. On the example of ideas of Kiev-Mohyla Academy professors the content of the baroque thought which determined the originality of the Ukrainian people's spiritual life during these days is exposed.

**Key words:**

culture; Ukrainian baroque; philosophy; Kyiv-Mohyla Academy; man and God; man and nature.

Постановка проблеми. Кожний народ має свою культуру, самосвідомістю окремішності якої постає філософія. Це стосується й української філософії, яка, розвиваючись у загальному руслі світової філософської культури, має власну історію, усталені традиції, серед яких чільне місце відводиться зверненню до внутрішнього світу людини, визначенню зв'язку її життєдіяльності з Богом і довкіллям. Саме з останнім пов'язана специфічність культури України у другій половині XVII – на початку XVIII ст., висвітлення якої тривалий час залишалося далеким від об'єктивності, а імена українських мислителів, їхні праці й погляди були невідомі широкій громадськості. У цьому контексті заслуговують на увагу філософські погляди професорів Києво-Могилянської академії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для вивчення їхніх філософсько-педагогічних поглядів вагоме значення становлять праці М. Возняка, В. Данилевського, Н. Дічек, І. Захари, Н. Калініченко, М. Кашуби, Р. Лужного, В. Любашенко, В. Маньківського, О. Маяковської, Д. Наливайка, В. Нічик, А. Панібратцева, П. Пелеха, Н. Попова, Л. Посохової, З. Хижняк, М. Сухомлинова, М. Ярмаченка та ін., у яких не лише розкривається зміст поглядів, а й окреслюються трансформації, яких вони зазнавали протягом функціонування цього вищого навчального закладу.

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є розкриття сутності та основних ознак культури українського бароко, змісту барокового мислення, яке визначало своєрідність духовного життя українського народу протягом цієї доби.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідея залежності суспільного прогресу від поширення освіти, особливе піклування про

розвиток української культури, ідея цінності людини, прагнення до піднесення її самосвідомості та утвердження гідності особистості, концентрація освіченого абсолютизму тощо свідчать про наявність у культурі козацької доби ідей, співзвучних ідеології раннього просвітництва, що ширилася того часу в країнах Західної Європи. Як антифеодална ідеологія, що зверталася до широкого використання людського розуму для реалізації соціального прогресу, стверджувала необхідність подолання всіх форм несвободи шляхом морального вдосконалення роду людського, раннє просвітництво зароджується як синтез двох попередніх суспільно-політичних рухів – гуманізму та реформації.

Провідні ідеї цих трьох суспільних течій – гуманізму, реформації і раннього просвітництва у складному синтезі розкриваються у філософських системах професорів Києво-Могилянської академії. Цей синтез, своєрідність якого зумовлювалася впливом духовно живої на той час традиції вітчизняної культури, що ґрунтувалася на здобутках княжої доби, надавав своєрідного забарвлення культурі України. Це стало передумовою розгляду її як українського (козацького) бароко. Починаючи з 30-х років XVII й до кінця XVIII ст., саме культура бароко визначала своєрідність духовного життя українського народу цього періоду.

На противагу Ренесансові, який центрував себе на ідеї тотожного реальності Розуму – Ratio, тобто «оприродненого», редукованого до механічної природи духу і, отже «знедуховленого» духу, Бароко відновлювало Дух («внутрішню людину», «серце») у його унікальності й неповторності, наполягало на єдності духу і природи, але водночас на їх принциповій незлізляності. Тим то бароко не протиставляє античність християнству, а

гармонізує їх. Від XVII ст. українська філософія (і культура загалом) набуває «характеру не просто кордоцентричного («філософія серця»), а бароково-кордоцентричного» [3, с. 1114].

Подаючи характеристику цієї доби, вітчизняний філософ В. Горський зазначає, що будучи відображенням складних і неоднозначних процесів у суспільному житті народу України, виявляючи спорідненість з особливостями української ментальності, «культура ця є співзвучною з аналогічними процесами, що відбувалися того часу в духовному житті тогочасної Європи» [2, с. 68].

У Західній Європі основні принципи світогляду, що утверджувався в культурі бароко, закладали Б. Спіноза, Б. Паскаль, Б. Грасіан, Е. Тезауро та ін. Одним із провідників українського бароко був філософ і письменник К. Ставровецький. Вагомий внесок у розвиток українського бароко зробили професори Києво-Могилянської академії: І. Гізель, С. Яворський, Т. Прокопович, Г. Кониський, М. Козачинський та ін. Серед інших діячів цього часу Д. Чижевський називає М. Смотрицького, П. Могилу, але особливо вирізняє Г. Сковороду, у «світоглядній позиції якого українська бароково-кордоцентрична культура набуває особливого, по суті, знакового для української культури характеру» [7, с. 243–244].

Однією з найбільш складних в антропології Європи XVII ст. була проблема свободи волі. Оскільки процес самостійного становлення наукової думки, відокремлення філософії від теології в українській культурі на той час ще не набув завершення, то й проблема свободи волі розв'язувалася киево-могилянцями не лише стосовно ставлення людини до природи, а й ставлення до Бога. На відміну від притаманного середньовічній філософії дуалістичного протиставлення Бога і природи, земного і небесного робляться спроби зближення й ототожнення Бога і природи, а з іншого боку – максимального їх розведення, що веде до утвердження самодостатньої природи, щодо якої Бог обмежується функцією творця або першопричини [2, с. 72].

На думку І. Гізеля, Бог створив природу, а процеси, що відбуваються в матеріальному світі, залежать не від нього, а від «вторинних», природних причин. У розробленому ним філософському курсі спостерігається відхід від антропоморфного розуміння Бога, який визначається як самодостатня сутність, вічна, безмежна, яка творить нескінченно і є неосязною для людського розуму. Обґрунтовується ієрархічна структура п'яти світів – світ не створений, інтелігібельний, що ототожнюється з божественною думкою, світ ангельський, світ елементарний, що складається з чотирьох першоелементів; мікрокосм (людина) і макрокосм, який охоплює землю, небо і все, що між ними міститься.

Етичні погляди І. Гізеля були пов'язані з намаганням розв'язати проблеми сенсу життя, можливості досягнення щастя, взаємозв'язку волі й розуму. Як і інші могилянці, він бачив сенс життя у творчій праці, спрямованій на

власне і громадське добро. Виходячи зі світоглядних тенденцій барокової доби, був переконаний, що щастя можна здобути шляхом компромісного поєднання задоволення потреб різних частин душі, тілесних і духовних.

Звертаючись до розгляду взаємозв'язку волі й розуму, І. Гізель твердив, що, хоча інтелект з різних поглядів переважає над волею, а воля над інтелектом, але тим не менше, інтелект шляхетніший за волю. Отже, воля в певному сенсі перевищує за значенням інтелект. Це виявляється в тому, що волі притаманна добродійність (*charitas*), що переважає шляхетністю всі інші добродійності [1].

Водночас І. Гізель дотримувався думки, що сила волі видається більшою за інтелект, оскільки «в ній зосереджено владу, яку людина має над своїми актами». Проте інтелект є здатністю вищого ґатунку, оскільки він «переповнений світлом, а воля як така сліпа». Звідси інтелект за допомогою «свого світла» спрямовує волю, інші душевні потенції й самого себе. Спосіб дії інтелекту шляхетніший від способу дії волі, позаяк інтелект «опановує навколишні речі через порівняння», а воля «захоплюється видом представленого блага».

Матеріальним об'єктом волі є все те, що можна сприйняти як добрий або поганий об'єкт, адже, на думку мислителя, формальною підставою, з огляду на яку воля спрямовується на об'єкт, виступає добро.

Свобода розглядалася І. Гізелем як однакове ставлення до діяння чи бездіяльності, до тієї чи іншої дії з урахуванням конкретних обставин. Звідси вільна потенція визначається як така, що «попередньо зваживши на всі потреби у дії, може діяти і не діяти. Цим вільна потенція відрізняється від необхідної, що, зваживши на всі потреби у дії, не може не діяти» [1, с. 94–97]. Свобода, твердив філософ, притаманна людині тому, що вона розумна. Тому «жодній іншій живій істоті, навіть якщо їй властиве все те, що властиве людині, не випадає бути вільній саме тому, що вона позбавлена розуму. Отже, доходить висновку І. Гізель, «і сама людина ніколи не відчувала свободи, тією чи іншою мірою не звертаючись до розуму». Виходячи з цих припущень, він вважав, що «формально свобода пов'язується тільки з волею» [1, с. 94–97].

Отже, визнаючи свободу волі, І. Гізель надавав пріоритетного значення розуму, який, на його переконання, даючи волі різні варіанти вибору між добром і злом, здійснює моральний вплив на неї.

Цим самим було покладено початок розмежуванню філософії і теології, переорієнтації від богопізнання на пізнання природи і людини, усвідомленню самостійної цінності пізнання її законів. Як наслідок, актуалізується потреба дати нове тлумачення місця людини у Всесвіті, з'ясувати її зв'язок з усією природою і віднайти те особливе, чим людина відрізняється від усього, що її оточує в навколишньому, мінливому і нескінченному світі. Тобто в центрі уваги опиняється проблема «людина і Всесвіт».

Вагомий внесок у розробку цих питань зробив Г. Кониський. У курсі «Фізики» він часто ототожнює природу і матерію, наголошує, що «першій матерії» відповідає назва природи, заперечує уявлення про пасивність природних речей: «Думка, яка встановлює лише принцип пасивності природних речей, не може бути доведеною», а «природа є принципом і причиною руху і спокою», «рух зумовлює природа», адже Бог створив природу такою, що не потребує подальшого втручання в її процеси [4].

Рушійні сили й мотиви людської діяльності філософ убачав у самій людині, поширюючи таким чином принцип саморозвитку на природу й людину. І хоча філософ розглядав їх як боготворенні світи, проте вважав, що вони наділені власною внутрішньою активністю та іманентними законами розвитку, які впливають з їхнього власного існування.

У своїх поглядах Г. Кониський дотримувався принципу дуалізму та двоїстої істини, показуючи відмінність між вищим (Богом) і природним світом із його різноманітними «діючими» явищами. Серед останніх він розрізняв «чуттєві діючі» (фауна), чи світ живої природи, що не «розпізнає засобів для наслідування... мети, хоча застосовує їх за природною спонукою (інстинктом); «неживі речі», позбавлені інтелекту й відчуття, коли «діючий ніяким способом не розпізнає мети, однак тягнеться до неї природною схильністю». Створена Богом людина, належить до «богоетичних», чи «інтелектуальних діючих», якими Г. Кониський уважав Бога, ангелів і людей. Це, на його переконання, є «найдосконаліша діюча», адже «діючий не тільки оволодіває метою в розумінні добра, а навіть розпізнає її зовнішній різновид і співвідношення засобів оволодіння нею ... Такий спосіб відповідає лише розумній природі» [4]. Визнаючи наявність у людини вольної волі, філософ водночас наголошував на тому, що її прояв передбачає відповідальність людини за власну долю і за свої вчинки, яку вона несе не тільки перед Богом у потойбічному світі, а й тут, на землі – перед собою і суспільством.

Розкриваючи свої погляди на ці питання, Г. Кониський уперше у вітчизняній науковій думці подає глибокий аналіз механізмів людської діяльності, який є доволі близьким до сучасного їх розуміння. Людська діяльність розглядається ним як «найдосконаліша», вона усвідомлена, має «мету», «засоби» її досягнення, «добро» як потребу, котру можна задовольнити, усвідомлюючи її у формі першопочаткової мети (цілепокладання), що реалізується завдяки відповідним засобам. На «виході» отримується результат, де «добро» постає вже не спонукальною потребою, а самим матеріалізованим предметом для її задоволення.

Для Г. Кониського розум, інтелект є визначальними критеріями в розумінні людини. На його переконання, «найправильнішим» визначенням людини є таке: людина «є розумна істота ... бо розум і воля між собою пов'язані і не буває так, що будь-якому, кому забороняється

вільна воля, давалося світло розуму. А тварини діють не вільно і не за вподобанням...» [4].

Отже, у наведених поглядах людина підноситься над іншими істотами, адже їй притаманна «структурна досконалість її тіла і думки», а коли «людину природа позбавила одягу і зброї, то дала талант і розум», завдяки чому та «може підготувати все потрібне для використання і збереження життя», бо «вміє собі зарадити і від спеки, і від холоду і може перемогти найбільш сміливих і диких звірів, слабка і повільна переслідує дуже спритних» [4].

Так само, як і І. Гізель, Г. Кониський уважав, що земна життєдіяльність людини становить сенс людського блага, чи щастя хоча й є вище благо, яке «приготував людині Бог» у потойбічному світі, та воно не заперечує необхідності земного щастя. Людське благо передбачає наявність здоров'я, доблесті, задоволення потреб у харчуванні, продовженні роду, чуттєвих насолод, відчуття благополуччя та щасливої долі, потребує занять розумовою діяльністю тощо. Але все це має бути в розумній мірі, у поміркованих межах, адже в разі надмірності чи нестатку благ людина не буде щасливою. Вона має прагнути до насолоди, але не абсолютизувати її, не перетворювати на самоціль; їй також не личить аскетизм і апатія до життя, бо це теж неприродно для людини: людський розум, свобода вибору і здоровий глузд мають визначати розумну віру споживання життєвих благ. Критикуючи стоїків за їхній ригоризм, проповідь морального ідеалу, який вони бачили в позбавленні людини від афектів, проповідували безпристрасність та апатію, Г. Кониський підкреслював, що така догма «придушує любов батьків до дітей, відданість батьківщині й співчуття до знедолених і нещасних і під прикриттям стойкості вчить грубості й жорстокості» [4].

Даючи оцінку творчості Г. Кониського як представника українського бароко, не можна не погодитися з думкою вітчизняних дослідників, які акцентують на високому рівні його гуманістичної культури як винахідника ідеології українського бароко [6, с. 132]. Не буде перебільшенням розглядати Г. Кониського як одного з перших українських мислителів, хто звернув увагу на цінності людського життя, які він називав благами, а здійснений ним багатосторонній аналіз проблеми людини ще раз засвідчує, що українська філософська і педагогічна думка часів бароко перебувала на шляху розвитку до гуманізації, розгорталася в напрямі досліджень людини і суспільства.

У цьому контексті варто звернутися також до праць іншого професора Києво-Могилянської академії – Т. Прокоповича, зокрема його «Духовного регламенту», на сторінках якого він критикує всілякі спроби «князів церкви» піднятися над світською владою, осуджує їх за зловживання й вимагає, щоб духовенство займалося вихованням і просвітою. Такі думки і вимоги були зумовлені «його симпатіями до традицій гуманістів епохи Відродження, європейської науки й просвітництва» [6, с. 127]. Т. Прокопович підкреслював значення

людського розуму, його безмежні пізнавальні можливості, засуджував сліпий фанатизм та аскетизм з його придушенням природних людських почуттів і відмовою від земних радощів.

В іншій праці «Рассуждения о безбожии» з цього приводу він писав, що сама природа наділила людину пристрастями, і вони «не є злі й шкідливі», бо залежать від людини. З іронією і сарказмом Т. Прокопович змальовує відлюдників і мордувальників власної плоті: «Усе їм грішним і поганим здається, коли вони побачать гарне, веселе і славне, хоча б і праведне, і вірне, і небоготивне ...». Продовжуючи цю думку, автор зазначає, що коли побачать людину при здоров'ї і в добрім гуморі, хоча вона і не свята, то їм хочеться, «щоб усі люди були потворними, горбатими, темними, нещасливими і хіба що в такому стані любили б їх. Таких елліни називали мізантропами, тобто людиноненависниками» [5].

Людина мислилася ним як невіддільна частина природи, що підпорядковується законам останньої. Але, якщо у природі, що оточувала людину, діє лише атрибут протяжності, то сутнісною основою людини є ще один субстанційний атрибут – мислення. Це зумовлює виняткове місце людини у Всесвіті, що споріднює її з самим Богом. Людина, твердив Т. Прокопович, «є зменшена частина того видимого і невидимого світу, оскільки має в собі щось і від тілесної неодухотвореної, і від живої матерії, і від чуттєвої людської субстанції, крім того і те, що мають самі духи. Тому дуже правильно називали давні філософи її мікрокосмосом, тобто малим або взятим у зменшеному вигляді світом» [5].

Отже, надаючи великої уваги дослідженню людини, Т. Прокопович розумів її як носія божественного і природного, як частинку «цього видимого і невидимого світу», котра має елементи тілесної (неодухотвореної), живої матерії та людські чуття, поділяє погляди на людину як на малий мікрокосм, чи особливий світ. Однак визнання свободи волі не означало автоматичного поширення його на питання про незалежність вчинків людини від її власної природи і суспільства. Для «самовладдя», відзначав Т. Прокопович, необхідні певні умови, за наявності яких людина може вирішувати, діяти їй так чи інакше. Як частина природи людина вводилася до системи світового причинового зв'язку, тобто вважалася вільною у вчинках стосовно Бога й невільною щодо природи.

Викладене зумовлює складну структуру людської душі, у якій «діють» частини, наділені різною природою – вегетативною, тваринною, людською і божественною. Ці складники можуть «діяти» як злагоджено, так і вороже один щодо одного. Тому покликання «героїчної людини» у бароковій філософії полягало в досягненні розумного компромісу між бажанням і спонуканням кожної частки душі, не заперечуючи жодної з них. Останнє «притаманне саме бароковому світосприйняттю на відміну від середньовічного чи більш пізнього, класичного погляду, що надавав перевагу одній із крайностей

за рахунок придушення інших устремлінь – наприклад, духовності й служіння Богові, громадському обов'язку тощо» [2, с. 78–79].

Розкриваючи в «Етиці» механізми і сенс людської діяльності, Т. Прокопович твердив, що кожна людина діє, бо «вона бажає чогось, заради чого це робить». Оволодіння предметом бажання є щастям, але людина не завжди розуміє, що саме відповідає її уявленню про щастя. Тому, діючи покvapливо й неправильно, люди помиляються в своїх бажаннях і не досягають щастя. Головне завдання етики, яка керує людською поведінкою, професор Києво-Могилянської академії бачив у тому, щоб «досліджувати й навчати, у чому полягає найвище добро, або найвище щастя й блаженство. А цього вона зможе досягти не інакше, як з'ясувавши, що людині найбільше відповідає» [5].

Обов'язок етики, зазначав Т. Прокопович, «навчати правил доброї поведінки, а не добре поводитися». Останнє стосується всіх людей, а перше – лише філософів. Отже, учений відрізняє етику як науку про норми поведінки від самої етичної поведінки, оскільки метою «доброї поведінки є щастя, або блаженство». Цим самим у вітчизняній науці було зроблено крок до відмежування теорії моралі (етики як науки) від моральних дій і вчинків або, як писав сам Т. Прокопович, «...сама етика розглядається двоєко – взагалі й зокрема»: чи як наука «про мету людських дій, тобто про щастя та заходи людської поведінки», чи як сама людська поведінка.

Оцінюючи ці погляди вченого, варто згадати слова сучасних українських дослідників про те, що «таке розрізнення теоретичного і практичного (онтологічного інколи) є характерним для наукових досліджень Теофана Прокоповича, оскільки він на категоріальному рівні розрізняє теорію як певний спосіб «діяти або виконувати», або як суму багатьох понять, яка хоч і спрямовується на якусь справу, проте може існувати і без цієї справи. Практика ж є саме виконання справи, яке керується теоретичними правилами» [6, с. 128].

Заслугує на увагу також ідея Т. Прокоповича про те, що пізнавальні й практичні функції науки мають бути моральними, пов'язаними з добром, адже метою науки «повинно бути ніщо інше, як те, що є метою доброго діяння». Цим самим було започатковано підхід, згідно з яким наука не просто аналізувалася як засіб людської діяльності взагалі, а розглядалася в морально-ціннісному плані як творчість, спрямована на досягнення «доброго діяння».

Спрямування філософського пізнання на розв'язання проблеми «людина і Всесвіт» зумовлює посилення уваги до теоретико-пізнавальної проблематики. У курсах, які читали професори Києво-Могилянської академії, зокрема в курсах психології і логіки, важливе місце посідали питання, пов'язані з характеристикою пізнавальних здібностей людини: відчуття, сприйняття, пам'яті, уявлення, мови, мислення, дослідженням особливостей

самого процесу пізнання. Логіка розумілася як пізнавальний інструмент, засіб одержання нових знань і розглядалася як гарант подолання труднощів, що постають перед людиною у процесі пізнавальної діяльності. Адже, як твердив Г. Кониський, «метою логіки є здобуття знань» [4].

Особливості барокового мислення зумовлювали значну увагу до проблем мови, її зв'язку з мисленням. Мова вважалася штучною знаковою системою, яку люди використовують для спілкування. Слова – це знаки речей, які відбиті у поняттях. Значення слова-знака встановлюється через його зв'язок із предметом, який воно позначає. Мова розглядалася як основа абстрактного мислення, без якого останнє не може себе реалізувати.

Висновки. Підсумовуючи викладене, доходимо висновку, що основними ознаками періоду українського бароко було коригування і доповнення традиційної методології, дедалі більшої значущості набували нові парадигмальні

принципи, згідно з якими природа виходила на перший план у дослідженні людини і пізнання. Проблеми теорії пізнання і логіки відповідно до загального спрямування барокового світогляду підпорядковувалися проблемам усвідомлення сутності людини, її місця в безмежному Всесвіті. Центральним об'єктом української барокової культури поставала досконала людина («героїчна людина»), яка втілювала в собі не лише уявний ідеал, а й реально досяжний у земному житті. Усе це збігалось з тенденціями розвитку загальноєвропейської науки, яка інтенсивно розробляла й використовувала нові методологічні й теоретичні принципи наукових природничих і соціальних досліджень, позбавлених фаталізму та містицизму й орієнтованих на натуралістичні парадигми.

Подальшого розвитку потребує проблема морально-ціннісних орієнтирів у творчому доробку українських просвітників та їхніх поглядів на людину як вінець Божого творіння.

### Список використаних джерел

1. Гізель І. Твір про філософію. Розділ про волю або про розумове прагнення / І. Гізель // Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / [уклад.: О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя]. – К.: Знання, 2005. – 767 с.
2. Горський В. С. Історія української філософії: курс лекцій / Вілен Сергійович Горський. – К.: Наук. думка, 1997. – 286 с.
3. Історія філософії: словник / [за заг. ред. В.І. Ярошовця]. – К.: Знання України, 2006. – 1200 с.
4. Кониський Г. Моральна філософія, або етика / Георгій Кониський // Філософська думка. – 1979. – № 3.
5. Прокопович Ф. Філософські твори: у 3 т. / Феофан Прокопович. – К., 1981.
6. Соціологічна думка України: навч. посібник / Захарченко М.В., Бурлачук В.Ф., Молчанов М.О. [та ін.]. – К.: Заповіт, 1996. – 424 с.
7. Чижевський Д. Історія української літератури: Від початків до доби реалізму / Дмитро Чижевський. – Тернопіль: Презент, 1994. – 478, [2] с.

Рецензент: Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

### Відомості про автора:

**Кочубей Тетяна Дмитрівна**

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
вул. Садова, 2, м. Умань,  
Черкаська область, 20300, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.823

Надійшла до редакції: 03.05.2014 р.  
Прийнята до друку: 20.05.2014 р.

### References

1. Hizel', I. (2005). *Composition on philosophy. Chapter about freedom and mental striving*. History of Ukrainian school and pedagogy: reader. Kyiv: Znannya. [in Ukrainian].
2. Hors'kyi, V. S. (1997). *History of Ukrainian philosophy: course of lectures*. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].
3. *History of philosophy: dictionary*. (2006). In V.I. Yaroshovets'. Kyiv: Znannya Ukraine. [in Ukrainian].
4. Konys'kyi, H. (1979). *Moral philosophy or ethics*. *Filosofs'ka dumka*. 3. [in Ukrainian].
5. Prokopovych, F. (1981). *Philosophical works: in 3 vol.* [in Ukrainian].
6. *Sociological thought of Ukraine*. (1996). Zakharchenko M.V., Burlachuk V.F., Molchanov M. O. Kyiv: Zapovit. [in Ukrainian].
7. Chyzevs'kyi D. (1994). *History of Ukrainian literature: From beginnings to the epoch of realism*. Ternopil': Present. [in Ukrainian].

## РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Світлана Литвинова

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України*

### Анотація:

У статті проаналізовані поняття «середовище», «навчальне середовище», «навчальний простір», «мобільне середовище», «віртуальне середовище», «освітнє середовище», «освітній простір», «інформаційне середовище» та ін. на різних етапах розвитку суспільства, освіти й науки. Встановлено, що навчальне середовище в загальній середній освіті має бути інноваційним, ІКТ-насиченим, відповідати вимогам суспільства XXI століття. Наведено визначення понять «хмаро-орієнтоване навчальне середовище» (ХОНС), «навчальна мобільність учня», «навчальна мобільність вчителя», окреслено вимоги до ХОНС. З'ясовано, що ХОНС створює умови для активної співпраці, забезпечує мобільність суб'єктів навчання та віртуалізацію об'єктів, доступне будь-де і будь-коли.

### Ключові слова:

хмаро-орієнтоване навчальне середовище; навчальна мобільність; ХОНС; вимоги; навчальне середовище

### Аннотация:

**Литвинова Светлана. Развитие учебной среды общеобразовательных учебных заведений как научная проблема.**

В статье проанализированы понятия «среда», «учебная среда», «учебное пространство», «мобильная среда», «виртуальная среда», «образовательная среда», «образовательное пространство», «информационная среда» и др. на разных этапах развития общества, образования и науки. Установлено, что учебная среда в общем среднем образовании должна быть инновационной, ИКТ-насыщенной, отвечать требованиям общества XXI века. Дано определение понятиям «облако-ориентированная учебная среда» (ООУС), «учебная мобильность ученика», «учебная мобильность учителя», перечислены требования к ООУС. Установлено, что ООУС создает условия для активного сотрудничества, обеспечивает мобильность субъектов обучения и виртуализацию объектов, доступно в любом месте и в любое время.

### Ключевые слова:

облако-ориентированная учебная среда; учебная мобильность; ООУС, требования; учебная среда.

### Resume:

**Lytvynova Svitlana. Development of educational environment at comprehensive schools as a scientific problem.**

The article provides the analysis of such terms as «environment», «learning environment», «learning space», «mobile environment», «virtual environment», «educational environment», «educational space», «information environment» etc. at different stages of society, education and science development. It has been established that the learning environment in general secondary education must be innovative, ICT-saturated and comply with the 21<sup>st</sup> century society demands. The definition of the terms «cloud-oriented learning environment» (COLE), «learning mobility of a learner», «learning mobility of a teacher» are given, the requirements to COLE are listed. It has been determined that COLE creates conditions for active cooperation, provides the mobility of the subjects of teaching and objects visualization; it is available in any place and any time.

### Key words:

cloud-oriented learning environment, learning mobility, COLE, requirements, learning environment.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення такі, що сучасна школа повинна врахувати темпи науково-технічного прогресу, динаміку та незворотність суспільних змін, що є необхідним для розвитку конкурентоспроможного випускника. Освітній процес має орієнтувати учня, насамперед, не на заучування різноманітних моделей, опорних конспектів, а на здобуття фундаментальних знань; має формувати в нього здатність до самостійного пізнання світу, суспільства, себе та свідомого й творчого розв'язання життєвих проблем, знаходження оптимального виходу зі складних життєвих ситуацій. Як зазначає І. Єрмаков, освіта повинна готувати до соціальних і життєвих змін; учити особистість розуміти їх, використовувати, ініціювати. Важливу роль у цьому процесі відіграє ІКТ-насичене навчальне середовище середніх шкіл.

Вивчення й обґрунтування необхідних напрямів використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі слід вважати одними з найважливіших педагогічних проблем. Розв'язання цих проблем є соціально-значущими завданнями педагогічної науки, як наголошує М. Жалдак [7].

Сьогодні в освіті, зокрема в середній, відбувається зміна акцентів від «ІКТ в освіті» до нової парадигми «освіта у хмаро-орієнтованому навчальному середовищі», що зумовлено застарілою матеріально-технічною базою навчальних закладів, підвищенням рівня ІК-компетентності вчителів-предметників, стрімким розвитком ІК-технологій і використанням учнями різноманітних гаджетів для задоволення різноманітних потреб як ігрових, так і навчальних.

Сучасна школа, яка спрямована на всебічний розвиток особистості, має навчати творчості та інноваційності, критичного мислення, уміння розв'язувати проблеми, розвивати компетентності з інформаційних технологій в інноваційному навчальному середовищі XXI століття. Постає проблема дослідження особливостей формування та розвитку навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу для проектування та впровадження хмаро-орієнтованого навчального середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження питання розвитку навчального середовища залишаються актуальними

й дотепер. Трактування поняття «навчальне середовище», особливості формування й розвитку навчального середовища, важливість цього поняття для розвитку освіти відображено в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема В. Бикова, А. Гуржія, М. Жалдака, Ю. Жука, В. Кухаренка, В. Фатурової, М. Шишкіної (Україна), Д. Гібсона, О. Іванова, Г. Ковальова, Н. Крилової, Я. Корчака, К. Левіна, В. Слободчикова, Б. Ярмахова, В. Ясвіна та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати формування понять «середовище», «навчальне середовище», тенденції розвитку навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу як наукову проблему.

Виклад основного матеріалу дослідження. Від моменту свого створення навчальне середовище постійно змінювалося. Ці зміни полягають як у змісті освіти, так і в методах і формах навчання й зумовлені розвитком суспільства, науки та технологій. Як зазначає Б. Ярмахов, навчальна модель, яка домінує сьогодні, почала складатися у сімнадцятому столітті [18, с. 13], а вже на початку вісімнадцятого століття склалася інша модель – модель пруської класичної гімназії. Ідея такої гімназії полягала у підпорядкуванні волі дитини, а місія – у вихованні законослухняного громадянина.

Тільки на початку двадцятого століття з'явилося поняття «середовище», про що йдеться у працях А. Макаренка, П. Блонського, С. Шацького. Проблема створення та розвитку «середовища» досліджували у своїх роботах М. Басов, П. Блонський. У 1927 році виникли суперечки в оцінюванні місця середовища в розвитку й вихованні учнів, що є актуальними й сьогодні. Так, одна група дослідників уважала, що середовище – це лише фактор, який допомагає процесу розвитку закладених у дитині властивостей (Ш. Бюлер, Д. Узнадзе). Друга група твердила, що середовище визначає розвиток, воно активно формує діяльність дитини, використовує потенціал, закладений у дитині від народження (М. Басов, Л. Виготський).

У 1930 році була спроба науковців математично обґрунтувати поняття «середовище» та подати його у вигляді рівняння (середовище – організм = процес діяльності), яке педагог повинен розв'язати для ефективної побудови навчально-виховного процесу [1].

Поняття «середовище» також відображає взаємозв'язок певних умов, що забезпечують розвиток людини. При цьому передбачається присутність людини в середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення з суб'єктом.

Проте у другій половині двадцятого століття акценти в навчанні змінилися. Починаючи з 1980-х років розпочався процес комп'ютеризації, унаслідок чого у школах почали створюватися комп'ютерні класи і це була не перша спроба змінити навчальний процес на краще за допомогою новітніх технологій. Педагогічна спільнота почала замислюватися над залученням новітніх технологій, розширення можливостей навчального процесу – з'явилося поняття «навчальний простір».

Як зазначають дослідники В. Лискова, О. Ракітіна, поняття «простір» і «середовище» є близькими, але не синонімічними. На думку науковців, простір – це набір певним чином пов'язаних між собою умов, які можуть впливати на людину. При цьому у змісті поняття «простір» не закладено присутність у ньому людини. Простір може існувати й незалежно від людини. Саме загальне уявлення про простір пов'язане з порядком розташування (взаємним розташуванням) об'єктів і їх одночасним співіснуванням.

На переконання дослідника О. Околелова, педагогічне середовище навчання являє собою згенероване індивідуумами-учасниками процесу навчання системне утворення, пронизане специфічними, характерними саме для нього взаємодіями. При цьому на перший план висувається комунікація всередині середовища.

У ХХІ столітті проблема впливу середовища на розвиток і формування особистості учня набула актуальності. Вона пов'язана із застосуванням особистісно-орієнтованого підходу до навчання й зумовлена впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес. Значну увагу педагогів і науковців привернуло поняття «навчальне середовище», яке останніми роками стало досить актуальним, отримало нові характеристики, що пов'язано з підвищенням якості та доступності освіти.

Навчальне середовище найчастіше розглядається як простір навчання і (більш широко) як простір навчального містечка. Простір навчання охоплює шкільні кімнати (кабінети), бібліотеки, лабораторії, спортивні споруди. Середовище навчання є частиною середовища навчального містечка. Воно містить усі навчальні середовища, у яких працюють учні й учителі і які мають важливий вплив на процеси викладання й навчання. Навчальне середовище може охоплювати також фізичне середовище й географічний простір, який може мати досить різноманітні масштаби. З огляду на це, навчальне середовище, як слушно зауважує Ю. Жук, є складником певної системи взаємопідпорядкованих середовищ, якій властиві ознаки певної ієрархічності [8; 9].



Навчальне середовище – це штучно побудована система, структура і складники якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу. Структура навчального середовища визначає його внутрішню організацію, взаємозв'язок і взаємозалежність між його елементами, які, з одного боку, є атрибутами чи аспектами розгляду, що визначають змістовну й матеріальну наповненість, а з іншого – ресурсами, що залучаються до діяльності учасників навчально-виховного процесу, набуваючи при цьому ознак засобів навчання і виховання. Доцільно говорити про навчальне середовище як про навколишнє середовище щодо інтелектуальних складників педагогічної системи, які наділені природним або штучним інтелектом. Як природні інтелектуальні складники виступають люди (учасники навчально-виховного процесу). Як штучні інтелектуальні складники можуть розглядатися засоби навчання. Для кожного з цих складників можна визначити відповідне навчальне середовище, як зазначає В. Биков [3].

Використання навчального середовища забезпечується сукупністю матеріальних об'єктів, які використовуються в діяльності учасників навчально-виховного процесу, деякі з яких набувають при цьому ознак засобів навчання і виховання. Тому спостерігається тенденція щодо розгляду тільки матеріальних складників навчального середовища (власне засоби навчання і приміщення, у яких відбувається навчально-виховний процес). З огляду на це, під навчальним середовищем, як твердить В. Лапінський, розуміють сукупність матеріальних об'єктів і зв'язки між ними, які утворюють систему, призначену для забезпечення навчальної діяльності суб'єктів навчання [11].

Отже, під навчальним середовищем або середовищем навчання дослідники розуміють взаємозв'язок конкретних матеріальних, комунікаційних і соціальних умов, що забезпечують процеси викладання та навчання. При цьому передбачається безпосередня присутність того, кого навчають, у середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення з суб'єктом.

Ще в 1995 році в Росії було використано термін «інформаційно-освітнє середовище» [3, с. 78], під яким розумілася «системно-організована сукупність засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного і організаційно-методичного забезпечення, орієнтована на задоволення освітніх потреб користувачів».

У роботі Л. Панченко інформаційно-освітнє середовище розглядається як відкрита, нелінійна, цілісна систем інноваційної спрямованості. Основні напрями розвитку такої системи

пов'язані з розвитком його складників: просторово-семантичного (організація простору й дизайн інтер'єрів комп'ютерних класів, мультимедійних аудиторій, топологія корпоративної мережі навчального закладу, символічний простір); технологічного (зміст та організація навчального процесу); інформаційно-компетентнісного (інформаційна компетентність та інформаційна культура суб'єктів середовища); комунікативного (спілкування суб'єктів); імовірнісного [13].

Інформаційно-навчальне середовище визначають як сукупність умов, що сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-освітньої взаємодії між тими, хто навчається, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також уможливають формування пізнавальної активності за умови наповнення компонентів середовища предметним змістом конкретного навчального курсу [6].

Крім того, виходячи з розуміння сутності та структури інформаційно-навчального середовища, нами визначені його дидактичні функції: інструктивно-організаційна, інформаційно-когнітивна, комунікативна та контрольно-координувальна.

На переконання О. Щолок, інформаційно-навчальне середовище складається з таких блоків, як: інформаційний (система знань і вмінь студента); пізнавальний (властивості, зміст та впливові фактори пізнавальної діяльності); ціннісно-цільовий (сукупність цілей і цінностей освіти, необхідних для досягнення поставленої мети навчання); технологічний (засоби нових інформаційних технологій); комунікативний (форми взаємодії між учасниками педагогічного процесу); організаційно-методичний (сукупність можливих стратегій, форм, програм і методів організації навчально-інформаційної взаємодії) [17].

Інформаційно-навчальне середовище, на думку Д. Качалова, – це відкрита система, яка акумулює в собі цілеспрямовано створювані організаційно-педагогічні, процесуально-технологічні, інформаційні ресурси та на єдиних ціннісно-цільових підставах забезпечує інноваційність як засіб і механізм формування компонентів педагогічної культури, формування суб'єктної позиції майбутніх учителів і змістовне наповнення форм, методів і прийомів, технологій, спрямованих на формування педагогічної культури студентів вишу – майбутніх учителів.

Навчально-інформаційне середовище С. Лешук трактує як систему інформаційно-комунікаційних і традиційних засобів, спрямованих на організацію та проведення навчального процесу, орієнтованого на особистісне навчання в умовах інформаційного суспільства [12].

Термін «інформаційне середовище» вперше було запропоновано Ю. Шрейдером, який слушно зауважує, що «інформаційне середовище» є не тільки провідником інформації, а й активним початком, що впливає на його учасників.

Виділяють три основні аспекти «інформаційного середовища»: діяльність, комунікація, інфраструктура:

– діяльність людини як учасника комунікаційного процесу, яка сприйнявши інформацію, знову перетворює її на своє особисте знання.

– комунікація, за якої узгоджується рівень навченості, обізнаності, розвитку людини.

– інфраструктура, що дає змогу здійснити комунікативну діяльність (Інтернет, видавництва, електронні бібліотеки, інформаційні центри тощо).

У 1998 році в Росії широкої популярності набув термін «інформаційне середовище». Автори концепції інформатизації галузі освіти Російської Федерації розуміють під інформаційним середовищем сукупність програмно-апаратних засобів, інформаційних мереж зв'язку, організаційно-методичних елементів системи вищої школи і прикладної інформації про предметну галузь, що розуміється і застосовуваної різними користувачами, можливо з різними цілями і в різних сенсах.

Як зазначає В. Белооголов, моделювання інформаційного середовища навчання є однією з важливих проблем сучасної освіти [2]. З цієї метою розглядаються: мова (текст, малюнок, формула), базові форми (моделі, навички, інструменти, зв'язки, образи, тексти, завдання), способи подання знань, а також у сукупності різні типи інформаційних середовищ.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій дав поштовх до розвитку різноманітних навчальних середовищ.

За визначенням Ю. Жука, навчальне середовище, тобто середовище, у якому безпосередньо розгортається навчальна діяльність, можна розглядати як інформаційне середовище, а джерела інформації – як складники цього середовища [8; 9].

Під'єднання навчальних закладів до мережі Інтернет зумовило появу нових підходів до організації навчально-виховного процесу й модифікації поняття «навчальне середовище». Тому з'явилося поняття «Інтернет-середовище», яке являє собою порівняно новий об'єкт наукових досліджень. Питання його впливу на когнітивний і комунікативний розвиток учнівської молоді є маловивченим. В. Фатуровою зроблена спроба дослідити Інтернет-середовище як фактор психологічного розвитку комунікативного потенціалу особистості.

Під освітнім середовищем найчастіше розуміється функціонування конкретної установи освіти (це думка В. Козирева, І. Шалаєва, А. Веряєва). Аналіз різних підходів до проблеми визначення освітнього середовища, дає можливість констатувати, що дослідники мають на увазі конкретне середовище навчального закладу, оскільки освітнє середовище становить сукупність матеріальних чинників; просторово-предметних факторів; соціальних компонентів; міжособистісних відносин. Усі вони взаємопов'язані, доповнюють, збагачують один одного і впливають на кожного суб'єкта освітнього середовища, а люди організують, створюють освітнє середовище й певним чином впливають на нього.

Освітнє середовище – це суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, в межах якої учень загальноосвітньої школи усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність.

Є різні модифікації освітніх середовищ, наприклад, А. Калмиков і Л. Хачатуров розглядають віртуальні освітні середовища. При цьому наводиться специфічне визначення, у якому використаний аксіологічний підхід: «під віртуальним освітнім середовищем розуміється середовище, яке сприяє творчому досягненню Себе–Нового, тобто особистості, що перебуває у процесі освітнього становлення, освоює як нові знання, так і нові ступені свободи». Інші дослідники характеризують інтегровані та розподілені освітні середовища.

Розглядає освітнє середовище як спосіб організації навчання, виховання й розвитку молодого покоління в його сучасному розумінні, тобто як суб'єктів здобуття загальної середньої освіти широкого вікового діапазону, Н. Гонтаровська [5]. Науковець доводить, що розвиток особистості школяра в освітньому середовищі регулюється метою і змістом навчання, які у своєму взаємозв'язку є складною ієрархічно побудованою системою. Вона також звертає увагу й на принципи створення освітнього середовища (педагогічної доцільності, цілісності, індивідуалізації, синергетичний, принцип пізнавальної активності та самостійності особистості), здійснює типологізацію освітніх середовищ і виділяє на цій основі три головні типи їх (навчальне, позаурочне, позашкільне), у кожному з яких за критерієм вікових особливостей дітей визначає три підтипи (освітнє середовище початкової школи, освітнє середовище основної школи, освітнє середовище старшої школи).

Виокремлення структурних компонентів освітнього середовища пропонує Г. Ковальов. Він виділяє:

– фізичне оточення (шкільне приміщення, його дизайн, розмір і просторова структура навчальних помешкань, умови для переміщення й розміщення учнів);

– людський фактор (добір учнів, наповнюваність класів і вплив цього на соціальну поведінку учнів, особливості й успішність учнів, етнічні особливості, якість підготовки вчителів, статево-вікова структура шкільного контингенту);

– програма навчання (новаторський характер змісту програм навчання, технології навчання, стиль і методи навчання, форми навчальної діяльності, характер контролю).

Ученими визначено основні типи освітнього середовища (за Я.Корчаком): догматичне освітнє середовище (сприяє розвитку пасивності й залежності дитини); кар'єрне освітнє середовище (сприяє розвитку активності й залежності дитини); безтурботне освітнє середовище (сприяє вільному розвитку й зумовлює пасивну життєву позицію дитини); творче освітнє середовище (сприяє вільному розвитку активної дитини).

На думку М. Шишкіної, кожна сучасна школа має «комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище», що охоплює будь-які аспекти використання комп'ютера в навчанні [16].

Із під'єднанням загальноосвітніх навчальних закладів до мережі Інтернет з'явилося поняття «мережне середовище навчання» (від англ. networked learning environment). Для нього характерне формування зв'язків, відносин між людьми та ресурсами шляхом використанням комунікаційних технологій для досягнення цілей, що пов'язані з навчанням. Комп'ютерна підтримка передбачає зберігання та надання навчальних відомостей, доступ до електронної пошти, дошки оголошень, комп'ютерних конференцій та інших можливостей [16].

Віртуальне навчальне середовище (від англ. virtual learning environment, VLE) – програмна система, створена для підтримки процесу дистанційного навчання з акцентом саме на навчанні, на відміну від керованого навчального середовища, для якого характерним є управління процесом навчання. Таке середовище зазвичай використовує мережу Інтернет і надає засоби для оцінки (зокрема, автоматичної оцінки, як-от завдання на вибір), комунікації, завантаження матеріалів, повернення робіт студентів, оцінювання колег, управління групами студентів, організації оцінювання студентів, опитування тощо.

Це мережевий сервіс для щоденного користування, що містить усі необхідні елементи теоретичних і практичних знань, контролю і самооцінки навчальної діяльності, форми організації адаптації, мотивації і творчої спрямованості [4].

На першу згадку про мобільне навчання, як зазначають Н. Рашевська та О. Семеріков [115], натрапляємо в роботі Дж. Дьюї «Демократія та освіта» (1916 рік), у якій йдеться про розширення комунікаційних каналів і мобільне суспільство. Під комунікацією Дж. Дьюї розумів не лише передавання та отримання повідомлень (інформаційний аспект), а й обмін досвідом (освітній аспект). На переконання Дж. Дьюї, комунікація є головним освітнім процесом, у якому викладач стає одним з учасників процесу навчання.

Другий етап мобільного навчання розпочався з 50-х років минулого століття, коли Алан Кей започаткував проект комп'ютеризованого навчання під назвою Dynabook.

На третьому етапі (70-80-ті роки ХХ ст.) відбулося теоретичне осмислення та формування задуму реалізації технічних засобів і методології їх застосування, а також можливість використовувати перші локальні та глобальні мережі для роботи на переносних комп'ютерах (90-ті роки ХХ ст.).

Четвертий етап (сучасність) характеризується розвитком систем підтримки мобільного навчання.

Науковці здебільшого виявляють прихильність до мобільних навчальних середовищ, які певною мірою розв'язують питання доступу до інформаційних ресурсів як учнів, так і вчителів «будь-де і будь-коли». Про мобільне математичне середовище як мережне програмно-методичне забезпечення, що надає можливість мобільного доступу до математичних об'єктів, інтеграції аудиторної і позааудиторної роботи в безперервний навчальний процес, організації в межах одного середовища повного циклу навчання: а) зберігання й подання навчальних матеріалів; б) проведення навчальних математичних досліджень; в) підтримка індивідуальної та колективної роботи; г) оцінювання навчальних досягнень йдеться в науковій праці К. Словака, С. Семерікова, Ю. Триус [15].

Поняття «інноваційне освітнє середовище», що розуміється як відкрита система, що акумулює в собі цілеспрямовано створювані організаційно-педагогічні, процесуально-технологічні, інформаційні ресурси й на єдиних ціннісно-цільових підставах забезпечує інноваційність як спосіб і механізм формування компонентів педагогічної культури, формування суб'єктної позиції майбутніх учителів і змістовне наповнення форм, методів і прийомів, технологій, спрямованих на формування педагогічної культури.

Персональне навчальне середовище – термін, який з'явився кілька років тому в західній літературі. До мінімального складу

персонального навчального середовища, на думку західних учених, має входити twitter, ning, blog, igoogole (netvibes), reader RSS, delicious (diigo), wiki. Таке середовище не тільки комфортне для виконання діяльності, а є засобом створення персональної навчальної мережі, такої мережі, де ми можемо взаємодіяти не тільки з нашими колегами, наприклад, учасниками співтовариства ning або списку розсилок, а і їх партнерами зі спільної діяльності, – констатує В. Кухаренко [10].

Персональне навчальне середовище – це сукупність ресурсів, потрібних людині для того, щоб знайти відповіді на різноманітні питання, створити потрібний контекст для навчання і проілюструвати досліджувані процеси. Отже, персональне середовище навчання – це не конкретний додаток або служба, а особливий підхід до реалізації навчання [14].

Виділяють три підходи до визначення персонального навчального середовища: формування за допомогою соціальних сервісів; як соціальні сервіси, які використовує особа для організації своєї роботи; особливий підхід до навчання.

Перші кроки щодо визначення сутності та структури персонального навчального середовища у 2005 році зробив Скот Вілсон. Він називав цю концепцію «майбутнє віртуальне навчальне середовище» [21].

Персональне навчальне середовище – результат розвитку web 2.0 і його впливу на освітній процес [20]. Також термін «персональне навчальне середовище» охоплює весь набір ресурсів, які використовує учень, щоб відповісти на запитання, проілюструвати процеси й забезпечити пошук й обробку інформації.

Персональне навчальне середовище – це зміни традиційної «історичної» моделі навчання. Подібної думки дотримується Сандра Шаферт: «... це набір соціальних інструментів, які зібрав учень із метою задоволення відповідних потреб» [19].

Упровадження проекту «Один учень – один комп'ютер» зумовило напрям дослідження поняття «електронне навчальне середовище». Таке освітнє середовище дає змогу кожному учневі з першого року його навчання у школі отримувати інформацію саме в тому вигляді й у тому темпі, у якому він здатний до найбільш ефективного засвоєння знань у режимі тет-а-тет із комп'ютером. Завдяки засобам комунікацій постає можливість отримувати інформацію та знання на відстані [18].

Навчальне середовище вже не можна характеризувати за традиційною схемою, коли його учасниками є або вчитель та учень, або ж учитель і група учнів. Кількість учасників окремого навчального процесу стає потенційно необмеженою. На цьому й базується термін

«відкрите навчальне середовище», що передбачає можливість обміну інформацією на відстані та використання потенційно необмеженого характеру та набору джерел інформації.

«Закрите» комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище, у якому використання комп'ютера зводиться до експлуатації того чи іншого окремого засобу [16].

Закрите навчальне середовище, навчальна платформа або ж система управління процесом навчання – це програмне забезпечення для управління процесом навчання, що дає можливість створювати та розміщувати на платформі навчальні матеріали, вести облік результатів навчання, здійснювати зв'язок між учасниками цього процесу. Тобто це структуроване багатовимірне навчальне середовище, яке поєднує можливості традиційного навчання із сучасними інформаційними технологіями, що базуються на автоматизації взаємодії викладача та студента. Доступ до платформи зазвичай захищений паролем і дозволяється лише уповноваженим користувачам цієї платформи та може надаватися як через Інтернет, так і через внутрішню локальну мережу навчального закладу. Унаслідок цього створюється закрите навчальне середовище.

Відкрите навчальне середовище В. Биков [3] визначає як доступну для учасників навчально-виховного процесу якісну та кількісну різноманітність компонент навчального середовища (можлива для використання різноманітність компонент навчального середовища, які можуть бути застосовані в навчально-виховному процесі), що визначають його потенційний дидактичний простір.

У такому розумінні традиційне навчальне середовище (НС), що існує і функціонує на рівні навчального закладу, назвемо тут закритим навчальним середовищем. Таке НС є обмеженим щодо складу та структури своїх компонентів і тому має обмежене дидактичне застосування. Наприклад, у закритому НС можливе використання лише відносно вузького спектра матеріальних засобів навчання, інформаційних навчальних ресурсів і педагогічних технологій, обмежений склад викладацького персоналу та освітнього мікросоціуму, обмежена кількість навчальних приміщень тощо.

Окрім цього, закрите НС виявляється практично непридатним щодо екстериторіального залучення до навчально-виховної діяльності окремої людини, інших учнів і викладачів, які навчаються і працюють поза межами навчального закладу, у якому ця людина навчається. У деяких випадках така можливість із педагогічного погляду є доцільною і навіть необхідною.

На нашу думку, навчальне середовище – це спеціально організоване середовище, спрямоване на набуття суб'єктами певних знань, умінь, навичок, компетентностей та забезпечення рівного доступу до освіти всіх учасників навчально-виховного процесу.

Задовольнити потреби сучасного суспільства та врахувати особливості перераховані вище, зокрема фактор екстериторіальності, може хмаро-орієнтоване навчальне середовище загальноосвітнього навчального закладу, що розбудовується за допомогою хмарних обчислень провідних провайдерів Google та Microsoft (Office365) (рис. 1).

Під хмаро-орієнтованим навчальним середовищем (ХОНС) ми розуміємо штучно

побудовану систему, що забезпечує навчальну мобільність, групову співпрацю педагогів та учнів і використовує хмарні технології для ефективного, безпечного досягнення дидактичних цілей.

Під навчальною мобільністю учня ми розуміємо доступ, комунікацію, співпрацю та співробітництво, незалежно від часу та місця перебування, з метою участі в навчально-виховному процесі для всебічного розвитку особистості.

Під навчальною мобільністю вчителя ми розуміємо доступ, комунікацію, співпрацю та співробітництво, незалежно від часу та місця перебування, з метою забезпечення ефективності в досягненні дидактичних цілей.

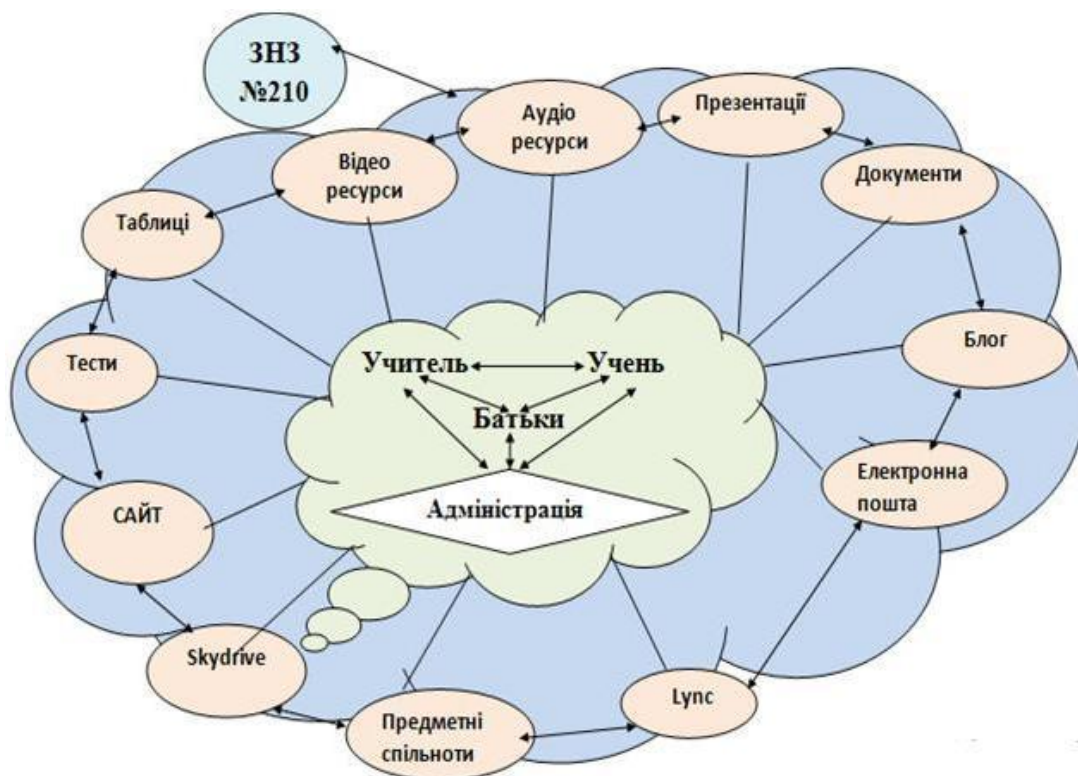


Рис. 1. Хмаро-орієнтоване навчальне середовище ЗНЗ

Узагальнюючи результати досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених щодо розвитку навчального середовища, окреслимо вимоги до ХОНС, як інноваційного навчального середовища XXI століття. Воно має бути:

- інноваційним, ІКТ-насиченим, підтримувати тенденції та стратегії розвитку загальної середньої освіти;
- відкритим для всіх учасників навчально-виховного процесу;
- відповідати принципам педагогічної доцільності, цілісності, індивідуалізації, синергетичності, пізнавальної активності та самостійності;
- мати чітке виокремлення структурних компонентів;

- створюватися й використовуватися за потребою, відповідно до мети навчання;
- забезпечувати ефективність навчального процесу;
- сприяти підтримці активної комунікації всередині навчального середовища;
- забезпечувати навчально-виховну діяльність учнів;
- орієнтувати педагогів на розвиток особистості учня;
- забезпечувати створення персональної траєкторії розвитку як особистості учня, так і вчителя;
- забезпечувати мобільність суб'єктів і віртуалізацію об'єктів навчання;

– забезпечувати різноманітність навчальних компонентів;

- створювати умови для активної співпраці;
- доступним будь-де і будь-коли;
- підтримувати складну ієрархію.

Висновки. Аналізуючи етапи формування навчального середовища, можемо твердити, що вимоги до нього постійно зростають і воно віддзеркалює зміни в розвитку ІКТ. Ураховуючи результати дослідження О. Леонтєва щодо стрімкого розвитку опосередкованої і неопосередкованої пам'яті дітей шкільного віку (від 6 до 17 років), навчальне середовище має бути інноваційним та ІКТ-насиченим саме в системі загальної середньої освіти.

Розвиток мережі Інтернет, перехід суспільства й загальної середньої освіти до використання хмарних технологій сприяє швидкому впровадженню хмаро-орієнтованих навчальних середовищ у навчальний процес для активізації пізнавальної діяльності учнів, підвищення їх ІК-компетентностей, що в подальшому може підвищити якість освіти.

Подальшого дослідження потребує визначення основних понять і з'ясування характерних особливостей ХОНС, а також узагальнення зарубіжного й вітчизняного досвіду використання хмарних обчислень у системі загальної середньої освіти.

### Список використаних джерел

1. Басов М.Я. Очередные проблемы / М.Я. Басов // Очередные проблемы педологии. Сборник статей под редакцией М.Я.Басова. – М.-Л., 1930. – С. 16-17.
2. Белоголов В.С. О языке, способах, формах и путях передачи знаний в информационной среде обучения // Электронный ресурс / В.С. Белоголов. – Режим доступа: <http://itc.mstu.edu.ru/www/ntk2002.nsCall>.
3. Биков В.Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій / В.Ю.Биков // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць / за ред. Л.Л.Товажнянського та О.Г. Романовського. – Вип. 3. – Х. : НТУ «ХП», 2002. – С. 73-83.
4. Вікіпедія: вільна енциклопедія // Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/>. – Заголовок з екрана.
5. Гонтаровська Н.Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спеціальності 13.00.07 / Н.Б. Гонтаровська. Київ. – 2012. – 43 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – С. 149.
7. Жалдак М.І. Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах / М.І. Жалдак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2013. – № 3 (107). – С. 8-15.
8. Жук Ю.О. Проблеми формування інформаційного середовища навчального закладу // [Електронний ресурс] / Ю.О. Жук. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/04zyaeei.html>
9. Жук Ю.О. Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища / Ю.О. Жук // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К.: ІЗМН, 1998. – Вип. 22. – С. 106-112.
10. Кухаренко В. М. Персональная учебная среда // [Електронний ресурс] / В.М. Кухаренко. – Режим доступу: [http://kvn-elearning.blogspot.com/2011\\_03\\_01\\_archive.html](http://kvn-elearning.blogspot.com/2011_03_01_archive.html)
11. Лапінський В.В. Навчальне середовище нового покоління та його складові / В.В. Лапінський // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. - Серія № 2. Комп'ютерно-

### References

1. Basov, M. Ya. (1930). *Latest problems. Ocherednye problemy pedologii*. [in Russian].
2. Belogolov, V. C. *About the language, means, forms and ways of knowledge transfer*. Retrieved from: <http://itc.mstu.edu.ru/www/ntk2002.nsCall>. [in Russian].
3. Bykov, V. Yu. (2002). *Methodical systems of modern information-educative technologies. Problemy ta perspektyvy formuvannya natsional'noi humanitarno-tekhnichnoi elity: collection of scientific works*. Kharkiv: NTU «HPI». [in Ukrainian].
4. *Wikipedia: free encyclopedia*. Retrieved from: <http://uk.wikipedia.org/>. [in Ukrainian].
5. Hontarova'ska, N. B. (2012). *Theoretical and methodical grounds for educational environment formation as a factor of a schoolchild's personality development*. Abstract of thesis for the degree of Doctor of pedagogical sciences. Specialty 13.00.07. Kyiv. [in Ukrainian].
6. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid'. [in Ukrainian].
7. Zhaldak, M. I. (2013). *Problems of educational process informatization in secondary and higher educational institutions*. *Komputer u shkoli ta simyi*. 3 (107). С. 8-15. [in Ukrainian].
8. Zhuk, Ju. O. *Problems of formation of the information environment in the educational institution*. Retrieved from: <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/04zyaeei.html> [in Ukrainian].
9. Zhuk, Ju. O. (1998). *The role of educational aids for the learning environment formation*. *Novi tekhnolohii navchannya: scientific and methodical collection of works*. Kyiv: IZMN. 22. 106-112. [in Ukrainian].
10. Kukhareno, V. M. *Personal learning environment*. Retrieved from: [http://kvn-elearning.blogspot.com/2011\\_03\\_01\\_archive.html](http://kvn-elearning.blogspot.com/2011_03_01_archive.html) [in Russian].
11. Lapins'kyi, V. V. (2008). *Educational environment of the new generation and its components*. *Naukovyi chasopis NPU named after M. P. Dragomanov*. Series № 2. *Komputernorientovani systemy navchannya: collection of scientific works*. Kyiv: NPU named after M. P. Dragomanov. 6 (13). 26-32. [in Ukrainian].
12. Leshchuk, S. O. (2006). *Educational and*

- орієнтовані системи навчання: зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – № 6 (13). – С. 26-32.
12. Лещук С.О. Навчально-інформаційне середовище як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів старшої школи у процесі навчання інформатики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лещук Світлана Олексіївна. – К., 2006. – 225 с.
  13. Панченко Л.Ф. Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: на здобуття наук. ступеня: спеціальності 13.00.10 / Панченко Любов Феліксівна; ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка». – Луганськ, 2011. – 44 с.
  14. Персональная среда обучения – PLE // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.smart-edu.com/distantionnoe-obucheniye/personalnaya-sreda-obucheniya-ple.html>
  15. Словак К.І., Семеріков С.О., Триус Ю.В. Мобільні математичні середовища: сучасний стан та перспективи розвитку // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Редрада. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – №12(19). – С. 102-109.
  16. Шишкіна М.П. Тенденції розвитку та використання інформаційних технологій в контексті формування освітнього середовища / М.П. Шишкіна // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ime.edu.ua.net/em1/content/04smpfee.html>
  17. Щолок О.Б. Інформаційно-навчальне середовище як чинник формування компетентності самоосвіти у майбутнього фахівця / О.Б.Щолок // Освітнє середовище як методична проблема: [зб. наук. праць]. – Херсон: Видавництво ХДУ. – 2006. – С.183-184.
  18. Ярмахов Б.Б. «1 ученик: 1 комп'ютер» образовательная модель мобильного обучения в школе / Б.Б.Ярмахов. – Москва, 2012. – 236 с.
  19. Schaffert Sandra, Hilzensauer Wolf Personal Learning Environments: Seven crucial aspects / S.Schaffert, W.Hilzensauer // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.elearningeuropa.info/mt/node/2680](http://www.elearningeuropa.info/mt/node/2680)
  20. Seven Things you should know about PLE's // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7049.pdf>.
  21. Wilson, Scott Future VLE – The Visual Version // [Електронний ресурс] / S.Wilson. – Режим доступу: <http://www.cetis.ac.uk/members/scott/blogview?entry=20050125170206>
  - information environment as a means of cognitive activity activation of the high school pupils in the course of informatics studies: Thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. Kyiv [in Ukrainian].*
  13. Panchenko, L. F. (2011). *Theoretical-methodical grounds of the information-educative environment formation at university* : abstract of thesis fro the degree of Doctor of pedagogical sciences: 13.00.10. Luhansk. [in Ukrainian].
  14. *Personal learning environment – PLE.* – Retrieved from: <http://www.smart-edu.com/distantionnoe-obucheniye/personalnaya-sreda-obucheniya-ple.html> [in Russian].
  15. Slovak, K. I., Semerikov, S. O., Trius, Yu. V. (2012). *Mobile mathematics environment: modern condition and prospects of development.* Naukovyi chasopys NPU named after M.P. Dragomanov. Series 2. Komputerno-orientovani systemy navchannya: collection of scientific works / Redrada. Kyiv: NPU named after M. P. Dragomanov. 12(19). 102-109. [in Ukrainian].
  16. Shishkina, M. P. *Tendencies of development and use of information technologies in the context of educational environment formation.* Retrieved from: <http://www.ime.edu.ua.net/em1/content/04smpfee.html> [in Ukrainian].
  17. Shcholok, O. B. (2006). *Information-educative environment as a factor of a future specialist's self-education competence formation.* Osvitne seredovyshe jak metodychna problema: collection of scientific works. Kherson: Publishing house of KhSU. [in Ukrainian].
  18. Jarmakhov, B. B. (2012). *«1 pupil: 1 computer»: educational model of mobile teaching at school.* Moscow. [in Russian].
  19. Schaffert Sandra, Hilzensauer Wolf *Personal Learning Environments: Seven crucial aspects.* Retrieved from: [www.elearningeuropa.info/mt/node/2680](http://www.elearningeuropa.info/mt/node/2680) [in English].
  20. *Seven Things you should know about PLE's.* Retrieved from: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7049.pdf>. [in English].
  21. Wilson, Scott Future VLE *The Visual Version.* Retrieved from: <http://www.cetis.ac.uk/members/scott/blogview?entry=20050125170206> [in English].

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**  
**Литвинова Світлана Григорівна**  
 Інститут інформаційних технологій  
 і засобів навчання НАПН України  
 вул. М. Берлінського, 9, м. Київ  
 04060, Україна  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.824

Надійшла до редакції: 28.04.2014 р.  
 Прийнята до друку: 19.05.2014 р.



## ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Александр Максимов, Лилия Арабаджи

*Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого*

**Аннотация:**

В статье рассмотрены проблемы выбора образовательных систем. В процессе исследования были проанализированы типы обучения в разных странах мира и причины выбора существующей системы образования. Определены перспективные действия по реформированию обучения в средней и высшей школах. Анализ исследований показал, что нынешняя система образования требует реформирования обучения в школе и в высших учебных заведениях. Необходимо формирование целенаправленности и выбор таких методик, типов обучения, которые способствуют повышению качества знаний учащихся.

**Анотація:**

**Максимов Олександр, Арабаджи Лілія. Проблема вибору освітніх систем.**

У статті розглядаються проблеми вибору освітніх систем. У процесі дослідження були проаналізовані типи навчання в різних країнах світу та з'ясовані причини вибору наявної системи освіти. Визначено перспективні дії щодо реформування навчання в середній і вищій школах. Аналіз дослідження засвідчив, що сучасна система освіти потребує реформування навчання у школі та вищих навчальних закладах. Необхідно формувати цілеспрямованість і добирати такі методики, типи навчання, які б сприяли підвищенню якості знань учнів.

**Resume:**

**Maksymov Oleksandr, Arabadzhy Lilia. Problems of choice in educational systems.**

The article discusses the problem of choice of educational systems. The study analyzed the types of learning in different countries of the world and the reasons for selecting the existing educational system. The authors have identified promising actions to reform education in secondary and higher schools. The analysis of the research has shown that the current educational system needs to be reformed in school and higher education. It is necessary to form the goal orientation and choose such techniques, types of training in order to improve the quality of knowledge in students.

**Ключевые слова:**

образование; обучение; средняя школа; высшая школа; ученик; метод.

**Ключові слова:**

освіта; навчання; середня школа; вища школа; учень; метод.

**Key words:**

education; training; secondary school; higher school; student; method.

Постановка проблемы. Коренные изменения в политических и социально-экономических условиях украинского общества на рубеже тысячелетий не могли не вызвать серьезных (но пока еще не кардинальных) изменений в системе среднего и высшего образования. Сегодня уже не удивительно ощущать в образовательных системах присутствие глобализма как эпохального феномена XX столетия и особенно начала нынешнего. Все более решаемой становится проблема получения высшего образования в престижных ВУЗах и за рубежом, реально одновременное обучение более чем в одном учебном заведении, а, главное, стало возможным получение научной информации сегодняшнего дня, а не из учебников, иногда переизданных в десятый, а то и двадцатый раз, с давно устаревшими сведениями. Открытость общества позволяет сократить путь трансформации исторического факта в учебный. Как, например, события Чернобыльской трагедии попали в учебник химии (Н.Н. Буринская) через 11 лет после её свершения, а в английском учебнике (М. Фримантл) об этом было написано уже на следующий год после аварии.

Информационный научный поток нельзя объять рамками учебного плана общеобразовательной школы или ВУЗа, а тем более, никаким учебником или программой. Поэтому девиз недавнего прошлого «учить учиться» постепенно, но уверенно переходит в разряд анахронизмов эпохи парадиза экстенсивной методики обучения. Сегодня необходимо не только вооружить будущего специалиста фундаментальными знаниями,

практическими умениями и навыками, а сформировать предметные (в школе) и профессиональные (в ВУЗе) компетентности, развить способность к рефлексии и познавательной самостоятельности, обучить основам гносеологии. Выполнение этой нелегкой задачи видится в организации социальной среды, которую намечает не гиппотабельный чиновник, олицетворяющий в глазах сеющих «вечное доброе» всю систему образования, а создаёт учитель, дающий возможность ученикам нравственно эволюционировать, изменяться через собственную самостоятельность.

К счастью, среда «обитания» (система образования) учащихся и обучаемых в Украине начала активно снижать свою резистентность системам обучения, психологическим теориям, официально критикованным, начиная с 30-х годов XX столетия. Это и система Э. Белла и Дж. Ланкастера, и опыт школ г. Долтон, и метод проектов, и методологические и дидактические основы Вальдорфской педагогики, и теория бихевиоризма, и многое другое, чего не счесть. Отсюда и вопросы: «что выбрать?», «какой образ взять?», ведь понятие «образование» трактуется именно так – «взять образ», «создавать нечто по высокому образцу» [4, с. 58].

Формулирование целей статьи. Цель статьи – проанализировать типы обучения и сущность современной системы образования и определить перспективные действия по реформированию обучения в средней и высшей школах.

Изложение основного материала исследования. Чтобы выбрать образец, надо провести хотя бы краткий экскурс в историю



становления образовательных парадигм человечества, что в какой-то степени поможет снизить одиозное отношение (у кого оно есть) к полученной в студенческие годы критике вышеперечисленных педагогических систем.

На наш взгляд, удачной классификацией парадигм образования, охватывающих множество известных науке способов, типов обучений и теорий воспитания, является выделение классической, неклассической и постнеклассической парадигм [2].

Классическая парадигма, характеризующаяся индивидуальным обучением, сформировалась ещё во времена античной педагогики, начиная со школ Пифагора, Сократа, Платона, Аристотеля и других. При таком обучении учитель передавал знания одному, максимум пятерым ученикам. Он нес персональную ответственность за результаты воспитания и обучения, имел мгновенную обратную связь и мог управлять процессом обучения, достигая поставленной цели. С тех пор до нас дошли понятия метода (Платон), сократовский метод, академия, лицей, гимназия и другое. Сегодня образец классической педагогики виден в индивидуальной работе учителя с одаренными учениками, в репетиторстве, в работе преподавателей кафедр искусства, в подготовке спортсменов, исследователей.

Ярким выражением классической парадигмы является эссенциализм – направление в педагогике, основоположником которого был Платон. В своем труде «Государство» он предложил программу элитарного обучения, имея ввиду, в первую очередь, подготовку государственных мужей. По мнению Платона, основными предметами являются музыка, астрономия, арифметика и геометрия, а грамматика, риторика, философия и логика нужны для усвоения методов, с помощью которых изучаются основные. Этот подход подобен подходу Конфуция с его «шестью искусствами, воспитывающими ум».

Сущность эссенциализма чётко проявилась в образовательной системе Великой Британии и особенно в знаменитых Кембридже и Оксфорде, а также в колледжах Итон, Рагби, где до сих пор куется кадры политической и управленческой элиты с высоким чувством ответственности и морали. В 30-е годы XX века эссенциалисты были серьёзными оппонентами «прогрессивистов», пропагандировавших идеи Дж. Дьюи.

В эпоху древности зародилось и сенсорное обучение детей в раннем возрасте, которое до определенного периода так же было образцом классической педагогики. Основоположником сенсорного обучения считают Аристотеля, идеи которого продолжали развивать и в эпоху неклассической парадигмы Ж.-М.-Г. Итар, Э. Сегун, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци и другие. Особых успехов достигла М. Монтессори, доказав, что период жизни ребенка от рождения до шести лет – наиболее существенен для

обучения. В этот период следует создать соответствующие условия, что послужит залогом стремления к самообразованию, разовьёт познавательную самостоятельность ребёнка.

Классическая парадигма оказывала свое влияние и на педагогов средних веков в период, когда зарождалась идея «учить всех всему».

В начале второго тысячелетия с возникновением первых университетов появилась «книжно-фронтальная» методика обучения, прародительница лекционно-семинарской и классно-урочной систем обучения. По такой системе учитель обучал на порядок больше учащихся, записывавших под диктовку или переписывающих текст манускрипта, автором которого зачастую был сам преподаватель. Основными средствами обучения были слово учителя и книга. Такая методика быстро распространилась в Европе после изобретения И. Гуттенбергом печатного станка. Книги можно было читать где угодно и тем самым самообразовываться. В это время и позже открывается много университетов, частных школ, в которых доминируют лекции, семинары, коллоквиумы и другие формы обучения. Квинтэссенцией неклассической парадигмы образования стала классно-урочная система обучения Я.А. Коменского, в которой понятия «учебник», «класс» и «урок» олицетворяли новое направление в школьной педагогике – энциклопедизм. Это направление, по мнению его приемников, предполагает включение в структуру образования всех областей человеческих знаний, передачу которых надо осуществлять наиболее эффективными методами с помощью различных средств обучения.

Принципы дидактики Я. Коменского были положены в основу программ национального образования Франции, особенно при Наполеоне Бонапарте, Германии, России, а затем СССР и стран Азии.

В пределах неклассической парадигмы на почве демократических институтов и бурно развивающегося капитализма в Северной Америке Г. Спенсер заложил начало прагматического направления в обучении, альтернативного британской и другим европейским системам образования. Наибольший вклад в это внёс Дж. Дьюи – сторонник системы образования, сосредоточенной на личности ребёнка. Другие педагоги прагматического (прогрессивного) движения склонны считать, что ведущей целью школы должно стать преобразование общества в целом.

Дж. Дьюи, находясь в Советской России, демонстрировал основные положения прагматического образования. Именно в это время в России стали создаваться условия для открытия и работы частных пансионатов, гимназий, институтов закрытого типа, школ Монтессори и сети общеобразовательных государственных школ и высших учебных

заведений. Однак наступило упразднення або повне подавлення початих ініціатив.

Чому в результаті вибор чиновників з освіти випав на класно-урочну систему навчання, а не на демократичну американську, яка, починаючи з другої половини XIX століття, більше, ніж будь-яка європейська, забезпечувала всеобщу? Так в 1893 р. в Росії навчилися 3,1 % жителів, тоді як в США 23,0 %. Вище освіту отримав один чоловік з 7 тисяч жителів Росії.

В 1912 р. картина практично змінилася. Так показники освіти з числа учнів на кожних 100 осіб населення по країнам на початку XX століття були такими: Велика Британія – 17,1; Німеччина – 17,0; Швейцарія – 16,6; Нідерланди – 15,3; Франція – 14,2; Іспанія – 11,9; Італія – 8,0; США – 22,0; Росія – 3,8 [3].

Чому почалася інтенсивна імплементація класно-урочної системи, причому не тієї, яку запропонував Я.А. Коменський, а іншої, більш жорсткої, адміністративно-командної, з національним колоритом і ідеологічним підтекстом? Суть полягає в тому, що авторитарні стилі керівництва деяких державних політиків не привітали інакомисля, що сталося зразком для наслідування і в освітній системі. В першу чергу, це контроль регламенту роботи навчальних закладів, єдиноначальство в управлінні, безсумнівне дотримання субординації, дії учнів за зразком, передача досвіду з вчителя до учнів у середньому темпі, відсутність альтернативи вибору програми навчання, розвитку школяра або студента і т.д. Так, в 30-х роках минулого століття в Німеччині та Італії були ліквідовані дошкільні заклади Монтесорі. Майже така ж участь їх досягла і в Сполучених Штатах, трохи пізніше – в Аргентині. Це сталося і в СРСР, де в 1932 році затвердився єдиний підручник, єдина програма даного або іншого предмету і урок як єдиний основний спосіб організації навчання.

В цій системі багато позитивного: вона доступна більшості, проста, тому і зрозуміла, недорога порівняно з іншими, має широкий спектр предметів, вивчення яких дозволяє гідно підготувати молодих людей до самостійної дорослої життя. Однак розвиток психології, фізіології, різних галузей педагогіки виявив ряд внутрішніх суперечностей класно-урочної системи. Вона не дозволяє реалізувати індивідуальний контакт між вчителем і учнями, а тому на першому плані виявляється абстрактна особистість середнього учня.

В умовах класно-урочної системи спроба досягти прояву творчості з боку всіх учнів, навчаються в одному класі, як правило, дає негативний результат.

Класно-урочна система передбачає передачу досвіду з одного вчителя певній кількості учнів по її «команді» і в одному темпі, що суперечить принципу індивідуалізації навчання. На уроці в класі важко утримувати думку Л. Виготського, утверджував, що дії учня в зоні його найближчого розвитку можуть бути засвоєні ним тільки в спільній діяльності з дітьми старшого віку. Це стосується і передачі вчителем свого досвіду всьому класу, який може бути не найкращим і тим більше не ідеальним. Соціальний замовлення підвищує рівень вимог до підготовки учнів, які мають широкий спектр індивідуальних відмінностей, а умови для їх розвитку залишаються середніми, а іноді і взагалі відсутні в школі. Як відомо, навчаються мають різні типи інтелекту, виявити які зобов'язані школьний психолог і відповідні служби. Найбільш відома класифікація включає сім типів інтелекту: лінгвістичний, логико-математичний, візуально-просторовий, тілесно-ідеомоторний, музичний, міжособистісний, внутріособистісний [1, с. 430–442]. Розглянемо деякі з них. Навчаються з лінгвістичним типом інтелекту логічно розсуджують, люблять слухати, читати, писати, грати в слова, говорити на публіці, вести дискусію або письмово спілкуватися. Володіючи логико-математичним інтелектом люблять точність, вважати, захоплюються комп'ютерами, рішенням завдань, логічними експериментами, віддають перевагу впорядкованим завданням. Навчаються з тілесно-ідеомоторним інтелектом мають наступні властивості: вміло спілкуються з предметами; мають швидку реакцію, хороші рефлексії; краще навчаються, коли діють; запам'ятовують те, що було зроблено, а не те, що було сказано або помічено; неспокійно ведуть себе, якщо доводиться довго бути без руху і т.д. Люди з внутріособистісним або «інтуїтивним» інтелектом мають здатності до самопізнання, аналізу особистих переживань, до самомотивації, до обо-сторонньої інтуїції, намагаються бути кращими з більшості людей і решти. Це є причиною того, що в межах класно-урочної системи в певному сенсі неможливо організувати особистісно-орієнтоване навчання. Не дивно, що більшість педагогів продовжує шукати (як алхіміки філософського каменю) універсального способу навчання, який би рядовому вчителю забезпечував абсолютний успіх. Але шукати цей спосіб або винаходити дидактичні системи виникає в межах теорії класно-урочного навчання, приймаючи її як якийсь імператив або панacea, а не як імперативну панacea, треба думати за традицією, з почуття патріотизму або наукової неосвіченості.

Но как можно с помощью одного метода добиться от всех обучаемых высоких результатов во всех видах деятельности, во всех «науках», если от способностей зависят стили обучения. У одного он – зрительный, при котором обучаемый спокойно «смотрит вперед», осмысливает молча информацию, при ответах говорит быстро, четко и внятно. Стиль обучения «слушатель» характеризуется тем, что обучаемый смотрит периодически то в одну, то в другую сторону или в «слепую» зону. Его ответ ритмичен. Как правило, с идеомоторным стилем обучения человек во время учебы подвижен, долго не может сидеть спокойно, смотрит вправо и вниз, а с тактильным – обучаемый часто тербит карандаш или ручку, перебирает пальцами предметы, лежащие на письменном столе. Возникает вопрос, как приспособиться к каждому ученику или студенту, как обеспечить каждому индивидууму комфортные условия познавательного процесса. Отчасти это оказывается возможным.

Если изменить некоторые положения инструкций МОН, то уже сегодня можно осуществить переход к предметно-уровневому обучению в школе как, например, это делает Н.П. Гузик и многие школы США и Европы. В школе Н.П. Гузика каждый ученик учится по индивидуальной траектории в согласии со своими природными задатками. В ней процветает гуманизм, уважение и стремление к виду деятельности, предназначенной Богом.

В процессе педагогического поиска и научных исследований рождаются новые термины, понятия, научные дефиниции и, наконец, подходы и концепции, объясняемые в свете постнеклассической парадигмы.

Постнеклассическая парадигма образования появилась в последнюю треть XX века и всё больше позиционирует реальные достижения воспитания и обучения детей в разных уголках планеты. Методики в рамках этой парадигмы имеют гуманистически-ориентированный характер и объектом их внимания является учебно-познавательный процесс с его основными действующими субъектами – учащимися и учителем, который полностью отвечает за результаты обучения, его последствия и осознает их личную и социальную значимость. Образец постнеклассического образования включает теоретические положения об ответственности медиаобразовательной подготовки учащейся молодежи, её интеграции с гуманитарным и естественно-математическим обучением.

Медиаобразование давно стало частью национальных образовательных программ Франции, Канады и других стран [3]. В этих странах медиаобразовательные программы нацелены на рассмотрение вопросов, связанных с историей медиа, механизмами экономики, влиянием персон на телеаудиторию, со спецификой языка, культур, ролью рекламы, проблемами насилия, демократических свобод и др. Медиаобразование осуществляется не

только через телевидение, но и через газеты, журналы, разного рода рекламу, сильно меняющих сознание людей. Наши исследования, например, об отношении людей к химической промышленности, науке, продукции, проведенные за последние два десятка лет, показывают, что представления о том или ином феномене меняются из крайности в крайность – от хемоэпидемии (будто химия спасительница от неурожаев и других бед) как в 60-70-е годы XX века к всеобщей хемофобии в 90-х годах XX ст. и тотальному алармизму (битью в набат из-за якобы губительной роли химии, например, в продуктах питания) в наше время, что является результатом массивированного прессинга периодической печати и телевидения. На самом деле виной тому является химическая безграмотность широких масс населения. В просвещении населения и должно помочь медиаобразование в виде телепередач школьных предметов, как это было в 80-е годы в СССР. Такие передачи, которые бы показывали уроки с демонстрацией естественно-научных экспериментов, объектов природы, с действиями функционально-подобных моделей и тому подобное, могут быть организованы и на региональном уровне. И это было бы на порядок выше уроков доктора Хауса.

Постнеклассическая парадигма открывает перспективы использования интерактивного метода обучения с дискуссиями, конференциями, иллюстрациями через современные средства коммуникаций. Этот метод особенно актуален в высшей школе на занятиях по дисциплинам социально-гуманитарного цикла.

Выводы. Методики и изобретения педагогов любой страны благодаря средствам коммуникаций и интерактивному общению очень быстро распространяются в мировом образовательном пространстве. Это означает, что на данном этапе интеграции национальной системы среднего и высшего образования от мер паллиативного характера надо срочно переходить к интенсификации изменений во всех сферах образовательной отрасли, поскольку характеристика нашей средней и высшей школы во многом отличается от школ Европы как западной, так и восточной, к сожалению, не всегда в лучшую сторону. Например, продолжительность обучения в средней школе в Европе от 12 до 13–14 лет при условии, что прием в школу осуществляется с 6-ти и только в Болгарии, Литве и Украине еще и с 7-ми лет. Согласитесь, что выпускник, которому 18–19, а то и 20 лет намного взрослее 17-летнего гражданина. Интересно и то, что обязательное среднее образование 10/11 классов только в Украине, в других европейских странах – 8–9 лет. Что целесообразнее? Если учесть, что в старших классах в Украине учатся 2 года из 11 лет, а в Европе старшая школа 4–5 лет (3 года только в Латвии и Эстонии), и, кроме того, в старшей школе изучают 6–7 предметов, а не примерно 20, как в Украине, то выпускник

средней школы из Европы будет более подготовлен к осмысленному выбору пути во взрослой жизни.

Выпускник европейской средней школы выбирает вуз осмысленно. Благодаря принципу концентризма, отдельные науки в вузе студент изучает повторно, но на более высоком информационном уровне, с обобщением и систематизацией ранее усвоенных знаний и умений. В связи с этим в нашей стране действия могут быть такими:

1) увеличить до 12–13 лет продолжительность обучения для получения полного среднего образования; 2) старшую школу сделать истинно профильной, оставив 6–7 предметов с правом выбора из них учеником 1–2 предметов; 3) осуществить деструктуризацию учебного материала предметов средней школы, распределив его по принципу концентризма и сделав акцент на теоретизации текста предметов старшей школы; 4) больше позиционировать как внутри страны, так и за рубежом инновации отечественной педагогики, например, опыт школы Н. П. Гузика; 5) изучать мировой опыт способов обучения и внедрять его в национальную систему образования, используя современные средства ИТ-технологий, как

например, в Эстонии; 6) принимать активное участие в создании глобальной программы обучения и воспитания подрастающего поколения планеты, программы, адекватной личностному росту учеников; 7) разработать простую, понятную, но эффективную и универсальную шкалу оценивания уровня успеваемости обучаемых в средней и высшей школах; 8) инвестировать средства в подготовку учителей, способных приспособлять методики преподавания ко всем стилям учения своих учеников; 9) осуществить реальную полифуркацию средних и высших учебных заведений, предоставляющих образовательные услуги, полностью удовлетворяющие обучаемых, а не продолжать смену вывесок учреждений; 10) высшую школу перестроить в духе договоренностей Болонского процесса, без искажения его требований.

Это далеко не все, но основные направления процесса приобщения национальной системы образования к планетарной педагогической сокровищнице воспитания и обучения Человека. Такие действия не под силу отдельно взятым энтузиастам педагогического цеха – тут нужна воля государственного масштаба.

**Список використаних джерел**

1. Гордон Д., Вос Дж. Революция в обучении: Пер. с англ./ Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – М.: ООО «ПАРВИНЭ», 2003. – 672с.
2. Карпенко М.П., Помогайбин В.Н. К вопросу о становлении новой педагогической парадигмы и ее технологическом обеспечении / М.П.Карпенко, В.Н.Помогайбин // Шк. технологи. – 1999. – №1-2. – С. 3-9.
3. Князев Е. Времена человек в футляре / Е.Князев // Директор школы. – 1997. – №5. – С. 52-56.
4. Кудин В. Образование в судьбах народов (Дидактика нового времени). – К.: ПП «ЭКМО», 2006.-192 с.
5. Макареня А.А. Д.И. Менделеев: книга для учащихся. – [2-е изд., перераб.] / А.А.Макареня, Ю.В.Рысев. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
6. Федоров А. Медиаобразование в Канаде / А.Федоров// Высшее образование в России и за рубежом. – 2002. – №1. – С.116-118.

**Рецензент:** Аносов І.П. – д.пед.н., професор

**Відомості про авторів:**

**Максимов Олександр Сергійович**

**Арабаджи Лілія Іванівна**

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Леніна 20, м. Мелітополь,  
Запорізька область, 72312, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.825

Надійшла до редакції: 28.04.2014 р.

Прийнята до друку: 21.05.2014 р.

**References**

1. Gordon, D., Vos, J. (2003). *Revolution in education: Transl. from English*. Moscow: ООО «PARVINE». [in Russian].
2. Karpenko, M. P., Pomogaybin, V. N. (1999). *To the question of the new pedagogical paradigm establishment and its technological support*. Shk. Tekhnolohii. 1-2. 3-9. [in Russian].
3. Knyazev, E. (1997). *Times of people in a cover*. Direktor shkoly. 5. 52-56. [in Russian].
4. Kudin, V. (2006). *Education in the fate of peoples (Didaktika novogo vremeni)*. Kyiv: PP «EKMO». [in Russian].
5. Makarenya, A. A. (1983). *D.I. Mendeleev [student's book. – 2-nd ed.]*. A.A. Makarenya, Yu.V. Rysev. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian].
6. Fedorov, A. (2002). *Media education in Canada. Vysshee obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. [in Russian].

## МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТРАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ В КОНТЕКСТІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Наталія Мачинська

*Львівський державний університет внутрішніх справ*

### Анотація:

Автор статті в контексті акмеологічного підходу пропонує окремі результати дослідження проблеми педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Із метою формування конкурентоспроможності, готовності до навчання та підвищення професійної майстерності впродовж життя, схарактеризовані окремі моделі педагогічної освіти: педагогічна, компетентнісного зростання, комплексна та фахово-педагогічна.

### Ключові слова:

педагогічна акмеологія, магістранти, педагогічна освіта, модель педагогічної освіти, конкурентоспроможність.

### Анотация:

**Мачинская Наталья. Модель педагогического образования магистрантов высших учебных заведений непедагогического профиля в контексте акмеологического подхода.**

Автор статьи, используя некоторые аспекты акмеологического подхода, описывает отдельные результаты исследования проблемы педагогического образования магистрантов высших учебных заведений непедагогического профиля. С целью формирования конкурентоспособности, готовности к обучению и повышению профессионального мастерства на протяжении жизни, дается характеристика отдельным моделям педагогического образования: педагогической, компетентностного роста, комплексной и профессионально-педагогической.

### Ключевые слова:

педагогическая акмеология, магистранты, педагогическое образование, модель педагогического образования, конкурентоспособность.

### Resume:

**Machyns'ka Nataliya. The model of teacher training education for Master's degree students of higher educational institutions of non-pedagogical profile in the context of the acmeological approach.**

The article, using some aspects of the acmeological approach, describes separate results of the research dwelling on the problems of teacher-training education for Master's degree students of higher educational institutions of non-pedagogical profile. In order to develop the competitiveness, readiness for training and professional lifelong skills perfection the author presents the characteristic of individual models for teacher-training education: pedagogical, competence growth, comprehensive and professional-pedagogical.

### Key words:

pedagogical acmeology, Master's degree students, teacher-training education, model of teacher-training education, competitiveness.

Постановка проблеми. Професійна діяльність, будучи життєвотвірним чинником дорослої людини, забезпечує їй можливість прояву суб'єктності. «Акме», як вершина досягнень особистості, характеризує значні здобутки кожного етапу професійного становлення, які визначаються як «мікро-акме». Досягнення «мікро-акме» у процесі професійного становлення свідчить про його продуктивність, коли досягнутий результат співвідноситься з цілями й завданнями кожного етапу.

Професійне становлення магістрантів, як майбутніх педагогів, є одним із напрямів дослідження педагогічної акмеології, основні аспекти якої розглядалися в роботах В. Максимової: «Акмеологія – це наука про якість людини та якість життя. Акмеологія освіти, так само, досліджує умови досягнення високої якості освітніх систем і розвитку суб'єктів освітнього процесу – вчителя й учня. Акмеологічний підхід до освіти набуває особливої актуальності у зв'язку із загостренням проблеми якості сучасної школи» [1, с. 20].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми особистісного та професійного розвитку є постійним предметом акмеологічних досліджень (А. Деркач, Н. Кузьміна, О. Анісімов, О. Бодальов, В. Марков, Є. Селезньова).

Акмеологічний напрям, в основі якого – ідея підвищення наявного рівня професіоналізму

через створення спеціальних умов і формування професійної діяльності в контексті професіоналізму особистості (К. Абульханова, В. Агапов, В. Зазикін, Л. Лаптев, Л. Степанова), дає змогу комплексно розглянути проблему педагогічної освіти магістрантів.

Педагогічна акмеологія виділяє такі рівні професійної діяльності та зрілості особистості педагога:

– рівень оволодіння професією (адаптація до професії, первинне засвоєння педагогом норм, менталітетів, необхідних прийомів, технологій);

– рівень педагогічної майстерності (використання у своїй діяльності кращих зразків педагогічного досвіду, володіння прийомами індивідуального підходу до студентів, здійснення особистісно-орієнтованого навчання);

– рівень самоактуалізації педагога у професії (усвідомлення можливостей педагогічної професії для розвитку своєї особистості, саморозвиток себе за допомогою професії); внесення авторських пропозицій, які стосуються як окремих завдань, прийомів, засобів, методів, форм організації процесу навчання, так і створення нових педагогічних систем навчання і виховання) [2].

Формулювання цілей статті. Мета статті – схарактеризувати різні моделі педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів

непедагогічного профілю, спираючись на засади акмеологічного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати проведеного нами дослідження теоретичних і методичних засад педагогічної освіти магістрантів в умовах вищих навчальних закладів непедагогічного профілю дали змогу спроектувати різні моделі педагогічної освіти, які можуть бути покладені в основу рекомендаційних документів, що регулюють підготовку магістрантів до викладацької діяльності у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю. Зрозуміло, що розв'язання таких проблем лежить у площині компетентності Міністерства освіти і науки України та вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, які забезпечують підготовку магістрантів.

Варіативні моделі педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю розроблялися нами відповідно до висновків нашого дослідження та його концептуальних позицій щодо необхідності педагогічної підготовки магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю на основі інтегративних підходів, нарощування змісту педагогічної освіти відповідно до різних рівнів її засвоєння. Кожна із запропонованих моделей передбачає визначення провідних етапів педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю, з'ясування їх змістового наповнення, методичного забезпечення та пріоритетних форм навчання, а також характеристику сутності педагогічної взаємодії викладача зі студентами магістерського рівня.

Моделювання педагогічної освіти магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю відповідно до висновків нашого дослідження повинно носити різнорівневий характер. Різнорівневність у педагогічній освіті виявляється у врахуванні особливостей підготовки магістрантів певного профілю і змістово відображається варіативною частиною змісту педагогічної підготовки. Запропоновані моделі педагогічної освіти ґрунтуються на ідеї нарощування змісту педагогічної освіти, а саме: нормативно-базового (загальний зміст педагогічної освіти), нормативно-базового (специфічно-особливий зміст педагогічної освіти), досконалого змісту педагогічної освіти. Кожний рівень оволодіння змістом педагогічної освіти визначається частковою або повною сформованістю педагогічної компетентності магістранта вищого навчального закладу непедагогічного профілю, що зумовлено змістовим наповненням моделі.

Нормативно-базовий (загальний) рівень передбачає оволодіння магістрантами вищих навчальних закладів непедагогічного профілю

знаннями з дисциплін нормативного циклу, які на сьогодні визначаються чинним законодавством для підготовки магістрантів у різних типах вищих навчальних закладів непедагогічного профілю («Психологія та педагогіка вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Вища освіта України та Болонський процес») і проходження ними педагогічної практики в межах тривалості, визначеної навчальним планом підготовки магістрантів в умовах конкретного навчального закладу непедагогічного профілю. Набуття знань і практичного досвіду на нормативно-базовому (загальному) рівні визначається сформованістю базових компонентів педагогічної компетентності. Підкреслимо, що перелік та зміст компонентів педагогічної компетентності не є усталеним і залежить від вимог, що висувуються до педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу.

Нормативно-базовий (специфічно-особливий) рівень передбачає оволодіння змістом педагогічної освіти магістрантами вищих навчальних закладів непедагогічного профілю на нормативно-базовому (загальному) рівні, а також вивчення дисциплін варіативного циклу, що забезпечують ефективність навчання майбутніх фахівців за конкретним напрямом підготовки (економічний, юридичний, богословський, технологічний). Необхідною складовою педагогічної освіти на цьому рівні є наявність практичної педагогічної підготовки, організованої на засадах неперервності. Нормативно-базовий (специфічно-особливий) рівень педагогічної освіти характеризується сформованістю педагогічної компетентності магістра вищого навчального закладу непедагогічного профілю на нормативно-базовому (загальному) рівні та оволодінням необхідною сукупністю практичних умінь і навичок, набутих у процесі організації практичної педагогічної підготовки на засадах неперервності.

Досконалий рівень педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю визначається цілісністю у сформованості педагогічної компетентності магістрантів, оскільки передбачає оволодіння базовими педагогічними компетентностями на загальному та специфічно-особливому рівнях педагогічної освіти, сприяє індивідуальному розвитку кожного з них, а також готує магістрантів до професійного зростання як фахівців упродовж життя.

Ми виділяємо такі основні перспективні моделі педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю:

- традиційна;
- традиційна з варіативною складовою підготовки на етапі бакалаврату;

- професійно зорієнтована;
- педагогічна;
- компетентнісного зростання (без відриву від викладацької діяльності);
- комплексна;
- фахово-педагогічна.

Вибір моделей педагогічної освіти магістрантів у конкретному вищому навчальному закладі непедагогічного профілю зумовлений такими чинниками:

- специфікою вищого навчального закладу;
- змістом освітньо-кваліфікаційної характеристики підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»;
- змістом дисциплін нормативного та варіативного циклів підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю;
- фахово-педагогічною компетентністю викладачів вищого навчального закладу;
- навчально-методичною та матеріальною базою вищого навчального закладу.

Розглянемо сутність запропонованих моделей педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю саме в контексті акмеологічного підходу. Ми вважаємо, що такими моделями можуть виступати педагогічна модель, модель компетентнісного зростання, комплексна та фахово-педагогічна моделі педагогічної освіти магістрантів. Проаналізуємо їх зміст більш детально.

Педагогічна модель педагогічної освіти передбачає навчання студентів в умовах фахової

магістратури та одночасно отримання освіти за окремим напрямом підготовки «Педагогіка вищої школи» (для усіх магістрантів конкретного типу вищого навчального закладу), спеціальність – викладач фахових дисциплін у вищому навчальному закладі (рис. 1). Така модель підготовки магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю передбачає паралельне отримання додаткової спеціалізації, що дає можливість слухачам магістратури за визначений період навчання (1,5–2 роки) отримати фахову та педагогічну підготовку як в умовах вищого навчального закладу, де вони отримують фахову підготовку, так і в іншому вищому навчальному закладі, що розширює можливості їхнього працевлаштування, професійного становлення та самовдосконалення вродовж життя.

Ми вважаємо, що навчальний цикл дисциплін педагогічної підготовки повинен охоплювати як нормативні дисципліни, так і дисципліни варіативного циклу, які визначатимуть належний рівень їх педагогічної підготовки. Ми пропонуємо такий перелік навчальних дисциплін:

- нормативний цикл («Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Вікова та педагогічна психологія», «Методологія наукових досліджень», «Методика викладання у вищій школі», «Вища освіта України і Болонський процес», «Професійна психологія», «Охорона праці в галузі», «Правові аспекти вищої освіти», педагогічна практика, написання та захист магістерської роботи);

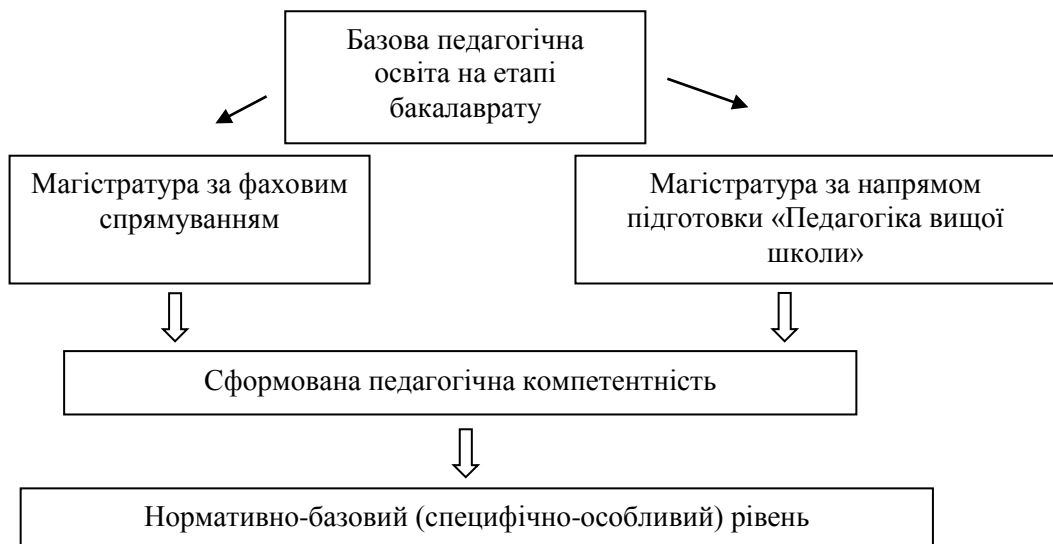


Рис. 1. Педагогічна модель педагогічної освіти

– варіативний цикл («Педагогічна деонтологія», «Управління конфліктами у педагогічних колективах», «Основи педагогічної майстерності та педагогічної творчості»,

«Науково-методичне забезпечення діяльності фахівців»);

– педагогічна практика на засадах неперервності.

Педагогічна підготовка магістрантів за цією моделлю передбачає набуття ними педагогічних знань на нормативно-базовому (специфічно-особливому) рівні (охоплює дисципліни нормативного циклу та специфічні предмети, передбачені варіативною складовою підготовки майбутніх магістрів) і досконалому рівні (передбачає можливості розвитку індивідуальності кожного магістранта як майбутнього викладача, формування у них

мотиваційної готовності до самовдосконалення впродовж життя).

Модель компетентнісного зростання (без відриву від викладацької діяльності) ми пропонуємо для викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, які через об'єктивні причини не здобули спеціальної підготовки за напрямом «Педагогіка вищої школи».



Рис. 2. Модель компетентнісного зростання (без відриву від викладацької діяльності)

Отримання педагогічної підготовки передбачає короткотривале навчання (3-6 місяців без відриву або з відривом від професійної діяльності).

До такої категорії викладачів можуть належати:

– практичні працівники зі стажем професійної діяльності за фахом понад п'ять років;

– працівники, які здобули другу професійну освіту (додаткова кваліфікація чи перекваліфікація);

– випускники магістратури за професійним напрямом підготовки, які у процесі навчання не отримали необхідних знань, передбачених вивченням нормативних дисциплін «Педагогіка та психологія вищої школи», «Вища освіта України та Болонський процес», «Методика викладання у вищій школі».

Передбачається, що педагогічна підготовка поєднуватиме в собі як теоретичний, так і

практичний компоненти. До теоретичного компонента належать сучасні наукові дослідження в галузі педагогіки вищої школи, зокрема: концептуальні положення реформування системи вищої професійної та педагогічної освіти в контексті євроінтеграційних процесів; сучасні форми та методи організації навчального процесу у вищій школі; узагальнений досвід організації навчального процесу у вищих навчальних закладах за кордоном. Практичний компонент повинен ґрунтуватися на взаємопов'язаній системі тренінгів, основна мета яких – формування необхідних професійно-зорієнтованих практичних умінь і навичок ефективного провадження педагогічної діяльності, зокрема організації педагогічної взаємодії на різних рівнях (викладач-студент, викладач-викладач, викладач-адміністрація, викладач-громадськість); пошук і застосування методів і засобів профілактики, попередження та подолання



конфліктних ситуацій; розвиток і вдосконалення вагомих складових педагогічної культури викладача вищої школи (педагогічний такт, культура поведінки, культура мовлення тощо), формування системи педагогічних цінностей. Необхідним практичним компонентом у цій моделі педагогічної освіти є взаємовідвідування навчальних занять із залученням викладачів, які отримали фахову педагогічну підготовку, з обов'язковим наступним аналізом цих занять.

Ця модель педагогічної освіти може реалізовуватися в таких формах: «Школа педагогічної майстерності» / «Школа молодого викладача», курси підвищення кваліфікації чи стажування і повинна забезпечити досконалий рівень педагогічної освіти викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Запропонована модель педагогічної освіти компетентнісного зростання ґрунтується на професійно-орієнтованих знаннях викладачів, здобутих ними у процесі навчання у вищому навчальному закладі та повній або частковій відсутності у них сформованої педагогічної компетентності та спеціальної педагогічної підготовки, яка повинна визначити рівень сформованої у них готовності до виконання викладацької діяльності.

Найбільш ефективною моделлю педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю є, на нашу думку, комплексна модель, яка ґрунтується на базовій і варіативній складових освіти, яку здобули студенти на етапі їх навчання на бакалавраті (рис. 3.).



Рис. 3. Комплексна модель педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю

Продовження освіти в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю передбачає отримання фахової педагогічної підготовки. Педагогічна підготовка ґрунтується на:

– нормативній складовій («Педагогіка та психологія вищої школи», «Вища освіта України та Болонський процес», «Методика викладання у вищій школі»);

– варіативній складовій («Педагогічна деонтологія», «Управління конфліктами у педагогічних колективах», «Основи педагогічної майстерності та педагогічної творчості»);

– практичній підготовці, що організовується на засадах неперервності.

Вважаємо за необхідне звернути увагу на можливість індивідуального розвитку кожного магістранта, який відбуватиметься саме за такої моделі педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Як альтернативну, ми пропонуємо фахово-педагогічну модель педагогічної освіти, за якої набуття педагогічної освіти та забезпечення педагогічної підготовки магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю буде здійснюватися паралельно, одночасно з їх фаховою (спеціальною) підготовкою (рис. 4.).

Така педагогічна освіта може реалізовуватися як в умовах конкретного вищого навчального закладу непедагогічного профілю, так і в спеціалізованому навчальному закладі, який забезпечує педагогічну підготовку магістрантів (науково-педагогічних працівників, які мають певний стаж практичної чи науково-педагогічної діяльності), але не мають відповідної педагогічної освіти. Досвід організації такої педагогічної освіти є в Республіці Польща.

Висновки. Отже, запропоновані перспективні моделі педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю повинні забезпечити ефективну педагогічну підготовку майбутніх

магістрантів до викладацької діяльності; сприяти розробленню заходів щодо формування в них педагогічної компетентності та готовності до реалізації викладацької діяльності, а також створити умови для ефективного педагогічного прогнозування щодо задоволення потреб освітянського ринку в підготовці магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Ці моделі також мають допомогти у виконанні завдань сучасного етапу розвитку освіти, розв'язанні професійних і педагогічних проблем в умовах практичної діяльності, у здійсненні науково-дослідницької та евристично-пошукової діяльності.

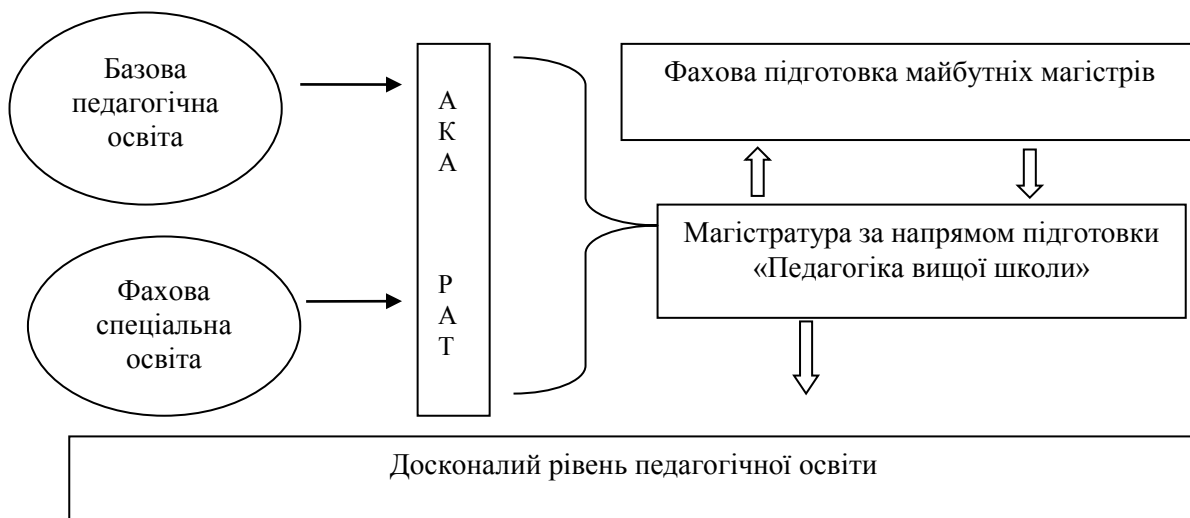


Рис. 4. Фахово-педагогічна модель педагогічної освіти

Ми вважаємо, що організація педагогічної підготовки майбутніх магістрів за однією із запропонованих моделей сприятиме

формуванню їхньої конкурентоспроможності та професійному зростанню впродовж життя.

#### Список використаних джерел

1. Максимова В.Н. Акмеология школьного образования. – СПб., 2000. – 246 с.
2. Плугина М.И. Акмеологическая концепция профессионального становления преподавателей высшей школы: дис. доктора психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / М.И. Плугина – Москва, 2009. – 509с.

Рецензент: Максимов О.С. – д.пед.н., професор

#### Відомості про автора:

**Мачинська Наталія Ігорівна**

Львівський державний університет  
внутрішніх справ  
вул. Городоцька, 26, м. Львів  
79007, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.826

Надійшла до редакції: 15.05.2014 р.

Прийнята до друку: 20.05.2014 р.

#### References

1. Maksimova, V. N. (2000). *Acmeology of schooling*. SPb. [in Russian].
2. Plugina, M. I. (2009). *Acmeological conception of the higher school teachers' professional development of Thesis for the degree of Doctor of psychological sciences: specialty: 19.00.13 – psychology of development, acmeology*. Moscow. [in Ukrainian].

## КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ТВОРІВ БОГДАНА ВЕСОЛОВСЬКОГО

Уляна Молчко

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

### Анотація:

У статті висвітлюється виховний аспект фортепіанних п'єс визначного композитора української діаспори в Канаді Богдана Весоловського. Інструментальна творчість митця через складні суспільно-політичні обставини панування радянського режиму на Україні, тривалий час була маловідомою сучасникам. Автор у дослідженні розглядає дидактичну й мистецьку сторони низки фортепіанних творів Б. Весоловського. Базуючись на запозичених мовно-стильових елементах розважальної музики Заходу, інструментальні п'єси композитора набули оригінальної етнокультурної адаптації, а популярні жанри отримали свій український еквівалент, що дало їм можливість виконувати важливу художньо-освітню функцію у вихованні майбутніх педагогів.

### Ключові слова:

Б. Весоловський; фортепіанні твори; виховний потенціал.

### Аннотация:

**Молчко Уляна.** Культурно-образовательный потенциал инструментальных произведений Богдана Весоловского.

В статье освещается воспитательный аспект фортепианных пьес выдающегося композитора украинской диаспоры в Канаде Богдана Весоловского. Инструментальное творчество художника, в силу сложных общественно-политических обстоятельств господства советского режима на Украине, долгое время была малоизвестной современникам. Автор в исследовании рассматривает дидактическую и художественную стороны ряда фортепианных произведений Б. Весоловского. Основываясь на заимствованных языково-стилевых элементах развлекательной музыки Запада, инструментальные пьесы композитора получили оригинальную этнокультурную адаптацию, а популярные жанры – свой украинский эквивалент, что дало им возможность выполнять важную художественно-образовательную функцию в воспитании будущих педагогов.

### Ключевые слова:

Б. Весоловский; фортепианные произведения; воспитательный потенциал.

### Resume:

**Molchko Ulyana.** Cultural and educational potential of Bohdan Vesolovskyi's instrumental works.

The article highlights the educational aspect of the piano pieces by Bohdan Vesolovskyi, the prominent composer of the Ukrainian diaspora in Canada. The instrumental works of the composer were little known to his contemporaries due to the difficult social and political circumstances of the long-lasting Soviet regime domination in Ukraine. The author examines the didactic and artistic side of a number of piano works by B. Vesolovskyi. Based on the adopted language and stylistic elements of the Western entertaining music, the composer's instrumental pieces received original ethno-cultural adaptation, and popular genres obtained their Ukrainian equivalent, that enabled them to perform an important artistic and educational function in educating future teachers.

### Key words:

B. Vesolovskyi, piano pieces, educational potential.

Постановка проблеми. Розвиток української держави в ХХІ столітті, кардинальні зміни в соціально-культурній та економічній сферах, актуалізують якісно нову підготовку педагогічних фахівців, у яких має поєднуватися високий професіоналізм, мистецько-творчий потенціал і духовні засади. Упродовж тривалого часу в українській діаспорі накопичено значний духовно-культурний потенціал, створено чимало художніх цінностей. Вагомий унесок у розвиток національного мистецтва за кордоном зробили композитори, із творчістю яких вдалося ознайомитися лише на початку 90-х років минулого століття. Здобута Україною Незалежність зумовила повернення на Батьківщину мистецьких надбань визначних наших музичних корифеїв і осягнення значної творчої спадщини української еміграції, яка поступово починає входити в сучасну загальноукраїнську науку та культуру. До знаних діячів культурницько-мистецької еміграції Канади належить Богдан Весоловський.

Творчий доробок митця – це понад 130 вокальних композицій, які за своєю значущістю є справжнім надбанням національної культури. Його пісні, як наголошував Теодор Терен-Юськів на сторінках журналу «Квітучі Береги»,

відзначаються «зворушливою мелодикою, багатством і безпосередністю музичних мотивів, ритмічністю, темпераментом, настроєвістю і знаменитим текстовим підбором» [14, с. 82].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фортепіанна творчість українського композитора з Канади через складні суспільно-політичні обставини панування радянського режиму на Україні тривалий час була маловідомою сучасникам. Вагомим внеском до популяризації творчості композитора можна вважати випуск на рідній землі трьох авторських пісенних збірників: «Прийде ще час» [2], «Я знов тобі» [3], «Усе моє життя» [4], редактором-упорядником яких став Олександр Зелінський. Творчий доробок митця висвітлений у працях О. Зелінського [5], У. Молчко [12], В. Конончука [8; 9], Н. Майчик [11], О. Зорича [6], Б. Козловського [7], Ю. Луканова [10], Т. Терен-Юськіва [14], Г. Вдовиченка [1]. Але фортепіанні композиції на сьогодні ще не стали об'єктом наукових досліджень.

Формулювання цілей статті. Мета статті – здійснити науково-педагогічний аналіз фортепіанних творів Богдана Весоловського й визначити їх мистецьку та дидактичну вартість

задля впровадження їх у концертно-навчальний процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. До композиторського доробку Богдана Весоловського належать фортепіанні п'єси, які збагатили національний естрадно-розважальний репертуар українських митців. Поява їх була цілком природною, оскільки, як зазначає мистецтвознавець Наталія Майчик, «вибаглива інфраструктура розважальної музики *Nachtklubs*'ів, кабаре і ревію-театрів Австрії, Польщі, Чехії та іншого зарубіжжя першої половини ХХ століття послужила своєрідним взірцем для українського міського середовища. Поступово починають вироблятися ментальні орієнтири, спрямовані на доступність, демократизм, відкрити емоційність, розважальність і водночас високий суспільний попит та комерційну вартість. Такими були студентські бали, танцювальні вечори при курсах навчання народного і салонного танцю, фестини, розважальні програми перед кіносеансами, вистави-ревію і музичні комедії професійних, кабаре-театрів, експериментальних театрів-студій, мандрівних труп 1930-х років» [11]. Музичний талант Богдана Весоловського та робота в оркестрі Яблонського спонукали його до створення не тільки вокальних, а й розважальних інструментальних творів. Ці композиції можна умовно поділити на п'єси, у яких яскраво простежуються жанрові ознаки танцювальної музики, а також твори, яким властиві стилістичні особливості романтизму.

Найчисленнішою є перша група, до якої належать такі п'єси, як «На здоров'я», «По півночі», «Український куяв'як», «Орхідеї», «Танго-серенада», «Перший сніг», «Бігін», «Наше танго», «Золота рибка», а до другої групи – «Ноктюрн» і «Мавка».

На початку ХХ сторіччя в Україні зароджується і проходить процес становлення галицька розважальна музика, яка за визначенням В. Конончука, «поставала у взаємодії пісенних культур різних народів, а саме: українського, австрійського, польського, німецького, російського, єврейського, вірменського тощо» [9]. Початкові етапи розвитку цього легкого жанру пов'язані з інструментальною творчістю Б. Весоловського, який додав танцювальним жанрам різних народів суто національно-регіональних ознак. Так, у його фортепіанній творчості зазнають перетворень польський куяв'як, чеська полька, іспанське танго, американський фокстрот.

У п'єсі «Український куяв'як» Б. Весоловський торкається польського фольклору. Назва танцю походить від назви області Куявії (польською *Kujawiak*). Автор створює композицію в характерному музичному

розмірі 3/4. Гамоподібні висхідні та низхідні ходи, що насичують музичний тематизм твору, надають першій частині дещо ліричного відтінку. Акцентуючи першу долю такту дрібним пунктирним малюнком, Б. Весоловський споріднює п'єсу з особливостями танцю мазурки, чим додає піднесеного настрою. Забарвлення гармонічним *c-moll* наближає мелодичні фрази до українського ліричного мелосу.

У другій частині переважає акордова інструментальна фактура, яка підкреслює тридольний метр і підсилює урочистий характер композиції. Вияскравлення ритмічними особливостями (поява на других долях такту половинних вартостей, крапкованого малюнку) синкопованого музичного тематизму мініатюри, який притаманний як українському, так і польському хореографічному мистецтву.

Юнацький життєствердний пафос, властивий композиторській творчості Б. Весоловського, яскраво проявився в п'єсах, де використані характерні особливості чеського танцю – польки. Цей швидкий і жвавий танок ліг в основу двох творів митця – «На здоров'я» та «По півночі».

Жвавий і задержуватий настрій європейського танцю надихнув Б. Весоловського на створення п'єси з веселою назвою «На здоров'я». Розмір 2/2 надає композиції енергійного метричного танцювального відчуття. Твір починається коротким унісонним вступом у тональності *F-dur*. Лаконічні стрімкі затактові поспівки передають динамічну моторність. Октавний акомпанемент акцентує сильні та відносно сильні долі тактів, підкреслюючи жанрові ритмури.

Подальший музичний розвиток автор здійснює шляхом застосування більш насиченої інструментальної фактури. Мелодична лінія ускладнюється веденням терцовими подвійними звуками, що властиво українській народній музиці. Пульсуючий октавно-акордовий акомпанемент підсилює чеський фольклорний різновид.

Заключну частину «На здоров'я» Б. Весоловський переносить у тональність *B-dur*. Фактурна та ритмічна стабільність уособлює піднесений оптимізм, нестримне кипіння молодечих сил.

Ще однією адаптацією жанру польки до української інструментальної культури стала п'єса «По півночі». Танцювальний імпульс руху відчутний вже у лаконічному вступі. Затактова структура мотивів, що перериваються четвертними паузами, підкреслює поривчастобентежний характер музичних інтонацій. Хроматизовані ходи в мелодії передають напружений емоційний тонус, а чіткі октавні

баси наповнюють твір твердою рішучістю. Усі ці особливості застосовані митцем для створення загадкового настрою, який співзвучний назві твору.

У процесі музичного розвитку мелодичний тематизм урізноманітнюється шляхом застосування варіаційно-варіантних проведень. Фортепіанний супровід насичений ритмоактивною пульсацією, що веде до монолітного звукового потоку і підкреслює танцювальний ритм.

Заключний розділ польки «По півночі» насичений початковим мелодичним тематизмом, який згодом відтінюється автором уведенням тональності В-dur. Власне, перехід у цю тональність підносить польку до кульмінаційного танцювального вираження.

Жанр танго є провідним у творчості Богдана Весоловського. Він створив чимало вокальних зразків, які отримали світове визнання. Найпопулярнішими серед них є «Прийде ще час», «Ти і твої очі», «Подай рученьку», «Я знов тобі», «В зоряну ніч», «Як зайде сонце», «Лети тужлива пісню». Наголосимо, що поряд із пісенними взірцями в композиторській творчості митця є й інструментальні зразки.

Визначне місце за популярністю посідає танок «танго», поширений не тільки в мистецьких колах, а й серед представників далеких від музично-елітарної частини соціуму. Не випадково композитори багатьох країн світу приділили танго увагу у своїй творчості. Саме Б. Весоловський утвердив цей надзвичайно емоційний танок у концертно-розважальних сферах музичного життя України.

Перші згадки про танго належать до початку 1880-х років. Танго – аргентинський народний танець вільної композиції, якому властивий енергійний і чіткий ритм. Його витoki мають давнє коріння. Початком шляху став старовинний танець контраданс, що став передвісником хабанери. Цілком ймовірно, що вкрай популярний у XVIII-XIX століттях танок хабанера в поєднанні з характерним музичним фольклором Андалузії зумовив появу гібридної форми музичного мислення. Це стало відправною точкою в розвитку «танго» [13, с. 130–131]. Згодом, у 1888 році «танго» опинилося на сценах театрів, з'явилися і професійні змістовно-художні обробки. Коли на початку XX століття «танго» починає входити до репертуару бродячих шарманщиків, з-за Атлантичного океану з'являються перші «аргентинські танго».

Початок доби «танго» в Аргентині також припадає на 80-ті роки XIX століття, але там цей танок був поширений саме в соціумі. Проте в Аргентині сформувався свій тип танцю, заснований на народній пісні – мілонга, утім,

інструментальний супровід і танго, і мілонги був спільним. Злиття мілонги з танго привело до небачених наслідків. «Танго», яке спочатку побутувало як суто традиційний пісенний жанр, неодмінно почали виконувати як побутовий парний танок, який швидко увійшов до танцювальних салонів «вищих верст суспільства».

Виходячи з потреб еліти суспільства, композитори насамперед намагалися бути модними, усе далі віддаляючись від первісних фольклорних форм. Наприкінці 1910-х років танго остаточно почало позиціонуватися як салонний парний танець. 1930-1950 рр. не тільки за кордоном, а й на просторі колишнього СРСР стали «золотим століттям» танго. До перших національних творців танго належали, крім Б. Весоловського, також Я. Барнич, В. Балтарович-Штон, а згодом – А. Кос-Анатольський.

«Танго-серенада» Богдана Весоловського має розважальну функцію. За своїми музичними властивостями твір наближається до бального. Йому властиві гострий пружний ритм, відсутність імпровізації, контрастного тематизму, характерного для згаданого різновиду танго, акцентована мелодика. Цю танцювальну композицію автор створив у простій тричастинній формі. П'єса розпочинається лаконічним вступом, якому властива мотивна повторювальність. Штриховий компонент пов'язаний із рисами танго (стакато, короткочасні звукові наростання і зменшення). Підкреслення слабкої долі крапкованим малюнком надає п'єсі ознак хабанери. Остинатний пунктирний ритм сприяє відтворенню глибоких емоційних барв і тримає композицію в танцювальному тонусі.

Б. Весоловський поєднує у творі ще один жанр вокальної музики – серенади. Він виявляється у фортепіанних фразах, які виконує партія правої руки. Їм властива менш гостра ритмічна структура, більше підкреслюються перші долі в тактах. Тут автор використовує як розспівні мелодійні висхідні ходи дрібними чвертями, так і довготривалі акордові співзвуччя, чим надає п'єсі пісенно-ліричних ознак. Тема твору розгортається в межах із квадратним фразуванням, що виникає з танцювальних рухів бального танго за умовним квадратом і легко сприймається емоційно. Пружна динамічна мелодична лінія, що розвивається секвенційно, стимулює творчу інтерпретаційну ініціативу виконавця.

У «Танго-серенаді» митцю властиве оркестрове мислення, тому не дивним є використання акордової гармонічної вертикалі. Фортепіанна мініатюра, насичена фактурними

звуковими співзвуччями, створює об'ємний звуковий колорит.

«Наше танго» Б. Весоловського вражає своєю інструментальною віртуозною фактурою, багата ритміка якого надає йому ознак іспанського танго. Тричастинною формою та мінливим тональним планом (e-moll, E-dur) автор справляє враження розгорнутого музичного полотна.

Уже з перших тактів відчувається стрімкий танцювальний запал. Дрібне мотивне групування створює асоціацію з іспанським фольклорним взірцем фламенко. Поєднання тридцять других чвертей із шістнадцятими передає відбивання ритму підборами. Ускладнений ритмічний малюнок пронизує також партію лівої руки, чим надає композиції концертного розмаху. Поява блукаючих дрібних пауз, уведення залікованих звуків загострюють танцювальну експресивну синкопованість. Віртуозний пасаж, що завершує початкову частину «Нашого танго», вносить до інструментального викладу імпровізаційні ознаки.

У другій частині (E-dur) автор ускладнює фортепіанну фактуру терцовими ходами, гамоподібними, альтерованими пасажами. Акцентування пунктирним ритмом слабких долей тактів загострює відчуття жанру танго. Танцювально-мелодичний музичний матеріал середньої частини Б. Весоловський завершує низхідним унісонним пасажем, який насичений характерними ритмічними послідовностями іспанського народного фольклору.

Б. Весоловський належить до перших українських композиторів, які звернулися до використання фокстроту в національній інструментальній музиці. Зазначимо, що фокстрот (з англійської – «лисячий крок») виник на основі регтайму та уанстену у США. Є два різновиди фокстроту – «qujckstep» (швидкий фокстрот) і «slowfox» (повільний фокстрот).

Ознаки словфоку виявляються у двох творах Б. Весоловського – «Орхідея» і «Перший сніг». Мелодика фокстроту «Орхідея» насичена гострими пунктирними ритмами, за допомогою яких автор передає веселий характер. Мотивна повторювальність, гамоподібні мелодичні ходи, простий акордовий акомпанемент створюють піднесений настрій. Проста двочастинна форма з лаконічним вступом надає композиції так званих «шлягерних» особливостей, що легко сприймаються.

У п'єсі «Перший сніг» автор передає ознаки фокстроту простими музичними засобами. Крапкований ритмічний малюнок пронизує всю музичну тканину. Короткі мотиви будуються на лаконічних гамоподібних ходах, які перериваються восьмими паузами. Звучання їх на тлі рівномірного акордового супроводу надає

творові зрівноваженого руху. Б. Весоловський досягає тут музичного розвитку шляхом переносу мелодичної лінії з верхнього регістру на нижній, уведенням віртуозних імпровізаційних пасажів, ускладненням мотивних проведень подвійними нотами. Цією насиченою фортепіанною фактурою митець передає радісний характер композиції.

Квікстеп яскраво виявляється у творі «Золота рибка». Тональність As-dur, сталий ритмічний малюнок, мотивна повторювальність, секвенційний рух, варіантно-варіаційний розвиток створюють у п'єсі атмосферу свята.

Бегін – один із найзагадковіших латиноамериканських танців, який набув широкої популярності на островах Мартініка і Куба. За стилем і манерою виконання бегін наближається до румби і танго. Світової популярності набув у 1935 році, коли на бродвейській сцені з успіхом пройшов мюзикл Коул Портера «Jubilee».

На початку ХХ сторіччя цей танець миттєво став популярним також і в Європі. Йому властивий помірний темп. Він багато чим нагадує румбу, хоча по-своєму самотній. Музичний розмір – 4/4.

Львівський композитор, прагнучи охопити якнайбільше тогочасних музичних жанрів, створює п'єсу «Beguine». Танцювальну спорідненість із латиноамериканським зразком надає композиції ритмомелодична організація музичної тканини. Цементує твір ритмічна структура фортепіанного супроводу, для якої характерним є крапкований малюнок у розмірі 4/4. Ходи панівними четвертними чвертями надають п'єсі елегантно-розміреного руху.

Мелодика твору Б. Весоловського насичена витонченими музичними зворотами. На початку композиції автор вводить схвильовані, швидкорухомі, низхідні арпеджовані пасажі, які вводять слухача в царину пристрасних почуттів. Тональність f-moll підсилює романтичні емоції.

Зміна мінорного ладу на однойменний мажор додає композиції нових схвильовано-чарівливих відчуттів і споріднює з народною українською музикою. Витончено-розмірений танцювальний рух загострюється автором синкопованим ритмічним супроводом, надаючи п'єсі джазового характеру. На тлі цього пульсуючого звукового плину розливаються мелодичні мотиви, для яких характерні музичні особливості української ліричної пісні. Короткі висхідні та низхідні гамоподібні ходи, що перериваються емотивними паузами, передають пристрасність танцю. Емоційні спалахи Б. Весоловський переносить на каденційні місця, підкреслюючи характерну для бегіну танцювальну стихію.

Дві п'єси Богдана Весоловського – «Ноктюрн» і «Мавка» – продовжують стилістичну лінію композиторів-романтиків. Для них характерна романтична свобода висловлювання, імпровізаційність викладу, який супроводжується суворим логічним мисленням, що організовує музичний матеріал у чіткі форми.

Ноктюрн, як жанр ліричної мініатюри, захопив Б. Весоловського своїм багатим чуттєвим спектром, пафосною трагічністю, ніжною елегійністю та меланхолією. Збагачуючи внутрішній зміст музичних образів, драматизуючи музичну форму, композитор не переступає межі малих форм камерної музики. «Ноктюрн» Е-dur канадського митця проймає інтенсивністю мелодичного розвитку, який доводить елегійні мелодії до високого ступеня напруженості та драматизму. Лірично-загострений настрій композиції передає хвилеподібний тип мелодичного розвитку. Б. Весоловський здійснює це шляхом нанизування висхідних коротких мотивів, що перериваються емотивними паузами й насичують довгу романтичну фразу митця. Їй властиве секвенційовання, яке є панівним у художньому мисленні композитора. Мелодичне розгортання має свої прийоми розвитку, що підсилюють змістовність втіленого почуття. Чуттєво-м'якого відтінку темі «Ноктюрна» надають секундові інтонації «зітхання», що насичують спадний рух закінчення музичної думки. У другому проведенні мелодичні фігури фортепіанних фраз подані митцем в октавному викладі та драматизуються введенням пунктирного ритму і звукового малюнку дрібними чвертями. Акордовий інструментальний супровід доповнює інтонаційну виразність мелодики. Власне, у ній вияскравлюються риси художнього мислення композитора. Суть її полягає у поєднанні варіативного за емоціями злету з його подальшою елегійною деконцентрацією. Низхідний рух, що домінує в мелодії, насичення його інтонаціями «зітхання» зумовлює переважання сфери почуттів, елегійного суму, журби.

Середній розділ тричастинної форми «Ноктюрна», що забарвлюється тональністю a-moll, набуває патетичного відтінку. Тут Б. Весоловський тяжіє до побудов із висхідним кроком секвенцій. Уведення тріольного мелодичного руху четвертними чвертями в розмірі 4/4 винятково драматизує музичне висловлювання композитора. Інтервальний склад насичується хроматизованими ходами, де переважають тритонові звукосполучення. Октавний супровід, що викладений у низькому регістрі, поглиблює патетичну пристрасність.

Імпровізаційно-віртуозний пасаж, який охоплює чотири фортепіанні октави, підводить до заключної частини «Ноктюрна», яка побудована на початковому матеріалі. Динамічна палітра mf, p, pp підсилює тужливо мрійливий настрій твору.

У «Ноктюрні» передано багатство відтінків ліричного вислову Б. Весоловського – від виняткової схвильованості до патетичної пристрасності. Саме ця характерність музики композитора дає змогу зарахувати його твір до сфери романтичної музики й водночас визначає творчу манеру митця.

Б. Весоловський своєю п'єсою поповнив жанр ноктюрна в національній музиці, творцями якого в українській музичній літературі були М. Лисенко, М. Калачевський, В. Пахульський, а згодом В. Косенко, І. Вимер, М. Сільванський та інші.

Художнє втілення фантастичного ліричного портрета бачимо у фортепіанній п'єсі «Мавка». Для передачі міфологічного образу русалки Б. Весоловський застосовує принцип вільного музичного вислову, передавання характеру персонажа через індивідуальність композитора. Втілюючи загадковість Мавки, автор використовує наскрізну тричастинну форму, музичний матеріал якої не повторюється.

Казковий образ героїні традиційно в українській літературі вважається втіленням одухотвореної природності, незнищенності людського духу, символом чистого справжнього кохання, щирих природних почуттів. Як відомо, він став одним із вершинних у творчості Лесі Українки, поетеси, чия творчість позначена складними символістичними художніми структурами, пошуками нового естетичного глa для розгортання традиційних міфологічних і легендарних сюжетів. Саме тематичному матеріалу першої частини аналізованої п'єси Б. Весоловського властива примхлива мінливість, яку створює панівна альтерація музичної тканини. Висхідне секвенційне розгортання тональними зсувами драматизує сюжетну лінію твору.

У другій частині автор «Мавки» (fis-moll) поглиблює нерозчленовану міфологічну свідомість, позбавлену таких понять, як смерть, трагічність, зрада і кохання, шляхом уведення різнопланової фортепіанної фактури. Крім вже вказаних хроматизованих мелодичних ліній, насичених альтерованих акордових співзвуч, Б. Весоловський застосовує швидкорухомі, віртуозні пасажі, що охоплюють крайні регістри. Підсилені гармонічною педалізацією, вони доповнюють фантастично-невловимий персонаж.

Усі почуття Мавки позбавлені людської глибини. Композитор, відтворюючи трансформацію ліричного образу у драматично-

загострений, застосовує в заключній частині п'єси унісонне ведення октав у партіях обох рук. Музичний тематизм, що насичений півтоновими ходами, створює казкову атмосферу, особливу об'ємність звукового полотна та розширює зміст ліричного вислову до характеру епічного зображення. Усе ніби розчиняється і зникає у звучанні висхідного, арпеджованого, тонічного F-dug на ppp.

Висновки. Фортепіанні твори Б. Весоловського стали міцним підґрунтям для формування в Галичині на початку ХХ сторіччя міської культури, оскільки привнесли в національну музичну культуру явища популярної музики Заходу, чим розширили традиційне коло засобів музичного вираження й збагатили українську розважальну інструментальну музику.

Переїняті мовно-стильові елементи розважальної музики Заходу зазнали у творчості Б. Весоловського оригінальної етнокультурної адаптації; популярні жанри отримали свій український еквівалент на рівні музичної адаптації, коли енгармонічні звороти діставали оригінальне забарвлення в незвичних шлюзових інтонаціях, латиноамериканських ритмах

П'єси Б. Весоловського гармонічно-функціональною та фактурно-технічною виразністю відтворюють різноспрямовані сфери ліризму в музичній матеріалізації почуттів, що і визначає їх як особливе явище національного неоромантичного мистецтва середини ХХ сторіччя.

Інструментальні твори Б. Весоловського – яскрава сторінка в національній музично-педагогічній літературі, яка може збагатити програми освітньо-мистецьких закладів. Ознайомлення з творами митця та вивчення їх у навчальних закладах різних рівнів забезпечить досягнення мети музично-естетичного виховання – прищепити любов до української культури, забезпечити формування високих моральних якостей, зокрема національної свідомості, почуття патріотизму, людської гідності в педагогічній еліті нового ХХІ сторіччя. Сучасний стан духовності нашого суспільства потребує постійного підвищення рівня духовної культури особистості, тому в системі вищої освіти проблема виховання молодих фахівців на високомистецьких педагогічних здобутках діячів української діаспори набувають особливого значення.

#### Список використаних джерел

1. Вдовиченко Г. Шлягер 30-х років «Прийде ще час» повернувся додому / Г. Вдовиченко. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://archive.wz.lviv.ua/articles/484>
2. Весоловський Б. Прийде ще час / Б. Весоловський // [Упорядник і редактор О. Зелінський]. – Львів: “Галицька видавнича спілка”, 2001. – Ч. I. – 159 с.
3. Весоловський Б. Я знов тобі / Б. Весоловський // [Упорядник і редактор О. Зелінський]. – Львів: «Галицька видавнича спілка», 2002. – Ч. II. – 159 с.
4. Весоловський Б. Усе моє життя / Б. Весоловський // [Упорядник і редактор О. Зелінський]. – Львів: «Галицька видавнича спілка», 2006. – Ч. III. – 111 с.
5. Зелінський О. Богдан Весоловський, Рената Богданська та Леонід Яблонський – представники української розважальної музики в Галичині (1930-ті роки) / О. Зелінський // Записки Наукового товариства імені Шевченка. Праці Музикознавчої комісії / [Редактор тому О. Купчинський, редакційна колегія М. Загайкевич, Л. Кияновська, О. Козаренко, О. Купчинський, О. Цалай-Якименко, Ю. Ясі-новський, Р. Савицький-мол.]. – Львів, 2009. – Т. CCLVIII. – С. 369-388.
6. Зорич О. Хоч мені прийшлося жити в чужині, до вас я серцем вертаюсь / О. Зорич // Патріот України. – 1998. – 17 червня. – С. 5.
7. Козловський Б. Прийде ще час, і ти затужиш ще за мною...: Солісти і музиканти Львівської

#### References

1. Vdovychenko, G. *The hit of 30-ies «The time will still come» has returned home*. Retrieved from: <http://archive.wz.lviv.ua/articles/484>. [in Ukrainian].
2. Vesolovskyi, B. (2001). *«The time will still come»*. L'viv: “Halyts'ka vydavnycha spilka”. [in Ukrainian].
3. Vesolovskyi, B. (2002). *«Me to you again»*. L'viv: «Halyts'ka vydavnycha spilka. [in Ukrainian].
4. Vesolovskyi, B. (2006). *«All my life»*. L'viv: «Halyts'ka vydavnycha spilka. [in Ukrainian].
5. Zelins'kyi, O. (2009). *Bohdan Vesolovskyi, Renata Bohdans'ka and Leonid Yablons'kyi as representatives of the Ukrainian entertaining music in Halychyna (1930-ies)*. Zapysky Naukovogo tovarystva imeni Shevchenka. Pratsi Muzykoznavchoi komisii. L'viv. [in Ukrainian].
6. Zorich, O. (1998). *«Though I lived abroad, my heart is coming back to you»*. Patriot Ukraine. [in Ukrainian].
7. Kozlovsk'kyi, B. *«The time will still come, and you will miss me...»: Solo-singers and musicians are turning the forgotten retro to life*. Visoky Zamok. Retrieved from: <http://www.wz.lviv.ua> [in Ukrainian].
8. Kononchuk, V. (2004). *Bohdan Vesolovskyi and his world of dance music*. Muzykoznavchi studii: collection of scientific works of LSMA named after M. Lysenko. L'viv. 9. 20-30. [in Ukrainian].
9. Kononchuk, V. (2006). *The songs by Anatoliy Kos-Anatol'skyi in the context of the entertaining*



- філармонії повертають життя призабутому ретро / Б.Козловський // Високий Замок. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.wz.lviv.ua>
8. Конончук В. Богдан Весоловський та його світ танкової музики / В.Конончук // Музикознавчі студії: наук. зб. ЛДМА ім. М. Лисенка. – Львів, 2004. – Вип. 9. – С.20–30.
  9. Конончук В. Пісенна творчість Анатолія Кос-Анатольського в контексті становлення розважальної музики Галичини. автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / В.Конончук. – Львів, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://referatu.com.ua/referats/7569/166089>
  10. Луканов Ю. Піонер легкого жанру / Ю.Луканов. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.day.kiev.ua/uk/article/kultura/pioner-legkogo-zhanru>
  11. Майчик Н. Вокальна творчість Б.Весоловського та В. Балтаровича в процесі становлення «легких» жанрів вокальної музики / Н. Майчик. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/MuzS/2009\\_03/statti/15-maychuk.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/MuzS/2009_03/statti/15-maychuk.pdf)
  12. Молчко У. Сторінки життя та творчості композитора і диригента Богдана Весоловського / У.Молчко // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Національної музичної академії України імені Петра Чайковського. Серія: Мистецтвознавство. – № 2 (11). – Тернопіль-Київ, 2003. – С. 9-14.
  13. Пичулин П. Танго и его история / П.Пичулин // Советская музыка. – 1962. – №2. – С.129-133.
  14. Терен-Юськів Т. Увірвалась мелодія / Т.Терен-Юськів // Квітучі Береги. – 1973. – Ч.13. – С. 82-84.
- music establishing in Halychyna. Abstract of thesis for the degree of Candidate of the Art Criticism. Specialty 17.00.03 – The art of music. – L'viv. Retrieved from: <http://referatu.com.ua/referats/7569/166089> [in Ukrainian].*
10. Lukanov, Yu. *The pioneer of the light genre.* Retrieved from: <http://www.day.kiev.ua/uk/article/kultura/pioner-legkogo-zhanru>. [in Ukrainian].
  11. Maichyk, N. *Vocal creative work by B. Vesolovskyi and V. Baltarovych in the process of the "light" vocal music genres establishing.* Retrieved from: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/MuzS/2009\\_03/statti/15-maychuk.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/MuzS/2009_03/statti/15-maychuk.pdf). [in Ukrainian].
  12. Molchko, U. (2003). *The life and creativity pages of the composer and conductor Bohdan Veselovskyi.* Scientific notes of Ternopil' Volodymyr Hnatiuk State Pedagogical University and the Tchaikovsky Music Academy of Ukraine. Series: Art Criticism. [in Ukrainian].
  13. Pichulin, P. (1962). *Tango and its history.* Sovetskaja muzyka. 2. 129-133. [in Russian].
  14. Teren-Yus'kiv T. (1973). *The melody has stopped.* *Kvituchi Berehy.* 13. 82-84. [in Ukrainian].

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**

**Молчко Уляна Богданівна**  
Дрогобицький державний педагогічний  
університет імені Івана Франка  
вул. І. Франка 24, м. Дрогобич,  
Львівська обл., 82100, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.827

*Надійшла до редакції: 26.03.2014 р.  
Прийнята до друку: 19.05.2014 р.*

## ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Світлана Паршук

*Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

**Анотація:**

Проблема духовного виховання молодого покоління сьогодні належить до розряду глобальних. У зв'язку з цим стає актуальною проблема вивчення й теоретичного обґрунтування дефініції «духовність» і ціннісних орієнтацій майбутніх учителів. Духовність відіграє провідну роль у саморегуляції, самовизначенні, самореалізації особистості, визначає мету та засоби її діяльності.

**Анотация:**

**Паршук Светлана.** Формирование духовной культуры будущих педагогов в образовательной среде высшей школы. Проблема духовного воспитания подрастающего поколения сегодня является глобальной. В связи с этим становится актуальной проблема изучения и теоретического обоснования термина «духовность» и ценностных ориентаций будущих учителей. Духовность играет важную роль в саморегуляции, самоопределении, самореализации личности, определяет цель и формы её деятельности.

**Resume:**

**Parshuk Svitlana.** Forming of future teachers' spiritual culture in the educational process of the higher school.

The problem of moral education of the younger generation is global today. In connection with this the problem of studying and theoretical foundation of the term «spirituality» and value orientations of future teachers becomes relevant. Spirituality plays an important role in self-regulation, self-determination, and personality self-realization, it defines the purpose and forms of activity.

**Ключові слова:**

духовність; духовна культура; самореалізація; самовизначення; ціннісні орієнтації.

**Ключевые слова:**

духовность; духовная культура; самореализация; самоопределение; ценностные ориентации.

**Key words:**

spirituality, spiritual culture, self-realization, self-determination, value orientations.

Постановка проблеми. Рівень сформованості духовної культури вчителя зумовлює його здатність до самоактуалізації, духовної самореалізації, формування вмінь практичної педагогічної діяльності, пошуку духовно-моральних та естетичних ідеалів, виховання духовності молодого покоління й суспільства загалом. Специфіка духовної культури освітянина полягає й у тому, що вона є особистісним утворенням, яке синтезує його загальну й педагогічну культуру. Людина як духовна істота завжди прагне до досконалості, що надає їй сили духу, можливості творити культуру. Постійно вдосконалювати себе та власні педагогічні якості має й учитель, що зумовлено не лише бажанням самотворчості, а й обов'язком, який на нього покладає суспільство як на носія високої духовної культури.

Аналіз остатніх досліджень і публікацій. Філософське обґрунтування сутності духовної культури особистості міститься в роботах М. Бердяєва, В. Вернадського, Г. Сковороди, В. Соловйова, П. Флоренського, О. Чижевського, П. Юркевича.

Педагогічний словник подає таке визначення духовності: «індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти «для інших». Під духовністю переважно розуміють першу з цих потреб, під душевністю – другу. Душевність характеризується переважно ставленням особи до людей, які її оточують, увагою, готовністю прийти на допомогу,

розділити радість і горе. З категорією духовності співвідноситься потреба пізнання світу, себе, смислу й призначення свого життя. Людина духовна настільки, наскільки вона замислюється над цими питаннями й прагне дістати на них відповідь. Втрата духовності рівнозначна втраті людяності. Формування духовних потреб особистості є найважливішим завданням виховання» [3, с. 106].

У соціології поняття духовності – це «переважання в людині духовно-маральних, інтелектуальних якостей (цінностей) над матеріальними» [7, с. 99].

Отже, виходячи з наведених вище визначень, доходимо висновку, що одним із найважливіших компонентів духовності є її ціннісні орієнтації. Науковець М. Боришевський уважає, що ціннісні орієнтації є одиницею виміру духовності. Дослідник ставить у безпосередню залежність духовність і зв'язок ціннісних орієнтацій із категорією добра [2].

У державній Національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) зазначається: «Гуманізація освіти полягає в утвердженні людини, як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи».

Від ціннісної основи, закладеної в майбутніх учителях, залежить, як відбуватиметься подальше формування й розвиток особистості дитини в початковій школі (П. Гальперін, В. Давидов, В. Єрмоленко, А. Занков, В. Мухіна, А. Леонтьєв, Д. Фельдштейн, Д. Ельконін та ін.).

Питання формування духовної культури майбутнього педагога розглядається у дослідженнях В. Андрущенка, К. Артамонової, І. Беха, О. Бондаревської, С. Елканова, Н. Корякіної, О. Мудрика, С. Петеріної, де визначено такі пріоритетні якості вчителя, як: любов до дітей, емпатія, артистизм, інтуїція, професійне мислення, гуманістична позиція. Наприклад, К. Артамонова твердить, що «духовна культура вчителя – це інтегральна якість особистості, що визначає її спрямованість на творення власного ціннісно-сислового поля; спосіб освоєння базових ціннісних орієнтацій у професійній життєдіяльності; ступінь засвоєння й актуалізації духовних цінностей» [1, с. 11].

Загалом духовна культура являє собою спосіб взаємодії, взаємовпливу форм діяльності соціальних суб'єктів, що виникає у процесі духовного виробництва; це система соціально-духовних цінностей, спрямованих на формування та відтворення різноманітних, багатогранних духовних зв'язків і взаємин між людьми з метою збагачення духовного життя суспільства, його загального прогресу [4].

Нарешті, духовна культура – це такий спосіб свідомої організації людиною своєї індивідуальної діяльності у сфері духовного й матеріального виробництва, який забезпечує їй всебічну самореалізацію, реалізацію її сутнісних сил, різноманітні прояви [7].

Духовна культура як елемент духовного життя особистості, суспільних, духовних відносин охоплює певну систему цінностей, знань, переконань, світоглядних орієнтацій, норм, традицій в органічній єдності з соціальною гуманістично значущою діяльністю людей щодо освоєння, творення буття [2].

Духовна культура педагога проявляється через духовну діяльність, завдяки якій вищі загальнолюдські цінності стають особистісно-значущими для людини (С. Рубінштейн, П. Єршов).

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є визначення основних шляхів формування духовної культури майбутніх педагогів в освітньому просторі вишу. Для того, щоб ці процеси не спричинили погіршення якісних показників у формуванні духовної культури, необхідно визначити ті ціннісні орієнтації, а також завдання, на які спиратиметься та які виконуватиме педагог.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи духовний розвиток особистості в сучасних умовах, зазначимо, що людина перебуває в системі певних соціально-економічних, політичних, ідеологічних відносин, від яких, так само, залежить потенціал духовної та матеріальної культури, рівень свідомості. Сукупність культурно-історичних і соціально-

економічних передумов розвитку духовності характеризується поєднанням негативних (соціально-економічна криза, занепад духовності) і позитивних (велика духовна спадщина, відкритість нових шляхів розвитку) рис, що зумовлюють унікальність ситуації професійної підготовки педагогічних працівників.

Успішна педагогічна підготовка щодо формування саморозвивальної активності майбутніх учителів у професійному плані, на нашу думку, стає можливою за таких умов:

- корекції змістовної сторони предметів педагогічного циклу та технологій їх викладання з погляду врахування ціннісних орієнтацій, професійних настанов, особистого досвіду студентів;

- гуманізації навчально-виховного процесу, співпраці та співтворчості викладача та студента;

- залучення студентів до активної діяльності за допомогою елементів контекстного навчання, моделювання педагогічних ситуацій, виконання педагогічних завдань;

- створення ситуацій успіху й психологічного комфорту для кожного студента;

- вчасної діагностики рівня професійного розвитку студентів [6].

Саморозвиток педагога – важлива складова професійної діяльності, від якої певною мірою залежить якість цієї діяльності. З перших днів навчання у виші необхідно формувати у студентів навички саморозвитку, оскільки вони певною мірою визначатимуть їхню професійну спрямованість. Умовами успішного саморозвитку вчителя, на нашу думку, є такі:

- реалізація управлінської взаємодії з учителем відповідно до принципу створення «вільного простору». Йдеться про не допущення адміністративного впливу, педагог сам обирає зміст, засоби діяльності та самоорганізацію;

- покладання на вчителя обов'язків і розширення його функцій як суб'єкта, що самоорганізовує свій розвиток. Педагог вільний у виборі, що підвищує його пізнавальну активність;

- навчання вчителя самоорганізації;

- залучення вчителя до діяльності, пов'язаної із самоорганізацією, з урахуванням специфіки суб'єктного досвіду та індивідуальних можливостей.

Методика вивчення духовної культури майбутнього вчителя повинна мати такі діагностичні завдання, що оцінюють розвиток духовних потреб і цінностей педагогічного змісту, професійно-особистісні якості педагога, рівень інтелігентності, прагнення до саморозвитку. Критеріями розвитку духовної культури педагога є усвідомлення потреби професійного самовдосконалення, соціальна

активність, стійкість духовних потреб і ціннісних орієнтацій.

Розбудова національної багаторівневої системи освіти потребує аналізу ряду проблем, що мають важливе як теоретичне, так і прикладне значення. Нині серед розмаїття психологічних досліджень важливе місце посідає проблема професійної діяльності педагога, розв'язання якої значною мірою сприятиме його ефективній професіоналізації. Якості людини є віддзеркаленням індивідуально-особистісної позиції, яку вона займає в цьому світі й реалізує у власній життєдіяльності.

На підставі наявних у науковій літературі даних можна твердити, що цінності посідають одне із провідних місць у вивченні процесів формування й розвитку особистості. Цінності безпосередньо пов'язані з мотиваційно-потребнісною сферою особистості і є своєрідним чинником, що регулює її життєдіяльність. У понятті «цінність» виділяють два основні значення: 1) цінності у формі об'єктивних предметів, подій, ідей, властивостей, матеріальних і духовних продуктів тощо, і ті, які існують незалежно від суб'єктивних переваг людини; 2) цінності (системи цінностей) у сенсі їх значущості для індивіда [7].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки домінує підхід до визначення професійних цінностей як рис особистості, які забезпечують успішний перехід від системи університетського навчання до успішної професійної діяльності. Цінності, що визначають ставлення до професії, які виникають на основі різних видів заохочення професійної діяльності з боку суспільства; цінності, які утворюються на базі різних особливостей тієї або іншої професії; вищі цінності, які використовують у суспільстві для регуляції ставлення до професії. Професійно-педагогічні цінності як складні утворення відображають різні форми взаємодії суспільного та індивідуального в особистості майбутнього вчителя початкової школи, які формуються під впливом об'єктивної дійсності шляхом набуття професійних знань, умінь і навичок. На підставі цього суб'єкт реалізує засвоєнні професійні цінності, зіставляючи їх зі своїми інтересами, потребами, переконаннями. Зміст і цілі життя молодого фахівця залежать від того, які саме цінності увійдуть до його свідомості. Професійно-педагогічні цінності майбутніх фахівців початкової школи – це комплекс інтеграційних утворень особистості, які виявляються у вибірковому ставленні до різних видів навчальної діяльності залежно від рівня набуття нею досвіду, засвоєння загальноприйнятих цінностей.

Цінності у структурі особистості майбутнього фахівця початкової школи –

системотвірне ядро професійної діяльності та внутрішнього життя людини. Наявність професійних цінностей забезпечує відповідальне ставлення до майбутньої діяльності, спонукає до творчого пошуку, удосконалює в свідомості студента умовну модель майбутньої професійної діяльності, яка слугуватиме орієнтиром для професійного саморозвитку.

Формування професійно-педагогічних цінностей спирається на взаємозумовлені зміни в емоційно-вольовій та інтелектуальній сферах особистості, які стимулюють розвиток свідомості, виконують регулятивну функцію.

Процес формування професійно-педагогічних цінностей можна передати як структуру, що складається з двох компонентів: людина у світі цінностей займає відповідну позицію; при здійсненні своїх цілей вона керується ціннісною орієнтацією, яка визначає ціннісне ставлення до особистості. Результатом такого процесу є формування професійних ідеалів. За конкретних умов «руху» до ідеалу майбутній фахівець за допомогою особистісно-сформованої системи показників визначає мету, яка й перетворює ідеал на норму, тобто переходить від стратегічного образу до конкретного проекту, що можна назвати професійно-педагогічними цінностями.

Відповідно, основний шлях розвитку духовності особистості полягає в самовдосконаленні, постійній роботі над власними прагненнями, думками, з орієнтацією на українські національні та загальнолюдські цінності і традиції. Важлива роль у цьому належить моральній саморегуляції майбутнього педагога, умінню виконувати завдання духовно-особистісного становлення, здійснювати моральний вибір.

Зауважимо, що необхідна така побудова освітнього простору вишу, за якої розвивається духовна свобода викладачів і студентів, що ґрунтується на повазі до особистісної думки, суджень, гармонізації міжособистісних стосунків (тобто взаємного прийняття, розуміння, поваги, моральної підтримки). Така духовна свобода є основою духовної співпраці, співдружності в конкретних творчих справах, вона стимулює духовну пізнавальну активність, що передбачає можливість виконання такої діяльності, яка надихає й насичує позитивною енергією, спрямованою на розв'язання життєвих проблем.

Отже, духовність – це ціннісне ставлення вищого рівня. Світогляд вчителя є наслідком не тільки емоційного відгуку на явища життя й навчально-виховної діяльності, а і їх осмислення, глибокого усвідомлення, результатом якого стає побудова своєї життєвої і професійної позиції. Окрім домінування таких життєвих сфер як навчання та освіта, сімейне життя, професійне

життя, важливого значення набувають і такі цінності, як: досягнення, духовне задоволення, активні соціальні контакти, високе матеріальне становище, розвиток себе, збереження власної індивідуальності.

Висновки. Проведений аналіз наукової літератури з порушеної проблеми довів, що немає єдиного тлумачення понять «духовність» і «ціннісні орієнтації», проте багато науковців твердять, що духовність є однією з основних характеристик особистості, а ціннісні орієнтації – її найважливішим компонентом. Цінності не можна «нав'язати» ззовні, їх необхідно зробити бажаними й усвідомленими. З огляду на це, основними шляхами формування

духовної культури майбутнього вчителя є: гуманізація професійної підготовки педагога; розвиток прагнення до самовдосконалення; стимулювання й організація творчої навчальної і виховної діяльності; ознайомлення із працями видатних педагогів-гуманістів; розширення кола духовного спілкування; створення емоційного комфорту й ситуації успіху для кожного студента; максимальне наближення до прекрасного в усіх його проявах (природі, мистецтві, людських стосунках, професійній діяльності); усвідомлення ціннісних орієнтирів професійної педагогічної діяльності. Саме тому лише високодуховний педагог може формувати ціннісні орієнтації учнів.

### Список використаних джерел

1. Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя: автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук / Артамонова Е.И. – М., 2000. – 23 с.
2. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С.49-57.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
4. Педагогічний словник / ред. М. Д. Ярмаченко – К.: Пед. думка, 2001. – 358 с.
5. Піча В.М. Соціологія: терміни, поняття, персоналії / Уклад.: В.М.Піча, Ю.В.Піча, Н.М.Хома та ін.; за ред. В.М.Пічі. – К.: Каравела, Львів: Новий світ – 2000, 2002 – 480 с.
6. Середя І.В. Технологія професійного саморозвитку вчителя-початківця. Освітні технології у школі та ВНЗ. – Миколаїв: Видав. Відділ МФ На УКМА, 1999. – С.176-179.
7. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. – Мн.: Харвест, 2001. – 976 с.

**Рецензент:** Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

### Відомості про автора:

**Паршук Світлана Миколаївна**  
Миколаївський національний  
університет імені В.О. Сухомлинського  
вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв,  
54030, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.828

Надійшла до редакції: 28.04.2014 р.

Прийнята до друку: 20.05.2014 р.

### References

1. Artamanova, E. I. (2000). *Philosophical and pedagogical grounds of the teacher's spiritual culture development: abstract of thesis for the degree of Doctor of pedagogical sciences*. Moscow. [in Russian].
2. Boryshevs'kyi, M. Y. (2008). *Spiritual values as determinants of development and self-development of personality*. Pedagogika i psykholohiya. 2. 49-57. [in Ukrainian].
3. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lubid'. [in Ukrainian].
4. *Pedagogical dictionary*. (2001). Ed. M. D. Yarmachenko. Kyiv: Ped. dumka, 2001. – 358 p. [in Ukrainian].
5. Picha, V. M. (2000). *Sociology: terms, concepts, personalities*. Kyiv: Karavella, Lviv: Novui svit. [in Russian].
6. Sereda, I. V. (1999). *Technology of young teacher's professional self-development*. Educational technologies at school and higher educational institutions. Mykolaiv: Vudav. Viddil MF Na UKMA. 176-179 pp. [in Ukrainian].
7. *Dictionary of psychologist-practitioner*. (2001). In C. Yu. Golovin. Mn.: Kharvest. [in Russian].

## ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ СИНЕРГЕТИЧНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

Сергій Прийма<sup>1</sup>, Олександр Вороненко<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

<sup>2</sup>Департамент наукової діяльності та ліцензування Міністерства освіти і науки України

### Анотація:

У статті наведено результати дослідження основних положень синергетичної методології відкритої освіти як найбільш адекватної освітньої парадигми на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства. Показано, що синергетична методологія має значний потенціал у вивченні нелінійних динамічних систем, що характеризуються самоорганізованістю та саморозвитком. Проаналізовано різні підходи до застосування синергетичного апарату в дослідженні освітніх систем. Зіставлено відкриту освіту з такими критеріями, як складність, відкритість, нерівноважність і нелінійність, на підставі чого дійдено висновку про належність відкритої системи до систем синергетичного типу. У роботі визначено зміст синергетичних принципів і продемонстровано ефект від їх використання у відкритій освіті.

### Ключові слова:

відкрита освіта; синергетика; саморозвиток; самоорганізація; критерії синергетичних систем, принципи синергетики.

### Анотация:

**Прийма Сергей, Вороненко Александр. Основные положения синергетической методологии открытого образования.**

В статье приведены результаты исследования основных положений синергетической методологии открытого образования как наиболее адекватной образовательной парадигмы на современном этапе развития информационного общества. Показано, что синергетическая методология имеет значительный потенциал в исследовании нелинейных динамических систем, характеризующихся самоорганизованностью и саморазвитием. Осуществлен анализ различных подходов к применению синергетического аппарата в исследовании образовательных систем. Сопоставлено открытое образование с такими критериями, как сложность, открытость, неравновесность и нелинейность, на основании чего сделан вывод о принадлежности открытой системы к системам синергетического типа. В работе раскрыто содержание синергетических принципов и продемонстрирован эффект их применения в открытом образовании.

### Ключевые слова:

открытое образование, синергетика, саморазвитие, самоорганизация, критерии синергетических систем, принципы синергетики.

### Resume:

**Pryima Serhiy, Voronenko Oleksandr. Basic provisions of the synergetic methodology for the open education.**

The article provides the research of major points of the synergetic methodology of the open education as the most relevant paradigm at the modern stage of the information society development. It has been demonstrated that the synergetic methodology possesses a significant potential for the study of non-linear dynamic systems that are characterized by self-organized nature and self-development. Analysis of various approaches of synergetic apparatus applicability for the research of educational systems has been carried out. Juxtaposition of the open education with such criteria as complexity, openness, non-equilibrium and non-linearity has been provided. The latter gave grounds to draw a conclusion about belonging of the open system to the systems of the synergetic type. The work reveals the content of synergetic principles and demonstrates the effect of their applicability in the open education.

### Key words:

open education, synergetics, self-development, self-organization, criteria of synergetic systems, synergetic principles.

Постановка проблеми. Перехід від класичної ньютонівської науки з її лапласовим детермінізмом до постнекласичного етапу розвитку науки сьогодні резонує з потребами суспільства загалом. Сучасні проблеми соціуму багато в чому зумовлені вкоріненим лінійним, детермінованим підходом до природи і техніки, який був перенесений і на суспільство та призвів до розвитку позитивізму, споживчої ідеології, неспроможності передбачити цивілізаційні кризи й протистояти їм. У зв'язку з цим першорядним завданням на сучасному етапі становлення інформаційного суспільства є утвердження нової парадигми в освіті, яка б дала змогу не тільки наблизитися до розуміння сутності сучасних потрясінь, а й сформулювати, за влучним висловом дослідника В. Буданова, адекватний менталітет соціуму та стратегії протистояння хаосу [1, с. 167]. Такою парадигмою, на наше переконання, може бути відкрита освіта. Саме відкрита освіта повинна стати дієвим механізмом підготовки особистості до успішної діяльності в суспільних і професійних сферах життя суспільства в умовах трансформації людської цивілізації в інформаційну стадію розвитку.

Світоглядний підхід із позицій класичної та некласичної науки вже не відповідає сучасній науковій картині світу, у центрі якої – відкритий світ із властивими йому нелінійністю, незворотністю, індетермінізмом природних процесів. Класичний і нині чинний підхід до дослідження складних самоорганізованих і саморозвивальних систем і управління ними базується на лінійному уявленні про їх будову й функціонування. Як зазначають О. Князева і С. Курдюмов, за такого підходу результатом зовнішньої керівної дії є однозначна й лінійна схема: керівна дія – бажаний результат. Натомість постнекласична наука, що носить імовірнісний і випадковий характер, твердить про існування множинних типів структур або шляхів еволюції, особливо в соціокультурних системах [13, с. 7]. Усе сказане повною мірою стосується й відкритої освіти, методологічною основою якої є синергетика. Упровадження синергетичних положень сприятиме глибокому пізнанню таких складних, відкритих, нелінійних, самоорганізованих і саморозвивальних систем, як суспільство, різних його підсистем, зокрема й системи відкритої освіти.

Дослідженню потенціалу синергетичної методології у вивченні освітніх систем присвячені роботи багатьох зарубіжних і вітчизняних учених. Проте обґрунтування відкритої освіти як системи синергетичного типу – сьогодні на периферії наукового пошуку.

З огляду на сказане, доходимо висновку про те, що дослідження основних положень синергетичної методології відкритої освіти набуває актуальності і є серйозною науковою проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Синергетика і теорія самоорганізації розкриті в роботах В. Аршинова, В. Буданова, С. Капиці, О. Князевої, С. Курдюмова, І. Пригожина, І. Стенгерс, В. Стюпіна, Г. Хакена та ін. Проблеми соціальної самоорганізації, розкриття сутнісних особливостей цього процесу знайшли відображення у працях російських і західних дослідників О. Астаф'євої, А. Байхерена, В. Василькової, С. Гамаюнова, К. Делокарова, М. Єльчанінова, Г. Котельникова, Д. Мак-Клоски, А. Панаріна, В. Фоміна та ін. На теренах вітчизняного філософського простору широкий спектр проблем синергетики як новітньої методології знайшов своє відображення в роботах І. Добронравової, Л. Бевзенко, М. Кисельова, В. Лук'янця, В. Лутая, Л. Сидоренко та ін.; соціальний контекст синергетичних пошуків репрезентований у творчості С. Клепка, С. Кримського, В. Крисаченка, Л. Солов'я, С. Цимбал, С. Яковенко та ін. Дослідженню потенціалу синергетики в освіті присвячені роботи В. Буданова, В. Жиліна, О. Князевої, С. Курдюмова, Г. Малинецького, О. Саннікової, В. Харитонової та інших.

Формулювання цілей статті. Незважаючи на достатньо широку джерельну базу й різноплановість у вивченні потенціалу синергетики в дослідженні освітніх систем, слід визнати брак досліджень щодо обґрунтування відкритої освіти як системи синергетичного типу.

Отже, наукове завдання статті полягає в дослідженні основних положень відкритої освіти з позицій синергетичної методології та обґрунтування відкритої освіти як системи синергетичного типу.

Зв'язок теми дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (проект фундаментального дослідження за рахунок видатків державного бюджету «Людиновимірність гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів» ДР № 0113U000293, індивідуальний розділ «Теоретико-методологічні

засади проектування і функціонування систем відкритої освіти дорослих в Україні»).

Виклад основного матеріалу дослідження. Як слушно зазначають дослідники С. Курдюмов і О. Князева, синергетика забезпечує нову методологію розуміння шляхів еволюції соціальних систем, принцип еволюційних криз, загроз катастроф, надійності прогнозів і принципів меж передбачуваності в екології, економіці, соціології геополітиці тощо. Саме синергетика дає знання про конструктивні принципи коеволюції складних соціальних систем, коеволюції країн і регіонів, що перебувають на різних етапах розвитку. Синергетика може стати основою для прийняття зважених рішень і передбачень в умовах непередбачуваності, стохастичних потрясень, періодичної реорганізації геополітичних структур [12]. Пропагуючи синергетику, С. Курдюмов неодноразово наголошував, що вона орієнтована на пошук універсальних законів еволюції та самоорганізації складних систем будь-якої природи; що синергетика перебудовує світобачення людини, відкриває необґрунтовані сторони світу – його нестабільність, режими із загостренням, нелінійність і відкритість [18].

Синергетика дає змогу зрозуміти основу картини світу постнекласичного періоду розвитку науки, науки динамічних систем, до яких належать усі складні самоорганізовані й такі, що самостійно розвиваються, природні, технічні й соціально-гуманітарні системи, серед яких і відкрита освіта.

Необхідно визнати той факт, що думки фахівців у сфері методології науки й у сфері освіти щодо потенціалу застосування синергетичної методології до вивчення освітніх систем досить різні – від визнання синергетики «релігією світу» та панацеєю від усіх проблем у сфері освіти до стриманих висловлювань щодо неї або ж повного її заперечення.

Зокрема на думку дослідника С. Коломійця, сучасні стратегії освіти обов'язково повинні відображати ідеї та принципи синергетики, яка стала сучасною парадигмою розвитку та пізнання. Синергетика, продовжує дослідник, не є догмою, але синергетичні уявлення дають змогу створити нові технології та методики навчання, збагатити освітній процес, що забезпечить підвищення якості освіти, сприятиме підготовці соціально активних, творчих фахівців, здатних до самовдосконалення, до свободи вибору та свободи дій, до самовідповідальності [16, с. 35]. Як зазначає дослідник В. Буданов, синергетика в галузі освіти має великий потенціал, надає не тільки мову для перекладу відомих положень і термінів, а й еволюційну методологію управління освітнім процесом, з урахуванням феноменів самоорганізації в

освітньому просторі [1, с. 197]. Дослідник В. Кремень зазначає, що педагогічною синергетикою можна визначити сферу педагогічного знання, що ґрунтується на законах і закономірностях синергетики, тобто на законах і закономірностях самоорганізації та саморозвитку педагогічної, тобто освітньо-виховної системи. Педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх насамперед із позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток [17, с. 3–4]. На переконання вченого В. Рабоша, у синергетичному сенсі освіта – це самоорганізація людини як цілісної, впорядкованої системи, що коеволюціонує з ідеалами і співвідноситься з образами сучасного світу. У процесі самоорганізації людина відтворюється не тільки як особистість, «суб'єкт поступу», а і як носій накопиченого людством життєвого досвіду [21, с. 178–179]. Із погляду синергетики, продовжує дослідник, модернізація освіти, її філософія повинні бачити в людині головний предмет свого вивчення. Усе це означає, що процес пошуку найбільш оптимальної освітньої моделі потребує серйозного загальнонаукового та філософського осмислення проблеми людини. Сучасна модель освіти повинна запропонувати не тільки механізми та способи вивчення людини як системи, що саморозвивається, а й активно, дієво сприяти становленню особистості як зацікавленого співучасника розвитку суспільства, а не як зовнішнього спостерігача [21, с. 179].

На думку дослідника В. Кременя, реалізація синергетичного підходу в діяльності викладача виявляється в оновленні змісту, методів і форм навчання з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, управління та самоуправління тощо. Принципи синергетики забезпечують нестандартний підхід до навчання, повноту й високу якість предметних знань, професійне становлення та професійну адаптацію майбутнього фахівця через різні навчальні дисципліни з урахуванням їх міждисциплінарних зв'язків [17, с. 16].

Позитивно ставлячись до використання апарату синергетики в гуманітарній галузі досліджень, науковець Д. Чернавський зауважує, що, зокрема роль динамічного хаосу не обмежується тільки природничими науками – у гуманітарних науках його роль не менш важлива. До того ж, продовжує дослідник, саме динамічний хаос може відіграти роль містка між науками, слугувати основою для їх інтеграції [24, с. 78].

Дослідниця О. Князева обмежується застосуванням синергетики в дослідженнях

соціальних явищ колективними, масовими процесами. На її думку, поведінка, мотиви, особистісні переваги кожного окремого члена суспільства або навіть малої соціальної групи не можуть бути поясненні за допомогою синергетики, адже синергетика має справу з мікросоціальними процесами й загальними тенденціями розвитку суспільства [15, с. 106].

Попереджаючи про обережність, із якою необхідно підходити до перенесення знань із фізико-хімічної складової синергетики до соціально-гуманітарної сфери у зв'язку з можливістю втрати специфіки предметної галузі, І. Пригожин і Г. Ніколіс показують, що фізико-хімічні системи, що ведуть до перехідних явищ, масштабної упорядкованості, порушення симетрії поза станом рівноваги можуть слугувати прототипами для розуміння інших систем зі складною поведінкою, у яких закони еволюції відповідних змінних достатньо детально не відомі [20, с. 65]. При цьому, на думку дослідників, одним із завдань, що необхідно виконати при перенесенні знань з однієї галузі до іншої, є проблема вибору відповідних змінних у соціально-гуманітарній сфері.

Скептично ставиться до можливостей застосування ідей і принципів синергетики в освіті й дослідник В. Жилін. На його думку, синергетика з науки перетворюється на деякий магічний засіб, що здатний допомогти в усіх випадках життя, відповідає на всі запити сучасності й обіцяє розв'язати всі економічні, соціально-політичні, екологічні, демократичні й екзистенційні проблеми як усього суспільства, так і окремої особистості [11, с. 44]. При перенесенні знань, зазначає дослідник В. Жилін, із природничих наук до гуманітарних далеко не завжди відбувається збереження первісного змісту понять. До того ж, продовжує дослідник, унаслідок семантичної зміни, найчастіше незначної й малопомітної, тієї чи іншої ознаки-характеристики, поняття з чітко визначеним змістом і конкретним обсягом перетворюються на розмиті поняття [10, с. 94]. Така ситуація, на переконання В. Жиліна, пояснюється тим, що «...таке перенесення фізики читати не будуть, а гуманітаріям і так все зрозуміло» [5, с. 88].

Цей науковець також підкреслює, що набувши авансом частину авторитету своїх «батьків» (фізика, хімія, математика – прим. С. П.) синергетика стала претендувати на міждисциплінарність. Унаслідок цього, як твердить дослідник, за законами моди вона доволі швидко перетворилася на сцієнтичну течію, у рамках якої не тільки все пояснюється, а й розв'язуються практично всі проблеми людства. При цьому, продовжує В. Жилін, авторитет фундаментальних дисциплін, на яких вибудовувала свою міждисциплінарність



синергетика, настільки міцний, особливо серед гуманітаріїв, що більшість спроб поодиноких авторів продемонструвати еkleктично-софістське свавілля «нової методології» не сприймається. Дослідники політичних, соціальних і педагогічних явищ, не вникнувши в нову методологію «міждисциплінарності», у рамках якої основна увага приділяється деформації, розширенню й підміні понять, почали з азартом використовувати термінологію синергетики, наївно сподіваючись, що не тільки надають нового звучання старим і добре відомим істинам, а й здійснюють значущі для науки відкриття. Проте, зіткнувшись із серйозними методологічними проблемами перенесення моделей із природничої галузі до соціально-гуманітарної, адепти «нової міждисциплінарної методології» особливі сподівання почали покладати на світоглядний вплив синергетики [8, с. 79]. При цьому, продовжує В. Жилін, гуманітаріїв, які засвоюють синергетичну методологію через світогляд, особливо підкуповує метафоричність мови, яку використовують адепти синергетики, її розпливчатість і туманність, що надає можливості засвоїти глибини й вершини наукового знання без особливих зусиль і залучення математичного апарату [5, с. 91].

На думку того ж таки дослідника В. Жиліна, бездоказове твердження робить свою справу – переконує гуманітаріїв прийняти як свої світоглядні позиції бездоказові, проте «гучно» сказані «авторитетними» (академіки, професори) людьми словам. При цьому, продовжує науковець, синергетики використовують багато прийомів і механізмів «синергетичного щеплення» світогляду гуманітаріїв, зокрема і софістські прийоми, і психологічні навіювання, вказуючи, що тексти синергетичної тематики можуть слугувати гарною ілюстрацією методології схоластики [5, с. 93–94]. Нарешті дослідник В. Жилін заявляє, що «у синергетиків усе заплутано!» [7, с. 7].

Ця термінологічна плутанина пояснюється В. Жиліним (і з цим слід погодитися – С. П.) різними підходами до опису відкритих нелінійних динамічних систем, що є основоположними поняттями синергетики.

Зокрема перший підхід, фундаментальний, належить професійним фізикам і хімікам, що не виходять за межі свого предмета дослідження й не використовують «синергетичну» термінологію.

Другий, синергетичний рівень представлений роботами фахівців природничо-математичної галузі знань, які на певному етапі своєї професійної діяльності вирішили «перекинути місток» віддалених і розмитих аналогій зі своєї професійної сфери до сфери соціально-гуманітарної. Автори такого роду

робіт, як правило, добре володіють фізико-хімічною термінологією та математичним апаратом, що дає їм можливість опису відкритих нелінійних динамічних систем. При цьому, здійснюючи філософські узагальнення, вони або не завжди до кінця уявляють їх фундаментальні світоглядні наслідки, або свідомо роблять нахил у бік ідеалізму та містики. У роботах цих авторів при описі процесів «саморегуляції» у неживій і живій природі широко й упевнено використовується інформаційна термінологія, що за своїм змістом є переказом давно відомих положень із природничої галузі.

Третій рівень складається з робіт професійних філософів, які поділяються, на думку В. Жиліна, на дві підгрупи. Автори цих робіт майже не використовують математичний апарат і не ускладнюють тексти описом фізики відкритих процесів у відкритих нелінійних динамічних системах. Більш досвідчені автори першої підгрупи обережні у своїх висловленнях щодо синергетики. Автори другої підгрупи, будучи апологетами синергетики, не виявляють обережності у висловленнях і для них не характерна самокритичність. У публікаціях цих авторів синергетика з «міждисциплінарної методології», яка ще переконливо не обґрунтована, уже перетворилася на релігію світу [7, с. 4].

Звичайно, «материнська» галузь знань накладає певний відбиток на роботи фундаторів синергетики, проте, як зазначає В. Стюпін, первісні варіанти категоріального апарату саморозвивальних систем були генеровані у філософії задовго до того, як відповідні структурні характеристики цих систем стали предметом природничо-наукового дослідження [22].

На нашу думку, проблема полягає в іншому. Залучення синергетичної термінології для опису освітніх систем не завжди обґрунтовано, оскільки найчастіше освітні системи є системами кібернетичного типу. Так само, як слушно зазначає дослідник А. Щербаков, плутанина синергетичних і кібернетичних термінів нерідко спричиняє непорозуміння, оскільки, з одного боку в рамках картини самоорганізації, що визначена синергетикою, фігурують поняття, яких не було в кібернетиці, а з іншого – до неї органічно вписуються такі специфічні терміни, як інформація, зворотний зв'язок, вибір, саморегуляція [25]. Синергетика, на думку дослідника, виникла фактично незалежно від кібернетики, і навіть в певному сенсі на противагу їй, відмінності між ними стосуються фактологічного матеріалу, на який спирається синергетика, механізму самоорганізації, масштабів поширення явища самоорганізації, яке в синергетиці й кібернетиці відрізняється.

Погоджуємося з позицією дослідника В. Жиліна щодо того, що методологічні паралелі, які виникають у педагогіці та синергетиці, часто зумовлені полісемією, зокрема такого ключового для кібернетики, синергетики й педагогіки поняття, як «самоорганізація» [9, с. 53]. За таких умов слід чітко розділяти об'єкти і предмети синергетики й кібернетики, як це зробив науковець В. Губарев [4]. На його думку, у кібернетичних системах йдеться про управління системами різної природи, тоді як у синергетиці – про самоорганізацію. При цьому об'єктами вивчення кібернетики є стійкі, керовані, саморегульовані системи, як правило, рівноважні. Об'єктом же вивчення синергетики є відкриті, нелінійні, нестійкі, нерівноважні системи, що саморозвиваються. На переконання дослідника В. Жиліна, синергетика, доповнюючи й розвиваючи системно-кібернетичний підхід до самоорганізації, широко використовує для цього методи статистичної фізики, фізичної кінетики, водночас має й істотні відмінності від кібернетики [6, с. 147]. Кібернетика пов'язує явище самоорганізації зі стійкістю матеріальних систем, що забезпечується різноманітними механізмами самостабілізації. При цьому кібернетична система змушена вести боротьбу з нерівноважними станами, що періодично виникають і руйнують її стійкість і цілісність. Тоді як в синергетиці навпаки – відкриті, нелінійні, нерівноважні дисипативні системи є основою становлення впорядкованості та причиною спонтанного структурогенезу [6, с. 148].

Узагальнюючи різні підходи до визначення поняття «самоорганізація», що використовується для опису кібернетичних і синергетичних систем, приймемо за відправну точку в подальших імплементаціях ідей синергетики в соціально-гуманітарну галузь знань позицію дослідника В. Стюпіна, який розподіляє системи на ті, що саморегулюються, й ті, що саморозвиваються [22]. Саморегульовальні системи, на думку В. Стюпіна, є об'єктом вивчення біології, кібернетики і теорії систем. Як зазначає дослідник В. Жилін, будь-яка кібернетична система, що характеризується стійкістю й керованістю, будується за принципом саморегуляції, підтримуючи незмінними свої параметри та їх урівноваженість щодо зовнішнього середовища [6, с. 145]. Системи кібернетичного типу являють собою функціональні (спрямовані на виконання певної функції) гомеостатичні (homeo – подібний, постійний; stasis – стан) системи, у яких зі стохастичністю і змінами параметрів відбувається боротьба.

Дослідженням же саморозвивальних систем займається синергетика. І хоча науковець В. Стюпін розглядає складні саморегульовальні

системи як стійкі стани ще більш складної цілісності – саморозвивальних систем, на нашу думку, принципова відмінність між ними є: у саморозвивальних системах формуються особливі інформаційні структури, що фіксують важливі для цілісної системи особливості її взаємодії з системами («досвід» попередніх взаємодій), які і виконують функції програм поведінки системи. Саме ця ознака, на нашу думку, є визначальною і характеризує соціально-гуманітарні системи загалом і відкриту освіту зокрема.

На підставі викладеного вище матеріалу доходимо висновку про доцільність і виправданість застосування синергетичного апарату в дослідженнях освітніх систем, зокрема й системи відкритої освіти.

На думку науковців С. Курдюмова та О. Князевої, синергетику в освіті слід розглядати подвійно: у контексті методу й у контексті змісту освіти. У першому випадку йдеться про синергетичний підхід в освіті, тобто про синергетичний аналіз освітнього процесу, синергетичний спосіб організації і керування процесом навчання і виховання. Другий аспект проблеми належності теорії самоорганізації до освіти передбачає набуття учнями й студентами синергетичних знань і формування у них синергетичного погляду на навколишній світ [14, с. 88].

Подібні думки висловлюють і дослідники В. Харитонова, О. Санникова та І. Меньшиков, які вказують на те, що напрямками реалізації синергетики в освіті є:

- синергетика у змісті освіти: формування основних понять синергетики через ознайомлення зі складними нелінійними системами, визначення цих понять і перенесення їх до інших галузей знань. За таких умов освітній процес спрямований не на збільшення обсягу засвоєної інформації, а на побудову й вивчення універсальної моделі розвитку;

- синергетика в організації комунікації між суб'єктами освітнього процесу: упровадження в освітній процес інноваційних форм, де б відбувалося експериментальне моделювання процесів самоорганізації складних систем;

- синергетика в організації освітнього простору [23].

На думку дослідника Б. Мукушева, ідеї синергетики повинні бути впроваджені в таких сферах освіти:

- у процес навчання як метод керування навчально-виховним процесом і як метод пізнання й дослідження педагогічного процесу;

- у проектуванні змісту дисципліни як навчального матеріалу, що необхідно для формування світоглядних, методологічних і синергетичних знань;

– у модернізації освіти як методологічний засіб реалізації ідей гуманітаризації, екологізації й інтеграції, як педагогічний засіб розвитку особистості й формування в неї культурних цінностей і синергетичного стилю мислення [19, с. 107].

Імпонує позиція дослідника В. Буданова, який виокремлює три взаємопов'язані напрями впровадження синергетики в освітній процес – синергетика для освіти, синергетика в освіті й синергетика освіти:

1. Синергетика для освіти. Неабиякий потенціал у реалізації принципів і підходів синергетики мають інтегративні курси синергетики в початковій і середній школі; цикл фундаментальних дисциплін у вищій школі; цикл спеціальних дисциплін на рівні аспірантури; підвищення кваліфікації вчителів і викладачів; адаптивні курси та друга вища освіта.

2. Синергетика в освіті. Цей напрямок передбачає фундаменталізацію освіти, що базується на принципах синергетики; внесення принципових змін до наявних програм як фундаментальних, так і фахових дисциплін; використання основних понять синергетики при викладанні природничо-наукових і гуманітарних дисциплін; упровадження спецкурсів із синергетики відповідно до профілю вищих навчальних закладів.

3. Синергетика освіти. Третій напрямок передбачає створення єдиного міждисциплінарного простору в навчальному закладі; новий тип соціальних відносин між усіма учасниками освітнього процесу, що декларує взаємодію на правах рівності, співробітництво, співтворчість, взаємну допомогу [1, с. 169–172].

Ілюстрацією використання ідей і положень синергетики в освіті можуть слугувати приклади порівняння синергетичних понять з основними поняттями освіти. Зокрема, як підкреслює дослідник В. Кремень, самоорганізація – це процес або сукупність процесів, які відбуваються в системі та сприяють підтриманню її оптимального функціонування, що відповідає самодобудові, самовідновленню та самозміні певної системної освіти. Стан нестабільності, нестійкості нелінійного середовища розуміється як невизначеність і можливість вибору, здатність до якого треба вважати життєво важливою якістю людини, що перебуває у критичних ситуаціях, аномальних умовах існування та виживання. Хаос постає як виникнення ситуацій невизначеності, брак єдиного рішення та підходу, як проблемна ситуація, а також неорганізовані та спонтанні прагнення учня. Флуктуація (випадковість) – відхід від жорстких навчальних програм, підкреслення важливості імпровізації, інтуїції, здатності до змін усього

сценарію заняття через, здавалося б, випадкову репліку студента або іншу незначну подію. Біфуркація виявляє альтернативні варіанти можливості, вона є критичним моментом невизначеності майбутнього розвитку. Аттрактор – це відносно стійкі можливі стани, на які виходять процеси еволюції у відкритих нелінійних середовищах. Аттрактор дає можливість передбачати певну зумовленість майбутнього, тобто те, що майбутній стан системи ніби притягує, організовує, формує, змінює її справжній стан. Флуктуація постає як постійні зміни, коливання та відхилення, що породжують стан нестабільності, нерівноважності [17, с. 12–13]. На основі синергетичних принципів в освітньому просторі суб'єкт делокалізований і невідокремлений від учасників освітнього процесу. У цьому й полягає синергетична сутність педагогічного процесу, і саме тому синергетика повинна бути залучена «як підхід, адекватний сучасності у світі» [2, с. 452]. На основі цього утворюється освітній простір із високими адаптивними властивостями і стрімкою реакцією на виклики швидко змінюваних соціальних умов. Крім того, така «синергетична система, здебільшого моделюючи саме соціальне середовище сучасного світу, чинить вплив на його розвиток, оскільки в освіті, як у жодній сфері, подане майбутнє в теперішньому» [2, с. 453].

У дослідженнях, де застосовується синергетична методологія, як слушно зауважує дослідник В. Жилін, важливо розуміти, із якими системами доводиться мати справу, адже перенесення понять, які використовуються синергетиками, на кібернетичні поняття нерідко призводить до еkleктики й абсурдних висновків [9, с. 49]. Для цього, як зазначають науковці В. Харитонова, О. Санникова та І. Меньшиков, насамперед необхідно зіставити модель освіти з такими критеріями як складність, відкритість, нерівноважність і нелінійність [23]. Зіставимо означені критерії у такій системі як відкрита освіта.

Відкрита освіта – складна система. Складність її визначається різноманітністю елементів, неможливістю зведення цілого до жодного із зазначених елементів, а також сукупної поведінки системи до поведінки будь-якого елемента, характерним типом саморегулювання й самоорганізації.

Відкрита освіта – відкрита система. Відкрита освіта взаємодіє, обмінюється людськими, матеріальними й інформаційними ресурсами з навколишнім середовищем, сприймає та інтерпретує у своїх змінах процеси, що відбуваються в суспільстві. Система відкритої освіти і суспільство стають взаємопов'язаними, коеволюційними системами. Для повноцінного забезпечення вказаного

зв'язку відкрита освіта повинна моделювати ті процеси, що відбуваються в суспільстві. Проте в такому разі моделюються не актуальний стан суспільства, наявні суспільні відносини й норми, а дія тих універсальних законів, що спрацьовують на всіх етапах систем різноманітної природи. Засвоївши таку модель, особистість зможе спроектувати систему універсальних законів на актуальний стан суспільства, віднайти спектр його можливих етапів, тобто спрогнозувати майбутнє, завдяки чому з'являється реальна готовність до змін у суспільстві через готовність до власних змін.

Відкрита освіта – нерівноважна система. Відкритість системи відкритої освіти веде до збільшення внутрішнього різноманіття, що, так само, формує низку внутрішніх суперечностей. Зокрема протиріччя між стійкістю та мінливістю зумовлено тим, що система відкритої освіти, яка покликана транслювати культурні зразки, характеризується, з одного боку, консервативністю, а з іншого – будучи елементом соціальної системи, не може змінюватися у зв'язку зі змінами в соціумі. Протиріччя між єдністю та різноманітністю виявляються в необхідності, з одного боку, підтримувати й розвивати освітні інновації, а з іншого – зберігати єдність вимог до результатів освітнього процесу. Протиріччя між індивідуальністю й уніфікованістю освітнього процесу виявляється, з одного боку, у намаганні забезпечити умови для розвитку кожної особистості, а з іншого – у наявності єдиних вимог до успішності навчання. Можна навести зразки й інших протиріч, проте специфіка синергетичного підходу в тому й полягає, що протиріччя сприймаються не як недолік, а як внутрішнє джерело змін і розвитку системи. Саме наявність різноманітних і взаємовиключних тенденцій у системі відкритої освіти і роблять її чутливою до змін у соціумі, здатною до еволюційних змін.

Відкрита освіта – нелінійна система. Незважаючи на тісний взаємозв'язок із суспільством, система відкритої освіти все-таки зберігає свою специфіку, відносну відокремленість, що виявляється через відсутність однозначно детермінованої реакції на зміни в суспільстві, певну селекцію у їх відображенні. А оскільки система відкритої освіти забезпечує майбутнє, її зміни передають не стільки актуальні, скільки потенційні стани суспільства. Різноманітність потенційних станів відображає невизначеність майбутнього, завдяки чому система освіти має декілька варіантів свого розвитку і відкриття не тільки теперішнього, а й майбутнього суспільства. Відповідно до принципів синергетики майбутнє соціальної системи впливає на її нинішній стан.

З огляду на викладений вище матеріал, доходимо висновку, що відкрита освіта є складною, відкритою, нелінійною і нерівноважною системою синергетичного типу.

Важливим з погляду розуміння особливостей систем синергетичного типу є таке фундаментальне поняття синергетики, як поняття керівного параметра. Кількість керівних параметрів щодо синергетичних систем є фіксованою і накладається ззовні, а самі керівні параметри не змінюються зі зміною системи. Синергетика фокусує свою увагу на тих ситуаціях, у яких поведінка системи змінюється якісно зі зміною керівного параметра. Якщо структура системи зберігається зі зміною умов навколишнього середовища – керівного параметра, то ця структура називається стійкою або структурно стійкою, і навпаки, якщо зміна керівного параметра веде до зміни структури системи, то це – відносно нестійка структура. Як зазначалося нами вище, синергетика зосереджує увагу на якісних змінах тих випадків нестійкості, які викликані зміною параметрів керування. В умовах нового керівного параметра система сама створює специфічні структури. Цей процес і називається самоорганізацією.

У синергетичних системах поведінка систем залежить від поведінки доволі небагатьох параметрів, які називаються параметрами порядку. Параметри порядку відіграють важливу роль у концепції синергетики. Саме вони «підпорядковують» окремі складники системи, визначаючи поведінку цих систем. Зв'язок між параметрами порядку й окремими частинами системи називається принципом підпорядкування. Із визначенням параметрів порядку подається практичний опис поведінки системи, адже замість того, щоб передавати поведінку системи через опис окремих її частин, необхідно й достатньо зробити опис поведінки тільки параметрів порядку. Саме завдяки такій властивості систем, що здатні до самоорганізації, відбувається так зване інформаційне стягнення опису її поведінки. Підкреслимо, що між поведінкою параметрів порядку й підпорядкованих частин є фундаментальна різниця – параметри порядку реагують на зовнішній вплив повільно, а частини – швидко. Важливо розуміти, що параметри порядку можуть з'являтися або змінювати свої значення зі зміною керівного параметра. За певних умов спостерігаються критичні коливання, що є передвісниками генерування нових параметрів порядку. Нові параметри є тимчасовими, збільшуються й зникають у ході конкуренції один з одним. За сприятливих умов така конкуренція наростає, що дає змогу одному з параметрів встановити домінування. Настає упорядкований стан системи. Конкуренція параметрів порядку й упорядкування системи за

рахунок домінування одного з них характерна для багатьох соціальних процесів, таких, як суспільний настрій, мода, прийняття правил і традицій. Як параметр порядку можна навести приклад мови нації і національного характеру, менталітету. Для відкритої освіти як системи синергетичного типу такими параметрами порядку можуть бути свобода, вільний вибір і відповідальність.

Аналіз потенціалу синергетичної методології відкритої освіти не буде повним, якщо не розкрити зміст синергетичних принципів та ефект від їх використання у відкритій освіті. Дослідник В. Буданов [3] виділяє 7 методологічних принципів синергетики, які об'єднані у дві групи: група принципів буття і принципів становлення. Група принципів буття – гомеостатичність та ієрархічність – характеризує фазу «порядку», стабільного функціонування системи, її онтологію, прозорість і простоту опису. Принципи групи становлення – нелінійність, відкритість, нестійкість, динамічна ієрархічність і спостережуваність – характеризують фазу трансформації, оновлення системи. Продемонструємо застосування синергетичних принципів у відкритій освіті.

Гомеостатичність. Гомеостаз – це підтримка програми функціонування системи в деяких межах, що дає змогу їй наблизитися до мети-аттрактора. Враховуючи те, що системою може бути як освітній заклад, так і вся система відкритої освіти, то й метою-аттрактором може стати як завдання підготовки фахівців із певним рівнем освіти, що визначається соціальним замовленням, так і спосіб-траєкторія навчання, напрям розвитку освітнього середовища. Програма функціонування визначається як освітніми стандартами, так і традиціями національної системи освіти. До формувальних потоків належать інформаційні, ресурсні й адміністративні потоки й, головне, психологічний і мотиваційно-ціннісний фактор. Реалізація програми гомеостазу щодо відкритої освіти в Україні вимагає не просто оновлення чи навіть зміни змісту та методів навчання, а й зміни всієї освітньої траєкторії, освітнього простору, всього аттрактора відкритої освіти.

Ієрархічність. Основним змістом структурної ієрархії є ставлення структур вищих порядків до відповідних структур нижчих порядків. Параметри, що взаємодіють на вищому ієрархічному рівні є «колективними властивостями» динаміки, що відбувається на нижньому рівні. Вищий рівень одержує селективну інформацію з нижнього рівня і, так само, керує динамікою нижнього рівня, тобто йдеться про принцип підпорядкованості, який проголошує: тривалі змінні керують короткотривалими; рівень, що лежить вище,

керує рівнем нижче. Однак із погляду синергетики, для ієрархічної системи характерним є принцип циклічної причинності, коли елементи нижчого рівня системи (мікрорівня) не тільки підпорядковуються параметрам порядку макрорівня, а окремі частини системи через свою колективну поведінку генерують і визначають параметри порядку. Отже, істотною характеристикою системи є можливість вирішального впливу малих подій і дій на загальний розвиток. Будь-яка освітня система суворо ієрархічна. Цим пояснюється нежиттєздатність освітніх реформ, що ініціюються «зверху», за умови що вони неадекватні меті на нижніх рівнях, меті всіх суб'єктів освітнього процесу. За умов таких адміністративних реформ, ціна зусиль може бути значно вищою ніж вигреш від очікуваного результату. В умовах відкритої освіти все, сказане вище, має ще більше значення, адже освітні траєкторії обираються й реалізуються самим суб'єктом освітнього процесу. Відповідно відкрита освіта повинна адекватно реагувати на освітні запити особистості, а не нав'язувати їй своє бачення аттрактора.

Нелінійність. Цей принцип передбачає багатоваріантність шляхів еволюції, наявність вибору альтернативних шляхів і визначення темпу еволюції, а також незворотність еволюційних процесів; нелінійна, непряма залежність еволюційних процесів від зовнішнього впливу. На рівні функціонування освітніх закладів принцип нелінійності можна розкрити через появу різноманітних комунікацій між освітніми закладами, паралельних контуру адміністративного централізованого управління. Здебільшого вказаний контур самоуправління, колективного управління на місцях, має значно потужніший вплив на функціонування й розвиток установи, аніж за умови командно-адміністративного управління. В умовах відкритої освіти, коли роль адміністративного управління зводиться нанівець, а велика кількість альтернативних шляхів та індивідуальний темп навчання визначаються потребами суб'єкта освітнього процесу, залежність освітніх процесів від зовнішнього впливу практично нівелюється. У системі відкритої освіти багатоваріантність означає створення в освітньому середовищі умов вибору й надання кожному суб'єктові шансу індивідуального руху до успіху, стимулювання самостійності вибору й ухвалення відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного та самостійного шляху. Більш конкретно такий вибір полягає в можливості визначати індивідуальну траєкторію освіти, темп навчання, досягати різного рівня освіченості, обирати тип навчальних закладів, навчальні дисципліни й викладачів, форми та методи

учіння, індивідуальні засоби й методики, творчі завдання тощо. Усе це наочно демонструє нелінійність відкритої освіти.

**Незамкненість (відкритість).** Здатність системи до постійного обміну з навколишнім середовищем (речовиною, енергією чи інформацією) і володінням як «джерелами» – зонами підживлення її енергією навколишнього середовища, дія яких сприяє нарощуванню структурної неоднорідності цієї системи, так і «стоками» – зонами розсіювання, «скидання» енергії, унаслідок чого відбувається згладжування структурних неоднорідностей у системі, характеризує принцип відкритості. В освітніх системах саме відкритість дає змогу еволюціонувати їм від простого до складного, тобто ієрархічний рівень може розвиватися лише за умови обміну енергією, інформацією, речовиною з іншими рівнями. За умови відкритої освіти принцип відкритості відіграє провідну роль.

**Нестійкість.** Точки біфуркацій, точки нестійкості системи, зокрема й освітньої, є ефективними станами для здійснення управління ними. Коли система входить у стан нестійкості, вона втрачає більшість зворотних зв'язків, що часто стримують її розвиток, на подолання яких вже не потрібно витратити управлінські зусилля. В освітній практиці нестійкість наочно демонструє свій потенціал за умови проблемного навчання, де генерування нових ідей значно продуктивніше відбувається, коли учень перебуває в нестійкому стані хаосу сумнівів і вибору.

**Динамічна ієрархічність (емерджентність).** Визначаючи динамічну ієрархічність як найважливішу інтегративну ознаку системи, як появу в цій сукупності об'єктів таких властивостей, яких немає в кожного з них окремо, слід розуміти цей принцип як основний принцип проходження системою точок біфуркації. Саме в точці біфуркації макрорівень зникає і виникає контакт мікро- і мегарівнів, який породжує нові параметри порядку оновленого макрорівня. В освітньому просторі принцип динамічної ієрархічності розкриває інноваційні процеси, народження і становлення нових освітніх підходів і програм.

**Спостережуваність.** Принцип спостережуваності підкреслює обмеженість і відносність уявлень про результат діяльності системи, залежно від рівня (мікро, макро та мега) спостереження. Зокрема, те, що було хаосом із

позицій макрорівня, перетворюється на структуру з позиції мікрорівня, тобто порядок і хаос відносні щодо рівня спостереження. Цілісне уявлення про ієрархічну систему виникає внаслідок комунікації між спостерігачами різних рівнів. У системі освіти принцип спостережуваності відіграє важливу роль, адже саме він дає змогу з різних позицій сформулювати повне уявлення про освітній простір, позбавлене комунікативних розривів, адаптивне до соціальних потреб всіх соціальних партнерів, що забезпечує послідовність і узгодженість в освітніх процесах. За таких умов всі інноваційні ініціативи, що надходять з нижніх рівнів ієрархії, будуть підтримуватися верхніми рівнями.

За умови реалізації принципів синергетики за вказаними напрямками сформується цілісна система знань, що визначатиме світогляд нового типу, який би забезпечив успішну орієнтацію особистості у складних життєвих ситуаціях і модель освітнього простору, що був би адаптивний до швидкоплинних соціокультурних умов.

**Висновки.** Отже, у ході проведеного дослідження встановлено, що на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства найбільш адекватною освітньою парадигмою є відкрита освіта, методологічною основою якої є синергетика. Показано, що синергетична методологія має великий потенціал у дослідженні нелінійних динамічних систем, для яких характерні самоорганізованість і саморозвиток. Проаналізовано різні підходи до застосування синергетичного апарату в дослідженні освітніх систем. Зіставлено особливості відкритої освіти з основними критеріями, за якими визначається належність до систем синергетичного типу. Дійдено висновку, що відкрита освіта є складною, відкритою, нерівноважною і нелінійною системою, у дослідженні якої слід використовувати синергетичну методологію. У роботі розкрито зміст синергетичних принципів і продемонстровано ефект від їх застосування у відкритій освіті. Доведено, що принципи групи буття – гомеостатичність та ієрархічність – характеризують фазу «порядку», стабільного функціонування системи, її онтологію, прозорість і простоту опису, а принципи групи становлення – нелінійність, відкритість, нестійкість, динамічна ієрархічність і спостережуваність – характеризують фазу трансформації, оновлення системи.

#### Список використаних джерел

1. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Изд. 3-е дополн. / В.Г. Буданов. – М.: Издательство ЛКИ, 2009. – 240 с.

#### References

1. Budanov, V. G. (2009). *Methodology of synergetics in postnonclassical science and education*. 3-rd ed. Moscow: LKI Publishers. [in Russian].

2. Буданов В.Г. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования / В.Г. Буданов, В.А. Журавлёв, В.А. Харитонов // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 450-469.
3. Буданов В.Г. Синергетика: история, принципы, современность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/what/sinergetika-istoriya-principy-sovremennost/>
4. Губарев В.В. Наука ли синергетика? / В.В. Губарев // Вопросы философии. – 2009. – № 10. – С. 159-165.
5. Жилин В.И. К вопросу о механизмах формирования синергетического мировоззрения / В.И. Жилин // Философия и общество. – 2011. – № 4. – С. 87-96.
6. Жилин В.И. К вопросу о самоорганизации в кибернетических и синергетических системах / В.И. Жилин // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2010. – Т. 2. – № 2. – С. 142-149.
7. Жилин В.И. К вопросу об онтологических основах синергетики / В.И. Жилин // Вестник Забайкальского государственного университета. – 2010. – № 8. – С. 3-9.
8. Жилин В.И. О синергетическом мировоззрении / В.И. Жилин // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 5-2. – С. 79-82.
9. Жилин В.И. Образовательные системы: кибернетизм и синергетизм / В.И. Жилин // Философия образования. – 2010. – № 2. – С. 49-56.
10. Жилин В.И. Расширение и деформация научных понятий в синергетике / В.И. Жилин // Наука и современность. – 2010. – № 5-3. – С. 93-96.
11. Жилин В.И. Синергетическая панацея / В.И. Жилин // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2010. – Т. 4. – № 4. – С. 40-45.
12. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика и принципы коэволюции сложных систем / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Сайт С.П. Курдюмова. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nonlin.ru/node/108>.
13. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: Наука, 1994. – 236 с.
14. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: Алетейя, 2002. – 414 с.
15. Князева Е.Н. Саморефлексивная синергетика / Князева Е.Н. // Вопросы философии. – 2001. – № 10. – С. 99-113.
16. Коломієць С. Синергетичні аспекти освіти: питання методології / С. Коломієць // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2011. – Випуск LV. Частина I. – С.23-36.
17. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез / В. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – №3 – С.3-19.
2. Budanov, V. G. (2007). *Management of educational process in modern conditions: innovations and problems of modeling*. V.G. Budanov, V.A. Zhuravliov, V.A. Kharitonova. *Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika obrazovaniya*. Moscow: Progress-Traditsiya. [in Russian].
3. Budanov, V. G. *Synergetics: history, principles, modernity*. Retrieved from: <http://spkurdyumov.ru/what/sinergetika-istoriya-principy-sovremennost/> [in Russian].
4. Gubarev, V. V. (2009). *Science or synergetics? Voprosy filosofii*. 10. 159-165. [in Russian].
5. Zhilin, V. I. (2011). *On the problem of mechanisms for the synergetic worldview formation*. *Filosofia i obshchestvo*. 4. 87-96. [in Russian].
6. Zhilin, V. I. (2010). *On the question of self-organization in cybernetic and synergetic systems*. Reporter of Leningrad A.S. Pushkin State University. – Vol. 2. [in Russian].
7. Zhilin, V. I. (2010). *On the question of ontological grounds of synergetics*. Reporter of Trans-Baikal State University. 8. 3-9. [in Russian].
8. Zhilin, V. I. (2011). *About the synergetic worldview*. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kulturologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 5-2. 79-82[in Russian].
9. Zhilin, V. I. (2010). *Educational systems: cybernetism and synergetism*. *Filosofiya obrazovaniya*. 2. 49-56. [in Russian].
10. Zhilin, V. I. (2010). *Expanding and deformation of scientific notions in synergetics*. *Nauka i sovremennost'*. 5-3. 93-96. [in Russian].
11. Zhilin, V. I. (2010). *Synergetic panacea*. Reporter of Vyatsk State University. 4. 40-45.[in Russian].
12. Knyazeva, E. N., Kurdiymov, S. P. *Synergetics and principles of co-evolution of complex systems*. Retrieved from: <http://nonlin.ru/node/108>. [in Russian].
13. Knyazeva, E. N., Kurdiymov, S. P. (1994). *The laws of evolution and self-organization of complex systems*. Moscow: Nauka. [in Russian].
14. Knyazeva, E. N., Kurdiymov, S. P. (2002). *Fundamentals of synergetics*. Moscow: Aleteya. [in Russian].
15. Knyazeva, E. N. (2001). *Self-reflexive synergetics*. *Voprosy filosofii*. [in Russian].
16. Kolomiets', S. (2011). *Synergetic principles in education: issues of methodology*. *Gumanizatsiya navchal'no-vikhovnoho protsesu*. [in Ukrainian].
17. Kremen', V. (2013). *Pedagogical synergetics: conceptual and categorical synthesis*. *Teoriya i praktika upravlinnya social'nymy systemamy*. 3. 3-19. [in Ukrainian].
18. Kurdiymov, S. P. *The world needle therapy*. Retrieved from: <http://spkurdyumov.narod.ru/Igloukal.htm>] [in Russian].
19. Mukushev, B. A. (2008). *Synergetics in the system of education*. *Obrazovanie i nauka*. 3(51). 105-122. [in Russian].
20. Prigozhin, I. (1997). *The complicated and transfer of knowledge*. I. Prigozhin, G. Nikolis *Sinergetika i psikhologiya*. Moscow: Publishing House

18. Курдюмов С.П. Иглоукальвание мира / С.П.Курдюмов // Сайт С.П. Курдюмова. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Igloukal.htm>
19. Мукушев Б.А. Синергетика в системе образования /Б.А. Мукушев // Образование и наука. – 2008. – № 3 (51). – С.105-122.
20. Пригожин И. Сложное и перенос знаний / И.Пригожин, Г.Николис // Синергетика и психология. – М.: Изд-во МГСУ, 1997. – Вып. 1: Методологические вопросы. – С. 64-93.
21. Рабош В.А. Синергетика образования человека / В.А.Рабош // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2005. – Т. 5. – № 10. – С. 178-184.
22. Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность / В.С. Степин. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000249/index.shtml>.
23. Харитонов В.А., Санникова О.В., Меньшиков И.В. Образование: стратегия развития и синергетика / В.А. Харитонов, О.В. Санникова, И.В. Меньшиков. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/education/obrazovanie-strategiya-razvitiya-i-sinergetika/>.
24. Чернавский Д. С. Синергетика и информация. Динамическая теория хаоса / Д.С. Чернавский. – М.: Наука, 2001. – 105 с.
25. Щербаков А.С. Самоорганизация материи в неживой природе. Философские аспекты синергетики / А. С. Щербаков. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 109 с.
21. Rabosh, V. A. (2005). *Synergetics of man's education*. Izvestia Russian A.I. Gercen State Pedagogical University. 10. 178-184. [in Russian].
22. Stepin, V. S. *Self-developing systems and postnonclassical rationality*. Retrieved from: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000249/index.shtml>. [in Russian].
23. Kharitonova, V. A., Sannikova, O. V., Menshikov, I. V. *Education: strategy of development and synergetics*. Retrieved from: <http://spkurdyumov.ru/education/obrazovanie-strategiya-razvitiya-i-sinergetika/>. [in Russian].
24. Chernavskiy, D. S. *Synergetics and information. The dynamic theory of chaos*. Moscow: Nauka. [in Russian].
25. Shcherbakov, A. S. (1990). *Self-organization of the substance in the inanimate nature*. Filosofskie aspekty sinergetiki. Moscow: Publishing House MSU. [in Russian].

**Рецензент:** Молодиченко В.В. – д.філос.н., професор

**Відомості про авторів:**

<sup>1</sup>**Прийма Сергій Миколайович**

<sup>2</sup>**Вороненко Олександр Вікторович**

<sup>1</sup>Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,  
Запорізька обл., 72312, Україна

<sup>2</sup>Департамент наукової діяльності та ліцензування  
Міністерства освіти і науки України  
пр. перемоги, 10, м. Київ,  
01135, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.829

*Надійшла до редакції: 12.05.2014 р.*

*Прийнята до друку: 19.05.2014 р.*



## ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ В УКРАЇНІ В 1930-1939 РОКАХ

Ірина Регейло

*Президія Національної академії педагогічних наук України***Анотація:**

У статті висвітлено шляхи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, яка в 1930-х рр. набула характеру системи: ухвалення нормативно-правових актів, провідні положення яких зберігають актуальність і сьогодні; систематизація вимог та порядок зарахування до аспірантури, навчальна підготовка аспірантів, їхні права та обов'язки, проголошення покращення матеріального забезпечення й житлових умов аспірантів; упродовження централізованого підходу до присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань; встановлення добору кадрів на засадах партійно-класового принципу, що привело до формування нової генерації науковців-марксистів і створення нової партійно-радянської номенклатури на основі наукових, партійних і державницьких кадрів.

**Ключові слова:**

аспірантура; наукові та науково-педагогічні кадри; науковий ступінь, вчене звання, партійно-класовий принцип.

**Аннотация:**

**Регейло Ирина. Подготовка специалистов высшей квалификации в Украине в 1930-1939 годах.**

В статье освещены пути подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации, которая в 1930-х гг. приобрела характер системы: принятие нормативно-правовых актов, ведущие положения которых актуальны и сегодня; систематизация требований и порядок зачисления в аспирантуру, учебная подготовка аспирантов, их права и обязанности, провозглашение улучшения материального обеспечения и жилищных условий аспирантов; внедрение централизованного подхода к присуждению ученых степеней и присвоению ученых званий; подбор кадров на основе партийно-классового принципа, что привело к формированию нового поколения ученых-марксистов и созданию новой партийно-советской номенклатуры на основе научных, партийных и государственных кадров.

**Ключевые слова:**

аспирантура; научные и научно-педагогические кадры; ученая степень; ученое звание; партийно-классовый принцип.

**Resume:**

**Reheilo Iryna. Specialists of higher qualification training in Ukraine in 1930-1939.**

The article highlights the ways of training research and research pedagogical staff of higher qualification which in 1930-ies received a systematic character: adopted the regulatory legal acts, main provisions of which retain relevance even today; systematized the requirements and procedure for admission to postgraduate study, postgraduates' training, their rights and duties; proclaimed the improvement of postgraduates' material welfare and living conditions; introduced the centralized approach to scientific degrees award and academic ranks conferring; established the recruitment on the basis of party and class principle, which led to forming a new generation of scientists-marxists and creation of scientific, party and state staff in the new party and soviet nomenclature.

**Key words:**

postgraduate study (aspirantura); research and research pedagogical staff; scientific degree; academic rank; party and class principle.

Постановка проблеми. Одним із важливих чинників у визначенні стратегічних пріоритетів становлення національної системи вищої освіти є прогнозування розвитку системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Особливо важливим для впровадження Болонського процесу та проведення реформування в руслі позитивних змін є врахування уроків минулих десятиліть, зосередження уваги на їх ефективності та можливості адаптації до сучасної освіти, зокрема підготовки фахівців вищої кваліфікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз наукових робіт дає підстави констатувати, що в Україні майже відсутні узагальнюючі історико-педагогічні праці щодо підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Натомість у республіках пострадянського простору аналогічні проблеми вже стали предметом вивчення в дослідженнях К. Галкіна, Н. Гулько, І. Воропаєва, О. Іванова, В. Шаршунова, О. Якушева та ін. У вітчизняному науковому просторі питання розвитку педагогічної науки в УРСР у зазначений період висвітлено О. Сухомлинською. У роботах Л. Березівської, І. Лікарчука, В. Ткаченка та інших розкрито організацію управління освітою, процеси розвитку середньої, вищої освіти того часу. У наукових розвідках розглянуто тенденції щодо

формування кадрів наукової інтелігенції у СРСР (М. Кузьменко), державну політику 30-х рр. минулого століття щодо професорсько-викладацьких кадрів радянської України (О. Осмоловська).

Формулювання цілей статті. Метою статті є ретроспективний аналіз становлення й розвитку підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у 1930-1939 рр. та висвітлення основних напрямів її втілення.

Хронологічні межі дослідження охоплюють 1930-1939 рр., що є усвідомленим теоретико-методологічним кроком. Нижня межа визначається започаткуванням із 1930 року діяльності аспірантури як основної форми підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів при науково-дослідних установах України, відповідно до постанови Центрального виконавчого комітету Ради народних комісарів Української соціалістичної радянської республіки (ЦВК РНК УСРР), прийнятої наприкінці 1929 року. Верхня межа обґрунтовується не лише соціально-економічними та політичними зрушеннями, які відбулися в державі впродовж досліджуваного періоду, а й затвердженням у 1939 р. постановою РНК СРСР про аспірантуру, зокрема й заочну, що стали визначальними не декілька десятиліть

наперед у сфері підготовки фахівців вищої кваліфікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. 1930-ті роки характеризуються особливою складністю і суперечністю усіх процесів, що мали місце в громадсько-політичному житті країни, нормах і методах партійного керівництва й державного управління. Як зазначалося у законодавчих і нормативних документах того часу, завдяки перемозі соціалізму у СРСР у країні розпочався новий етап – завершення будівництва безкласового соціалістичного суспільства й поступовий перехід від соціалізму до комунізму.

На початку 1930-х років в Україні, з одного боку, відбувається зміцнення народного господарства шляхом індустріалізації, колективізації, культурної революції та формування нової спільноти – «радянського народу», що супроводжувалося деформацією всіх сфер соціального життя внаслідок сталінської командно-авторитарної системи управління суспільними процесами. З іншого – ідеологічний тиск на наукове суспільство, згорання політики українізації та боротьба з «націоналізмом», масові репресії та фізичне знищення понад 80 % творчої та наукової інтелігенції. Крім того, 30-ті роки ХХ ст. увійшли в історію України та національну пам'ять як страхотливі роки штучно організованого Голодомору, який за масштабами руйнівних наслідків оцінюється як геноцид та етноцид українського народу. Ураховуючи це, підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів здійснювалася на тлі найдраматичніших сторінок історії розвитку української науки й освіти та супроводжувалася проявом суперечливих тенденцій і протиріч.

Одним із першорядних питань, на якому систематично акцентувалася увага на партійних з'їздах і пленумах, було питання добору кадрів і заповнення кадрового вакууму наукових працівників, зокрема й аспірантів, що спостерігався у вищих навчальних закладах і наукових установах. Ключовими чинниками при здійсненні прийому до аспірантури науково-дослідних установ і вищих навчальних закладів у 30-х роках минулого століття було суворе дотримання класового та партійного принципів. Місцевим партійним органам давалися вказівки щодо комплектації складу аспірантів: забезпечення 50 % робітничого й 40 % партійного складу аспірантів [19, арк. 90].

Велике значення при вступі до аспірантури мали рекомендації партійних осередків, що надавали направлення до аспірантури особам, які «стояли виключно на боці радянської влади» [21, арк. 23]. Загалом у 1930 р. партійні організації міст Києва, Дніпропетровська, Харкова, як провідних наукових центрів України, направили до аспірантури 1500 осіб, із них 900 – у галузі технічних і природничих наук [19, арк. 187]. У 1931–1932 рр. на підготовчі курси для вступу до аспірантури партійні організації направили

1800 осіб [20, арк. 76]. Зазначимо, що партійно-класовий принцип у доборі кадрів вплинув на якісний склад нової наукової інтелігенції, що було зумовлено низьким освітнім і професійним рівнем деяких висуванців. Так, наприклад, у довідці ЦК КП(б)У в 1933 р. зазначалося, що серед аспірантів-комуністів більшість не мала вищої освіти: в Інституті мовознавства Академії наук із 7 аспірантів-комуністів лише один був із вищою освітою, в Інституті геології з 13 аспірантів-комуністів вищу освіту мали лише двоє [3, с. 63].

Усвідомлюючи освітній рівень вступників до аспірантури, які здебільшого були представниками робітничо-селянських верств населення, Упрнауки в 1930 р. організувало 4-х місячні курси для підготовки абітурієнтів до аспірантури, які розпочали свою роботу з 1 червня [21, арк. 23]. Водночас була звернена увага на максимальне полегшення підготовки до наукової діяльності серед представників робітничо-селянської молоді, які мали здатність до неї та бажання [9, с. 37]. Особливо наголошувалося на розробленні робочих програм і визначенні лекцій із відповідних дисциплін. Однак саме серед представників робітничо-селянського складу аспірантури того часу спостерігався значний «відсів», що пояснювалося недостатнім рівнем підготовки цього контингенту. Натомість залучення представників спадкової наукової інтелігенції, яка зберігала традиції та мала необхідний досвід, було обмеженим.

Показовим щодо визначення реального стану кадрового забезпечення є прийняття постанови РНК СРСР «Про покращення використання молодих спеціалістів» від 15 вересня 1933 р. [12]. У ній наголошувалося, що значна частина молоді переходить зі школи фабрично-заводського учнівства на робітфаки й у технікуми, а потім безпосередньо йде до вищих навчальних закладів, а також до аспірантури. З метою поліпшення використання кадрів молодих спеціалістів Раднарком Союзу РСР постановив зобов'язати всі народні комісаріати в місячний термін переглянути весь склад аспірантів і направити на виробництво тих із них, хто ніяк себе не проявив в аспірантурі. За невиконання вказівки народного комісаріату про переведення з аспірантури та управлінського апарату на виробництво – винних притягувати до судової відповідальності.

Позитивною нормативно-правовою ініціативою на шляху заповнення кадрового вакууму було намагання з боку радянської влади розв'язати питання щодо матеріального забезпечення аспірантів у вищих навчальних закладах і наукових установах та поліпшення їх житлових умов. Так, наприклад, відповідно до постанови РНК СРСР «Про розмір стипендій для аспірантів втузів, вузів і науково-дослідних інститутів» від 23 квітня 1933 р. для аспірантів зазначених категорій було збільшено розмір стипендії: при нормальній успішності – 200 крб.

на місяць, при високій успішності – 250 крб. на місяць, для аспірантів-асистентів науково-дослідних інститутів – 300 крб. на місяць [10]. Однак передбачена диференціація між виплатою стипендії здійснювалася в межах виділених відомствам, закладам та установам стипендіальних фондів аспірантури, що на практиці означало лише часткове її виконання.

Виключно важливим для аспірантів було забезпечення їх необхідними житловими умовами, що реалізовувалося згідно з постановою РНК СРСР «Про поліпшення житлових умов наукових працівників» від 27 березня 1933 р. [11] зі змінами, внесеними постановою РНК СРСР «Про житлові права аспірантів при вищих навчальних закладах і науково-дослідних установах» від 1 листопада 1934 р. [7]. Зокрема затверджувалися пільги в частині надання науковим працівникам і аспірантам додаткової окремої кімнати розміром не менше 20 кв. м для плідної наукової діяльності, а також передбачалися спеціальні кредити для кооперативного житлового будівництва наукових працівників. Крім того, для забезпечення нових аспірантів вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ відповідними житловими умовами, Наркомат освіти УРСР погодив (1938 р.) плату за оренду квартир по 30 крб. на місяць на одного аспіранта [24, арк. 63]. Однак зазначені вище нормативно-правові акти мали здебільшого декларативний характер і на практиці не були реалізовані.

Одним із визначальних кроків для радянської влади в розбудові вищої освіти та формування нової наукової інтелігенції було створення Інституту червоної професури – вищого партійного закладу, який вважався на той час у СРСР елітним навчальним закладом, що діяв в Україні (1932–1937 рр.) у Харкові та Києві. Основною метою створення Інституту відповідно до «Положення про Інститут», була підготовка висококваліфікованих, більшовицьких українських викладацьких кадрів, наукових і практичних робітників для соціалістичного господарства та різних ділянок культурного будівництва в галузі політекономії, історії, історії ВКП(б) і КП(б)У, філософії, радянського будівництва, права та літератури [26, арк. 1]. Водночас підготовка фахівців здійснювалася дещо прискорено та з урахуванням більш спрощених вимог до навчання. У такий спосіб «компартійне керівництво планувало ліквідувати кадровий «прорив» у суспільствознавчій царині, витіснивши звідти рештки старої професури й заповнивши численні вакансії, які утворилися внаслідок Голодомору 1932–1933 рр. та кадрових «чисток». Ті, хто хотів навчатися в аспірантурі, насамперед, мали подати письмову роботу зі спеціальності, і якщо вона була оцінена позитивно, то їх допускали до складання усних іспитів із політичної економії, філософії (істмат, діамат), з історії ВКП(б) і КП(б)У. Крім того, для

полегшення підготовки до вступу абітурієнтів та усунування прогалин у знаннях, функціонував дворічний підготовчий відділ, який досить часто виконував функції боротьби з неграмотністю. До інституту приймали осіб за квотою залежно від плану по областях і за рекомендаціями обкомів КП(б)У з урахуванням партійного стажу (не менше трьох років), соціального походження (здебільшого робітників за походженням (понад 75 % слухачів)), із теоретичною і загальноосвітньою підготовкою в обов'язі комуністичного вищого навчального закладу або соціально-економічного вузу, які мали достатній досвід керівної партійної, радянської, профспілкової й господарської роботи [17, с. 309]. Водночас в анкетах, які подавалися при вступі, необхідно було зазначити всі дані про себе та родину, які ретельно перевірялися відповідними органами. Якщо з'ясувалося певна невідповідність, могли відрахувати або заарештувати навіть на останньому курсі підготовки, оскільки саме політична благонадійність була основною вимогою до майбутніх партпрацівників. Крім того, «чистки» систематично відбувалися й серед викладацького складу, й серед студентів.

Навчання аспірантів, яке здійснювалося протягом трьох років, відбувалося шляхом читання лекцій, проведення семінарських занять, організації групових або індивідуальних занять. Після закінчення навчання аспіранти зобов'язані були захищати випускні роботи на спеціальних наукових зборах відповідного відділу або кафедри за участю наукових співробітників та спеціально призначеного опонента [17, с. 308].

Особливо влада піклувалася про матеріально-технічне забезпечення викладачів і слухачів цього інституту. У період тяжких років Голодомору (1932–1933 рр.) вони користувалися послугами «закритих» установ: розподільника, їдальні, майстерні для пошиття одягу, взуття тощо, а також одержували оздоровчо-лікувальні путівки. Розв'язувалися й проблеми із житловим забезпеченням, зокрема керівникам структурних підрозділів і професорам надавалися квартири в будинках уряду, приміщеннях комуністичного господарства та ін. [25, арк. 5].

Незважаючи на найсприятливіші умови навчання, все ж чисельність осіб, які зараховувалися до інституту, була нерівномірною. У 1934 р. до вступних іспитів було допущено всього 225 осіб, із яких 161 особа – робітники, 45 осіб – селяни, 19 осіб – службовці [27, арк. 3]. Наступного року участь у складанні вступних іспитів брали 128 осіб, серед них 92 особи пролетарського походження, 20 селян, 16 службовців [28, арк. 61]. Утім, за підрахунками Є. Стрижака, за п'ять років набору, що здійснювали інституту червоної професури в Україні, із 925 осіб, що були зараховані, навчання завершили лише 195 осіб (20,4 %) [17, с. 316]. Крім того, жоден із випускників не написав самостійної наукової праці, тобто не міг обіймати навіть посади

доцента. Загалом більшість випускників після закінчення інституту не займалася науковою чи викладацькою діяльністю, а переходила на керівну партійну, профспілкову чи господарську роботу.

Діяльність елітного закладу систематично розглядалася на засіданні Оргбюро ЦК КП(б)У, де було обґрунтовано висновок про його незадовільний стан. Це пояснювалося невідповідністю організації навчального процесу й системи викладання завданням підготовки кваліфікованих наукових і керівних партійних та радянських працівників, неналежним добром слухачів до підготовки в Інституті, а також відсутністю достатнього політичного керівництва [17, с. 316]. У 1937 р. Інститут червоної професури було реорганізовано в Інститут підготовки викладачів соціально-економічних дисциплін вузів і втузів. Утім, завдання, визначене радянською владою, Інститут загалом виконав: наприкінці 1930-х років остаточно було усунено «стару» професуру, сформовано нову генерацію науковців-марксистів і створено нову партійно-радянську номенклатуру на основі наукових, партійних і державних кадрів, які активно підтримували політику комуністичної партії.

Оскільки розв'язання проблеми щодо підготовки кадрів через аспірантуру не давало очікуваного, на думку партійного керівництва, ефективного результату, було прийнято низку централізованих нормативно-правових актів, спрямованих на її усунення.

У 1934 році затверджено постанову РНК СРСР «Про підготовку наукових і науково-педагогічних працівників», відповідно до якої встановлювався єдиний порядок прийому до аспірантури, що загалом стало визначальним на десятироки вперед [9]. Згідно з постановою підготовка через аспірантуру мала здійснюватися у вищих навчальних закладах і науково-дослідних установах, які найбільш забезпечені висококваліфікованими науковими кадрами і мають необхідне матеріальне забезпечення. Контингент аспірантів, перелік спеціальностей і вищих навчальних закладів, що проводили підготовку, затверджувався за поданням народних комісаріатів Всесоюзним комітетом із вищої технічної освіти при ЦВК СРСР, для науково-дослідних установ – відповідними народними комісаріатами.

До аспірантури приймалися особи віком до 35 років, які мали вищу освіту, досвід роботи за спеціальністю не менше 2-х років і здібності до науково-дослідної або науково-педагогічної роботи. Термін навчання визначався в межах 2-3-х років. Науково-дослідна робота аспіранта проводилася за індивідуальним планом, основним змістом якого була самостійна науково-дослідна та педагогічна робота, що завершувалася захистом дисертації і присудженням ступеня кандидата наук. Водночас, в індивідуальних планах аспірантів не менше 75 % мало бути відведено на спеціальні

предмети й лабораторну роботу. Індивідуальні плани для аспірантів розроблялися вищими навчальними закладами на основі інструкцій Всесоюзного комітету з вищої технічної освіти при ЦВК Союзу РСР, а в науково-дослідних установах – на основі рішень відповідних народних комісаріатів. Керівництво роботою аспірантів здійснювалося науковим керівником, призначеним відповідною кафедрою вищого навчального закладу або дирекцією науково-дослідного інституту. Робота наукового керівника оплачувалася відповідно до тарифів, затверджених народними комісаріатами. Упродовж навчання аспірантові виплачувалася стипендія в розмірі, визначеному законом, щорічно надавалися грошова допомога в розмірі місячного розміру стипендії для придбання наукової літератури; пільги, визначені для наукових працівників тощо. Народні комісаріати зобов'язані були вести персональний облік аспірантів і жоден із них не міг бути виключений без спеціального рішення відповідного народного комісаріату.

Водночас постало питання й про нормативно-правове врегулювання наукових ступенів і вчених звань. Першим юридичним актом, який узаконив поділ науково-освітніх градацій на наукові ступені й учені звання, була Постанова РНК СРСР «Про вчені ступені і звання» від 13 січня 1934 р. [15]. У загальних положеннях постанови «Про вчені ступені і звання» встановлювалися два єдині для науки та освіти наукові ступені – кандидата і доктора наук, а також вчені звання для вищих навчальних закладів – асистент, доцент, професор, а науково-дослідних установ – молодший науковий співробітник, старший науковий співробітник і дійсний член. Наукові ступені визначали наукову кваліфікацію відповідної особи зі спеціальності, обсягу знань, ступеня самостійності його наукової роботи і наукового значення останньої. Вчені звання передбачали посадову наукову функцію (педагогічну або науково-дослідну), причому звання асистента, не передбачало наявності наукового ступеня, але при цьому було попереднім ступенем для отримання вищого наукового ступеня й ученого звання [15].

Для отримання наукового ступеня кандидата наук необхідно було успішно закінчити аспірантуру та публічно захистити кандидатську дисертацію, яка повинна була показати загальні та спеціальні знання дисертанта в межах певної дисципліни, а також здатність його до самостійного наукового мислення [15]. Для здобуття наукового ступеня доктора наук необхідно було: мати науковий ступінь кандидата наук, публічно захистити докторську дисертацію, як самостійну дослідницьку роботу з нерозв'язаними проблемами, або з «теоретичними узагальненнями низки ще не узагальнених проблем, або з порушенням великих проблем, які мають значний науковий інтерес» [15]. Однак у присудженні наукового ступеня доктора наук передбачалися й винятки:

до публічного захисту докторської дисертації могли допускатися особи, які не мали наукового ступеня кандидата наук, але були відомі науковими працями, відкриттями або винаходами; науковий ступінь доктора наук можна було отримати без захисту дисертації особам, відомим у світовій науці видатними досягненнями. На практиці це зумовлювало скасування захисту дисертації як обов'язкової умови для присвоєння наукового ступеня.

З огляду на це, у 1934 р. науковий ступінь доктора наук було присуджено 112 особам, із них 91 особі – без захисту дисертації; упродовж 1934–1936 рр. цей науковий ступінь здобули 345 осіб, із них після захисту – 67 осіб (для порівняння: у 1937 р. науковий ступінь здобули 460 осіб, із них 277 – після захисту докторської дисертації [16, с. 88].

Вимоги до осіб для присвоєння вчених звань були такими. Звання асистента або молодшого наукового співробітника присвоювалося особам, які закінчили вищий навчальний заклад, мали достатню кваліфікацію для викладацької або науково-дослідної роботи й вели таку роботу під керівництвом професора або доцента. Звання доцента або старшого наукового співробітника могло бути присвоєно особам, які мають науковий ступінь кандидата наук і самостійно здійснюють відповідну викладацьку або науково-дослідну роботу у вищих навчальних закладах або науково-дослідних установах. Звання професора або дійсного члена присвоювалося особам, які мають ступінь доктора і проводять основну викладацьку або керівну науково-дослідну роботу у вищих навчальних закладах або науково-дослідних установах [15].

Водночас, згідно з постановою до 1 січня 1936 р. дозволялося присвоювати вчене звання доцента й старшого наукового співробітника, професора й дійсного члена без попереднього отримання відповідного наукового ступеня, але на підставі «заслуг» перед наукою (наявність наукових робіт) або народним господарством. Це давало змогу обіймати посади професора, доцента та завідувача кафедри особам, які не мали не тільки наукових ступенів, а інколи й вищої освіти.

Саме різниця у два роки – між затвердженням постанови й введенням у дію ключових вимог – дала можливість присудити вчені звання без захисту дисертацій усім науковим і педагогічним діячам, які виявили себе відданими радянській владі, а також дала змогу обіймати високі посади тим, хто не мав відповідної наукової кваліфікації. Надалі особи, які затверджувалися у вченому званні, маючи достатній стаж науково-дослідної або педагогічної роботи, але не маючи наукових праць, відповідної дисертації, затверджувалися тимчасово виконуючими обов'язки із зазначенням певного строку для захисту дисертації» [15].

Щодо самої процедури присудження наукових ступенів і вчених звань, слід зазначити, що звання асистента та молодшого наукового співробітника присуджувалося на основі рішення вченої ради ВНЗ або науково-дослідного інституту; звання доцента і старшого наукового співробітника та науковий ступінь кандидата наук – радами ВНЗ або науково-дослідних інститутів і затверджувалися кваліфікаційними комісіями Наркоматів (рішення Наркомату в місячний термін можна було опротестувати у ВАК ВК із ВТО ЦВК СРСР). Звання професора та дійсного члена присуджувалося вищою атестаційною комісією Всесоюзного комітету з вищої технічної освіти при ЦВК СРСР і кваліфікаційною комісією при Наркомосі і Наркомздоров'я союзних республік за погодженням із відповідними народними комісаріатами на основі рішень рад ВНЗ, науково-дослідних інститутів і кваліфікаційних комісій Наркоматів [15].

Публічний захист дисертацій на здобуття наукового ступеня проводився в Академії наук СРСР, Комуністичній Академії СРСР, академіях наук союзних республік, Академії сільськогосподарських наук ім. Леніна, а також в окремих ВНЗ і науково-дослідних інститутах за особливим переліком, затвердженим ВК ВТО при ЦВК СРСР спільно з Наркомосом і Наркомздоров'я Союзних Республік [15]. Спочатку до переліку входило 75 вузів, із яких майже половина підпорядковувалася промисловим наркоматам, але поступово список збільшувався, зокрема й за рахунок внесення до нього вузів і науково-дослідних інститутів союзних республік [1, с. 27].

Для уточнення основних положень постанови від 10 червня 1934 р. РНК СРСР було затверджено «Інструкцію Комітету з вищої технічної освіти ЦВК СРСР про порядок застосування постанови РНК СРСР від 13 січня 1934 р. «Про вчені ступені і звання» [2]. Зокрема, більш детально розглянуто вимоги до осіб, які могли претендувати на присудження наукових ступенів і здобувачів, які не навчалися в аспірантурі, представлення дисертації та порядок її захисту, а також визначено розподіл повноважень між організаціями та відомствами, відповідальними за присудження наукових ступенів і вчених звань, з урахуванням переліку з 16 галузей наук. Так, право присуджувати науковий ступінь мали: Вища атестаційна комісія Комітету з вищої технічної освіти при ЦВК СРСР, кваліфікаційні комісії наркомосів союзних республік, кваліфікаційні комісії наркому здоров'я союзних республік, президії Академії СРСР та академій наук союзних республік, президія Комуністичної академії, президія Академії сільськогосподарських наук ім. В. І. Леніна. Зрозуміло, що наукові ступені в галузі педагогічних наук присуджувалися кваліфікаційною комісією Наркомосу УРСР.

Посилено вимоги до осіб, яким присвоювалися вчені звання, а саме:

ураховувалися наявність наукового ступеня, наукових робіт, педагогічного або науково-дослідного стажу, виробнича та громадська діяльність. Як виняток, учені звання без наявності наукового ступеня затверджувалися особам, як тимчасово виконували обов'язки із зазначенням певного терміну для захисту дисертації. До закінчення цього строку вони користувалися всіма правами осіб, які мали таке вчене звання.

Вчені звання за клопотанням навчального закладу або науково-дослідного інституту, де працює здобувач, присуджувалися Комітетом із завідування науковими та навчальними установами ЦВК Союзу РСР по підвідомчих йому науково-дослідних інститутах і вищих навчальних закладах.

Водночас, для розв'язання питань, пов'язаних із присудженням наукового ступеня, у 1933 р. при президії Всесоюзного комітету у справах вищої технічної школи (ВК ВТШ) була створена Вища атестаційна комісія (ВАК), першим головою якої став академік Г. М. Кржижановський. У цьому ж році ВАК став присвоювати вчені звання професора за умови подальшого захисту спеціальної дисертації на вчений ступінь доктора наук. У 1934 р. постановою Раднаркому СРСР була визначена процедура формування вчених рад із захисту дисертацій, а також затверджені переліки вищих навчальних закладів і науково-дослідних інститутів, у яких дозволявся захист дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук. У переліку значилися 75 вузів, із яких майже половина перебувала в підпорядкуванні промислових наркоматів, але поступово список збільшувався, зокрема й за рахунок внесення до нього республіканських вузів і науково-дослідних інститутів [29, с. 105].

При шести галузевих відділах Всесоюзного комітету у справах вищої школи (ВК ВШ) у 1936 р. були створені 64 експертні комісії для попереднього розгляду кандидатур на науковий ступінь доктора та вчені звання професора і доцента. До їх складу ввійшли 500 найбільших учених СРСР. Серед перших 100 докторів наук, яким було присуджено цей учений ступінь у 1934 р., були видатні радянські вчені І. Курчатов, М. Лаврентьєв, О. Скочинський, К. Скрябін, А. Туполев та інші. Відтоді діяльність ВАКу як державного органу атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації здобула авторитетну підтримку широкої наукової громадськості [29, с. 106].

Оскільки аспірантура була одним із ключових напрямів поповнення наукових і науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації, набувало актуальності питання про подальше підвищення кваліфікації наукових працівників, які мають науковий ступінь кандидата наук. Активно проводяться дискусії про створення в Академії наук СРСР спеціальної аспірантури підвищеного типу, як провідного центру радянської науки. У 1937 р. Президія

Академії наук СРСР затверджує постанову про організацію кандидатської та докторської (докторантури) аспірантури в її науково-дослідних інститутах і правила прийому до них [4]. Зокрема, до докторської аспірантури можуть бути зараховані кандидати наук віком до 45 років, які мають дослідження, що підтверджують здібності до оригінального розв'язання наукової проблеми, і план роботи за темою докторської дисертації. Крім того, необхідно було скласти іспити з марксизму-ленінізму та двох іноземних мов. Термін докторської аспірантури, яка була і стаціонарною і заочною, визначався в кожному випадку окремо у межах від одного до трьох років.

Наступні нормативно-правові акти в 1937–1939-х рр. із питань підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів загалом упроваджувалися з метою вдосконалення, слугували орієнтиром в реалізації процедурних питань та більш чіткого розподілу повноважень між державними органами, які беруть участь у цьому процесі. У постанові РНК СРСР «Про вчені ступені та звання» від 20 березня 1937 р. без змін залишено наукові ступені та вимоги до їх присудження [13, с. 483]. Щодо вчених звань, то було вилучено дійсного члена для наукових працівників та уніфіковано звання «професора» для вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ.

Разом із тим, упроваджено централізований підхід до присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань, який відбувався у два етапи. На першому етапі скасовано розподіл органів, передбачений у параграфі 14 «Інструкції Комітету з вищої технічної освіти ЦВК СРСР про порядок застосування постанови РНК СРСР від 13 січня 1934 р. про вчені ступені і звання». Відповідно до галузей наук; науковий ступінь доктора наук присуджувався радами вищих навчальних закладів і науково-дослідних інститутів Академії наук СРСР відповідно до їх ухваленого списку й затверджувався ВАК Всесоюзного комітету у справах вищої школи при РНК СРСР; науковий ступінь кандидата наук присуджувався радами вищих навчальних закладів і науково-дослідних інститутів Академії наук СРСР відповідно до затвердженого переліку. Всесоюзному комітету у справах вищої школи при РНК СРСР надавалося право в разі необхідності скасовувати присудження кандидатського ступеня та розв'язувати дискусійні питання. Водночас, склад рад вищих навчальних закладів, які мали право присуджувати науковий ступінь, затверджувався Всесоюзним комітетом у справах вищої школи при РНК СРСР, склад рад науково-дослідних установ – Президією Академії наук СРСР.

Учені звання професора й доцента присвоювалися ВАК Всесоюзного комітету у справах вищої школи при РНК СРСР за поданням відповідних народних комісаріатів на підставі рішення рад вищих навчальних закладів

і науково-дослідних інститутів. Звання старшого наукового співробітника присвоювалося народним комісаріатом, в установах Академії наук СРСР та союзних республік – Президією академії за поданням рад наукових установ.

Особливо вагомим був доробок у визначенні переліку галузей наук, відповідно до якого присуджувалися наукові ступені та який став основою на десятки років наперед. Передусім із переліку вилючено галузь науки «ленінізм, історія партії і Комінтерна й унесено нові галузі – «географічні», «фармацевтичні», «юридичні» науки, «мистецтвознавство»; перейменовано наукову галузь «радянське будівництво і право» на «архітектура», а «мовознавство» й «літературознавство» об'єднали у «філологічні науки». Загалом було затверджено перелік із 18 галузей наук [13, с. 484].

На другому етапі централізації відбулося скасування кваліфікаційних комісій народних комісаріатів (відомств) союзних республік як зайвої інстанції у процесі розгляду та подання відповідних клопотань закладів і установ, що було затверджено постановою РНК СРСР «Про вчені ступені і звання» від 26 квітня 1938 р. [23, арк. 65]. Натомість встановлено, що вчені звання професора, доцента та старшого наукового співробітника присвоюються Вищою атестаційною комісією Всесоюзного комітету у справах вищої школи при РНК СРСР за поданням рад вищих навчальних закладів або науково-дослідних установ [14, с. 485]. Звання старшого наукового співробітника, яке присвоювалося науковому співробітнику установ Академії наук СРСР і союзних республік присвоювали Президії Академії за поданням установ.

Систематизація вимог і порядок зарахування до аспірантури, навчальна підготовка аспірантів, їх права та обов'язки відображені в затвердженому РНК СРСР «Положенні про аспірантуру» від 31 березня 1939 р., яке за змістом узагальнювало й доповнювало постанову РНК СРСР «Про підготовку наукових і науково-педагогічних робітників» (1934 р.). Доповнення полягали у тому, що, насамперед, вік осіб, яких могли зараховувати до аспірантури, збільшився з 35 до 40 років. Обов'язковою вимогою було складання трьох вступних іспитів до аспірантури: з курсу «Основи марксизму-ленінізму», зі спеціальної дисципліни та з іноземної мови, які за обсягом відповідали чинним програмам вищих навчальних закладів. Визначений термін подання заяв, складання іспитів та проведення зарахування – до 15 вересня, а також термін підготовки аспіранта разом із захистом дисертації – 3 роки. Затверджено навантаження аспіранта відповідно до індивідуального плану в обсязі 30 годин на шестиденний робочий тиждень. Основним змістом індивідуального плану передбачалася самостійна робота з обґрунтуванням шести видів діяльності:

теоретичні заняття з однієї із соціально-економічних дисциплін, двох іноземних мов, предмета зі спеціальності; участь у методичній роботі кафедри, відвідування лекцій, лабораторних занять найбільш досвідчених професорів; педагогічна робота за спеціальністю (починаючи з другого року підготовки вона оплачувалася в розмірі 50 % окладу асистента); самостійне виконання науково-дослідної роботи, пов'язаної з темою дисертації; проходження науково-виробничої практики після першого року для аспірантів, які не мали виробничого стажу зі спеціальності; підготовка та захист дисертації. Обов'язковим було складання аспірантами іспитів із дисциплін, які вивчалися впродовж підготовки.

Щодо прав і обов'язків, то слід зазначити, що, крім раніше передбачених прав, аспіранту надавалася щорічна відпустка – 12 днів узимку та 2 місяці влітку; заборонялася додаткова робота за сумісництвом. Особами, які закінчили аспірантуру, вважалися ті аспіранти, які виконали індивідуальний план і захистили дисертаційну роботу на присудження наукового ступеня кандидата наук. Після закінчення підготовки в аспірантурі розподіл на роботу при вищих навчальних закладах здійснювався наркоматами відповідно до плану, затвердженого Всесоюзним комітетом із справ вищої школи при РНК СРСР, при науково-дослідних інститутах – лише наркоматами (відомствами).

16 вересня 1939 р. РНК СРСР вперше було затверджено постанову «Про заочну аспірантуру», у якій висвітлено загальні положення про заочну аспірантуру, порядок зарахування до неї, керівництво й навчальна підготовка аспірантів-заочників, їхні права й обов'язки [8, с. 487–489]. Метою заочної аспірантури було надання можливості фахівцям із вищою освітою, які працюють у різних галузях народного господарства СРСР, заочно підвищити свою наукову кваліфікацію та підготуватися до захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук. Здебільшого основні вимоги цієї постанови відображають попередньо затверджене Положення про аспірантуру (1939 р.), утім, були й відмінності. Так, необхідною умовою для зарахування до аспірантури були наявність вищої освіти та стаж не менше 3-х років за спеціальністю. Зміщені терміни зарахування: вступні іспити та зарахування проводилися з 1 вересня до 1 жовтня, а також для осіб, діяльність яких пов'язана з сезонними роботами – із 15 листопада до 15 січня. Термін перебування в заочній аспірантурі встановлювався індивідуально, залежно від рівня наукової підготовки аспіранта, але не більше 3-х років. Скорочений був індивідуальний план роботи, у якому передбачалося лише три види діяльності: теоретичні заняття з однієї із соціально-економічних дисциплін, двох іноземних мов і спеціальних дисциплін, відповідно до обраної галузі; самостійне виконання науково-дослідної

роботи, пов'язаної з темою дисертації; підготовка та захист дисертації. Аспірантам-заочникам додатково надавалася відпустка для іспитів – 10 днів, а також 30 днів у разі успішного виконання індивідуального плану.

Наведені вище результативні заходи у площині нормативно-правового забезпечення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації були спрямовані також і на поліпшення кількісних і якісних показників наукових і науково-педагогічних кадрів. Однак унаслідок численних «реформ», які проводилися впродовж 1930-х рр. у середовищі наукової інтелігенції спостерігався вакуум, який заповнювався новими кадрами, на жаль, низької кваліфікації. Так, у 1939/40 н.р. із 44 завідувачів кафедр лише 11 мали ступінь доктора наук і звання професора, ще три особи мали звання професора, але були кандидатами наук. У наступному навчальному році з 51 завідувача кафедр професорами були 16 осіб, доцентами – 27 осіб, старшими викладачами – 8 осіб; із 7 деканів докторами наук, професорами були лише 2 особи, кандидатами наук, доцентами – 3 особи, старшими викладачами – 2 особи [6, с. 154].

Щодо чисельності аспірантів у науково-дослідних інститутах і вищих навчальних закладах, то в 1938 р. їх контингент становив 404 особи, зокрема на третьому курсі навчалося 96 аспірантів, на другому – 146 осіб, на першому – 162 особи [18, арк. 7–8]. У розрізі навчальних дисциплін найбільше аспірантів налічувалося з мови та літератури (21,5 %), історії (15,0 %), біології (14,6 %); найменше – із педагогіки (2,4 %) та економіки (0,9 %). При цьому брак кадрів вищої кваліфікації спостерігався зі спеціальностей «Українська мова і література», «Історія» та «Педагогіка». У Пояснювальній записці Наркомосу УРСР зазначалося, що не було жодного закладу чи наукової установи, де вакансії з цих спеціальностей були б заповнені [18]. Натомість, як правило, на цих посадах працювали особи, які

не мали відповідної наукової кваліфікації. Саме тому Наркомос звертається до Держплану УРСР про збільшення прийому до аспірантури на 183 особи, зокрема на спеціальності з педагогічних дисциплін – 24 особи. Крім того, Наркомос обґрунтовує доцільність організації аспірантури в педагогічних інститутах для 64 осіб [18].

План прийому аспірантів у 1939/40 н.р. постановою РНК УРСР було затверджено в кількості 638 осіб, із яких 112 осіб – без відриву від виробництва [22, арк. 109]. Водночас було прийнято рішення про збільшення прийому до аспірантури на 179 осіб після погодження з Раднаркомом СРСР.

Висновки. Отже, підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації здійснювалася шляхом нормативно-правового забезпечення цього процесу; систематизації вимог і порядку зарахування до аспірантури, навчальної підготовки аспірантів, їхніх прав та обов'язків, проголошення покращання матеріального забезпечення й житлових умов аспірантів у вищих навчальних закладах і наукових установах; упровадження централізованого підходу щодо присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань; добору кадрів на засадах партійно-класового принципу, що призвело до формування нової генерації науковців-марксистів і виникнення нової партійно-радянської номенклатури на основі наукових, партійних і державних кадрів. Загалом прийняті в 1930–1939 рр. документи щодо підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів виявилися базовими на багато років, їх провідні положення зберігають актуальність і сьогодні. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні в 1930-х рр. набула характеру системи.

З огляду на поданий вище матеріал, заслуговує на увагу дослідження підготовки фахівців вищої кваліфікації у повоєнні й подальші роки, що й буде предметом нашої наступної розвідки.

### Список використаних джерел

1. Гусев К.В., Розов Б.В. Кадры советской науки (К 50-летию советской системы аттестации научных и научно-педагогических кадров). - М.: Знание, 1982. – 64 с.
2. Инструкция комитета по Высшему техническому образованию при ЦИК СОЮЗА ССР о порядке применения постановления СНК СОЮЗА ССР от 13 января 1934 г. об ученых степенях и званиях, утверждена СНК СССР 10 июня 1934 года [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_3998.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3998.htm).
3. Історія Академії наук України 1918-1993. – К.: Наукова думка, 1994. – 318 с.
4. Лебин Б.Д. Подбор, подготовка и аттестация научных кадров в СССР. – Ленинград: Наука, 1966 г. – 288 с.
5. Положение об аспирантуре, утвержденное СНК СССР от 31 марта 1939 г. // Народное

### References

1. Gusev, K. V., & Rozov, B. V. (1982). *Soviet science staff (The 50th anniversary of the Soviet system of research and research pedagogical staff attestation)*. Moscow: Znanie. [in Russian].
2. *USSR Council of People's Commissars Decree (1934)*. Instruction of the Committee on Higher Technical Education in the USSR Central Executive Committee on the procedure of applying the USSR Council of People's Commissars decree of 13th January 1934 on scientific degrees and ranks. Retrieved from [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_3998.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3998.htm). [in Russian].
3. *History of the Academy of Sciences of Ukraine 1918-1993 (1994)*. Kyiv: Naukova Dumka. [in Russian].
4. Lebin, B. D. (1966). *Scientific staff selection, training and attestation in the USSR*. Leningrad:



- образование в СССР. Сборник документов 1917-1973 гг. Составители: А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 500 с. – С. 238-240.
6. Поляков С.І. Реформування університетської освіти в УРСР у контексті суспільно-політичних процесів 30-х рр. ХХ ст. // Проблеми політичної історії України: Збірник наукових праць. Вип. 4. – Дніпропетровськ, 2009. – С.139-157.
  7. Постановление СНК РСФСР «О жилищных правах аспирантов при высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях» от 1 ноября 1934 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_4022.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4022.htm).
  8. Постановление СНК СССР «О заочной аспирантуре» от 16 сентября 1939 г. // Народное образование в СССР. Сборник документов 1917-1973 гг. Составители: А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 500 с. – С.246-249.
  9. Постановление ЦИК и СНК СССР «О подготовке научных и научно-педагогических работников» от 13 января 1934 г. № 78 // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_3953.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3953.htm).
  10. Постановление СНК СССР «О размере стипендий для аспирантов втузов, вузов и научно-исследовательских институтов» от 27 апреля 1933 г. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_3882.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3882.htm).
  11. Постановление ЦИК и СНК СССР «Об улучшении жилищных условий научных работников» от 27 марта 1933 г. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_3878.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3878.htm).
  12. Постановление ЦИК и СНК СССР «Об улучшении использования молодых специалистов» от 15 сентября 1933 г. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_3932.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3932.htm).
  13. Постановление СНК СССР «Об ученых степенях и званиях» от 20 марта 1937 г. // Народное образование в СССР. Сборник документов 1917-1973 гг. Составители: А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 500 с. – С. 229-232.
  14. Постановление СНК СССР «Об ученых степенях и званиях» от 26 апреля 1938 г. // Народное образование в СССР. Сборник документов 1917-1973 гг. Составители: А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 500 с. – С.272-274.
  15. Постановление Совета Народных Комиссаров СССР «Об ученых степенях и званиях» от 13 января 1934 г. № 79 // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_3954.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3954.htm).
  16. Синецкий А.Я. Профессорско-преподавательские кадры высшей школы СССР. – М.: Гос. изд-во «Советская наука», 1950. – 126 с.
  17. Стрижак Є. Інститут червоної професури (1929–1937): у пошуках більшовицької альтернативи «старій професури» / Є.Стрижак // Проблеми історії України: факти, судження, пошуки. Випуск 17. – К.: Інститут історії України НАН
  5. *USSR Council of People's Commissars Decree* (1939). Regulations on postgraduate study. 13th January 1934. In A. A. Abakumov, N. P. Kuzin, F. I. Puzyrev, & L. F. Litvinov (compilers), *People's education in the USSR. Collection of Documents 1917-1973* (1974) (pp. 238-240). Moscow: Pedagogika. [in Russian].
  6. Poliakov, S. I. (2009). *Reforming the university education in the USSR in the context of social and political processes of 1930s*. *Problemy politychnoi istorii Ukrainy*, 4, 139-157. [in Ukrainian].
  7. *RSFSR Council of People's Commissars Decree* (1934). On Housing Rights of postgraduates at higher education and research institutions. 1st November 1934. Retrieved from [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_4022.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4022.htm). [in Russian].
  8. *USSR Council of People's Commissars Decree* (1939). On part-time postgraduate study. 16th September 1939. In A. A. Abakumov, N. P. Kuzin, F. I. Puzyrev, & L. F. Litvinov (compilers), *People's education in the USSR. Collection of Documents 1917-1973* (1974) (pp. 246-249). Moscow: Pedagogika. [in Russian].
  9. *USSR Council of People's Commissars Decree* (1934). On research and research pedagogical workers training. 13th January 1934. No 78. Retrieved from [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_3953.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3953.htm). [in Russian].
  10. *USSR Central Executive Committee and Council of People's Commissars Decree* (1933). On scholarships amount for graduate students of technical higher education institutions, higher education and research institutions. 27th April 1933. Retrieved from [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_3882.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3882.htm). [in Russian].
  11. *USSR Central Executive Committee and Council of People's Commissars Decree* (1933). On improving the scientists' living conditions. 27th March 1933. Retrieved from [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_3878.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3878.htm). [in Russian].
  12. *USSR Central Executive Committee and Council of People's Commissars Decree* (1933). On improving the use of young specialists. 15th September 1933. Retrieved from [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_3932.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3932.htm). [in Russian].
  13. *USSR Council of People's Commissars Decree* (1939). On scientific degrees and ranks. 20th March 1937. In A. A. Abakumov, N. P. Kuzin, F. I. Puzyrev, & L. F. Litvinov (compilers), *People's education in the USSR. Collection of Documents 1917-1973* (1974) (pp. 229-232). Moskva: Pedagogika. [in Russian].
  14. *USSR Council of People's Commissars Decree* (1938). On scientific degrees and ranks. 26th April 1938. In A. A. Abakumov, N. P. Kuzin, F. I. Puzyrev, & L. F. Litvinov (compilers), *People's education in the USSR. Collection of Documents 1917-1973* (1974) (pp. 272-274). Moskva: Pedagogika. [in Russian].
  15. *USSR Council of People's Commissars Decree*

- України, 2007. – С.307-319.
18. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі - ЦДАВО України). Ф. 166. Народний комісаріат освіти Української РСР. Оп. 11. Спр. 412. – 97 арк.
  19. ЦДАВО України. Ф. 166. Народний комісаріат освіти Української РСР. Оп. 6. Спр. 7712. – 384 арк.
  20. ЦДАВО України. Ф. 166. Народний комісаріат освіти Української РСР. – Оп. 9. – Спр. 366. – 322 арк.
  21. ЦДАВО України. Ф. 166. Народний комісаріат освіти Української РСР. Оп. 6. Спр. 7717. – 229 арк.
  22. ЦДАВО України. Ф. 2. Рада народних Комісарів УРСР. Оп. 7. Спр. 127. – 191 арк.
  23. ЦДАВО України. Ф. 2. Рада народних Комісарів УРСР. Оп. 7. Спр. 31. – 152 арк.
  24. ЦДАВО України. Ф. 2. Рада народних Комісарів УРСР. Оп. 7. Спр. 51. – 207 арк.
  25. ЦДАВО України. Ф.1267. Інститут червоної професури. Оп. 1. Спр. 27. – 216 арк.
  26. ЦДАВО України. Ф.1267. Інститут червоної професури. Оп. 1. Спр. 48. – 216 арк.
  27. Центральний державний архів громадських об'єднань України (далі - ЦДАГО України). Ф.1. Центральний комітет комуністичної партії України. Оп. 20. Спр. 6450. – 187 арк.
  28. ЦДАГО України. Ф.1. Центральний комітет комуністичної партії України. Оп. 20. Спр. 6637. – 211 арк.
  29. Шаршунов В.А. Как подготовить и защитить диссертацию: история, опыт, методика и рекомендации / В.А. Шаршунов, Н.В. Гулько. – Минск: Технопринт, 2004. – 459 с.
  - (1934). On scientific degrees and ranks. 13th January 1934. No 79. Retrieved from [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_3954.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3954.htm). [in Russian].
  16. Sinetskiy, A. Ya. (1950). *Professors and teaching staff of the USSR higher school*. Moscow: Sovetskaya nauka. [in Russian].
  17. Stryzhak, Ye. (2007). *Institute of Red Professors (1929-1937): Searching the Bolshevik alternatives to "old professors"*. Problemy istorii Ukrainy: fakty, sudzhennia, poshuky, 17, 307-319. [in Russian].
  18. *Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine)* (1938). Fund 166. The Ukrainian SSR People's Education Commissariat. List 11. Folder 412. [in Ukrainian].
  19. *TsDAVO of Ukraine* (1930). Fund 166. The Ukrainian SSR People's Education Commissariat. List 6. Folder 7712. [in Ukrainian].
  20. *TsDAVO of Ukraine* (1932). Fund 166. The Ukrainian SSR People's Education Commissariat. List 9. Folder 366. [in Ukrainian].
  21. *TsDAVO of Ukraine* (1930). Fund 166. The Ukrainian SSR People's Education Commissariat. List 6. Folder 7717. [in Ukrainian].
  22. *TsDAVO of Ukraine* (1939). Fund 2. The Ukrainian SSR People's Education Commissariat. List 7. Folder 127. [in Ukrainian].
  23. *TsDAVO of Ukraine* (1938). Fund 2. The Ukrainian SSR People's Education Commissariat. List 7. Folder 31. [in Ukrainian].
  24. *TsDAVO of Ukraine* (1938). Fund 2. The Ukrainian SSR People's Education Commissariat. List 7. Folder 51. [in Ukrainian].
  25. *TsDAVO of Ukraine* (1934). Fund 1267. Institute of Red Professors. List 1. Folder 27. [in Ukrainian].
  26. *TsDAVO of Ukraine* (1934). Fund 1267. Institute of Red Professors. List 1. Folder 48. [in Ukrainian].
  27. *Central State Archives of Public Organizations of Ukraine (TsDAGO of Ukraine)* (1934). Fund 1. The Central Committee of the Communist Party of Ukraine. List 20. Folder 6450. [in Ukrainian].
  28. *TsDAGO of Ukraine* (1935). Fund 1. The Central Committee of the Communist Party of Ukraine. List 20. Folder 6637. [in Ukrainian].
  29. Sharshunov, V. A., & Gul'ko, N. V. (2004) *How to prepare and defend a thesis: history, experience, methods and recommendations*. Minsk: Tehnoprnt. [in Russian].

**Рецензент:** Максимов О.С. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**

**Регейло Ірина Юрїївна**

Президія Національної академії педагогічних наук України  
вул. Артема, 52а, м. Київ  
04053, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.830

Надійшла до редакції: 28.04.2014 р.

Прийнята до друку: 22.05.2014 р.

## ПРАВОВА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ЯК СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Ірина Сизоненко

*Бердянський державний педагогічний університет*

### Анотація:

У статті здійснено огляд проблеми правової соціалізації особистості дитини як комплексного багатогранного процесу, що передбачає поетапне входження особистості в систему правовідносин суспільства, процес формування правових настанов і ціннісно-правових орієнтацій, залучення особистості до правового середовища. Автор розкриває питання педагогічної взаємодії при суб'єкт-суб'єктних відносинах між дитиною та соціальним педагогом, обґрунтовує вплив соціально-виховного середовища на процес правової соціалізації та правового розвитку особистості, визначає основні шляхи залучення дітей до соціально-виховного середовища, характеризує основні положення програми з правової соціалізації, як необхідної умови організації соціально-культурного виховного середовища навчального закладу.

### Анотация:

**Сизоненко Ирина. Правовая социализация личности ребенка как субъекта педагогического взаимодействия в социально-культурной среде образовательного учреждения.**

В статье раскрыта проблема правовой социализации личности ребенка как комплексного многогранного процесса, включающего поэтапное вхождение личности в систему правоотношений общества, процесс формирования правовых установок и ценностно-правовых ориентаций, включение личности в правовую среду. Автор рассматривает вопросы педагогического взаимодействия при субъект-субъектных отношениях между ребенком и социальным педагогом, обосновывает влияние социально-воспитательной среды на процесс правовой социализации и правового развития личности, определяет основные пути включения детей в социально-воспитательную среду, характеризует основные положения программы правовой социализации, как необходимого условия организации социально-культурной воспитательной среды.

### Resume:

**Syzonenko Irene. Legal socialization of child personality as –subject of pedagogical cooperation in social and cultural space of educational establishment.**

The review of problem of legal socialization of personality of child is carried out in the article, as a complex many-sided process that plugs stage-by-stage integration of personality in the system of legal relationships of society, process of forming of legal options and valued-legal orientations, including of personality to the legal environment, mastering of social-legal experience, forming personality is with the corresponding level of legal consciousness and legal behavior; the question of pedagogical cooperation is exposed at subject relations between a child and social teacher, that will be realized in cooperation, dialogic forms of work, assists forming of sense of mutual responsibility for effective implementation of tasks of legal socialization; socialization and legal development of personality, the basic ways of including of children are exposed to the social-educator environment, in particular acquaintance with a social-legal environment at school and out of her limits, forming for the teenagers of adequate attitude toward the positive and negative legal phenomena of social reality, support of initiative of children in the improvement of social environment, creation of creative atmosphere; the substantive provisions of the program are described from legal socialization, as a necessary condition of organization social-cultural educator environment of educational establishment, that has for an object forming for the students of base social-legal knowledge, general awareness about rights and duties, forming of proof positive attitude toward a law and right, convinced of importance implementation of own duties and inhibition of maintenance laws, realization of importance of good behaviour children in public life, vital sociallegal activity.

### Ключові слова:

правова соціалізація особистості; суб'єкт-суб'єктна взаємодія; соціально-виховне середовище; правова особистість; правовий розвиток.

### Ключевые слова:

правовая социализация личности; субъект-субъектное взаимодействие; социально-воспитательная среда; правовая личность; правовое развитие.

### Key words:

legal socialization, socially-educator environment; legal personality; legal development.

Постановка проблеми. Сучасні перетворення супроводжуються важливими змінами у багатьох сферах суспільства, трансформацією суспільно-правової свідомості, переосмисленням системи цінностей, формуванням нового типу правової системи. У зв'язку з цим актуальності набуває проблема формування особистості з високим рівнем правової соціалізації, здатної адаптуватися до нових правових вимог.

Правова соціалізація є необхідною умовою свідомої реалізації особистістю прав і свобод, дотримання норм правової та моральної відповідальності, знання і виконання власних обов'язків. Правова соціалізація молодого покоління сприяє подоланню правового нігілізму, аморальних, антисуспільних поглядів,

протиправної поведінки неповнолітніх, запобігає випадків свавілля й насильства над дітьми.

Перед сучасною соціально-педагогічною сферою постає завдання пошуку новітніх шляхів організації процесу правової соціалізації особистості, залучення дітей до соціально-культурного середовища, формування активного суб'єкта педагогічної взаємодії. Потребує нагального розв'язання проблема правової соціалізації дітей, що певним чином ускладнюється через загострення протиріч між суспільними вимогами, що висуваються до правових знань і правової поведінки дітей та низьким рівнем її сформованості, необхідністю правової соціалізації дітей і відсутністю в освітніх закладах належної педагогічної

взаємодії при суб'єкт-суб'єктних відносинах між дитиною та соціальним педагогом у доцільно організованому соціально-культурному середовищі освітнього закладу як необхідної умови ефективності цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досить широко в науковій соціально-педагогічній літературі висвітлено питання соціалізації особистості (О. Безпалько, Н. Заверико, І. Зверева, А. Капська, Л. Міщик, С. Харченко та ін.). Крім того, є низка робіт, що присвячені суміжним із проблемою правової соціалізації особистості аспектам: соціально-правового захисту дітей та молоді (І. Ковчина, Ж. Петрочко, О. Полякова), увиходження індивіда в систему правовідносин (В. Водник, Л. Герасіна, Н. Осипова), правового розвитку особистості (В. Гурич, В. Загрева, В. Швачка). Проте проблема правової соціалізації особистості дитини як суб'єкта педагогічної взаємодії в соціально-культурному середовищі освітнього закладу є недостатньо вивченою та науково обґрунтованою у сучасних наукових дослідженнях.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз проблеми правової соціалізації особистості дитини. Відповідно це передбачає виконання таких завдань: розкрити питання педагогічної взаємодії при суб'єкт-суб'єктних відносинах між дитиною та соціальним педагогом; обґрунтувати вплив соціально-виховного середовища на процес правової соціалізації; проаналізувати основні положення програми з правової соціалізації дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі дослідження концептуальних засад правової соціалізації особистості як комплексного багатогранного процесу було визначено, що це поетапне входження особистості дитини в систему правовідносин суспільства, яка охоплює процес формування правових настанов і ціннісно-правових орієнтацій, входження особистості у правове середовище, засвоєння соціально-правового досвіду, формування особистості з відповідним рівнем правової свідомості та правової поведінки. У центрі правової соціалізації – правова особистість дитини як суб'єкт педагогічної взаємодії. Дитина, яка має сформовані вміння відстоювати свої права і свободи, усвідомлює власну соціальну відповідальність, уміє конструктивно взаємодіяти в соціумі, засвоївши соціально-правові настанови держави, характеризується як правова особистість. Саме правова особистість може бути сформована не інакше як під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що є умовою ефективної організації процесу правової соціалізації.

Проблема педагогічної взаємодії в науковій літературі (Т. Алексєєнко, Ю. Жданович, М. Подберезський) розглядається передусім у контексті зв'язку суб'єктів освіти, унаслідок чого спостерігаються кількісні та якісні зміни властивостей і станів. Педагогічна взаємодія у процесі правової соціалізації має низку специфічних особливостей, до яких належать:

- детермінованість процесу педагогічної взаємодії соціо-правовою та освітньою ситуаціями;

- взаємозв'язок соціально-педагогічних, психологічних і правових підходів до процесу правової соціалізації особистості;

- послідовність і безперервність правової соціалізації;

- спрямованість правової соціалізації на передавання правової інформації, суспільного досвіду від соціального педагога до учня під час педагогічної взаємодії;

- необхідність створення соціально-правових умов для самоактуалізації та самореалізації дитини як суб'єкта педагогічної взаємодії [6].

Педагогічна взаємодія – це один зі способів взаємного розвитку якостей особистості педагога та дитини на основі рівності в спілкуванні та партнерства в спільній діяльності. Це узгоджена діяльність, спрямована на досягнення спільних результатів у розв'язанні завдань правової соціалізації. Крім того, у процесі педагогічної взаємодії відбувається активізація внутрішніх сил саморозвитку дитини [5].

Педагогічна взаємодія при суб'єкт-суб'єктному зв'язку між дитиною та соціальним педагогом, реалізується передусім у співтворчості, діалогічних формах роботи, що сприяє формуванню почуття взаємної відповідальності за ефективне виконання завдань правової соціалізації.

У процесі соціально-педагогічної взаємодії відбувається взаємовплив, реалізація спільних інтересів, розв'язання правових проблем на основі взаємної поінформованості, узгодженості дій, взаємодопомоги, відповідальності [1; 8].

Проте саме ефективність налагодження та підтримання зв'язку під час педагогічної взаємодії у процесі правової соціалізації залежить від професійної діяльності соціального педагога.

Проблема професійної діяльності соціального педагога з правової соціалізації, на думку І. Ковчиної [4], охоплює два аспекти: особистісна підготовка до виконання освітньо-правових функцій та володіння як основними професійними, прикладними вміннями соціально-правової діяльності, так і засобами педагогічної дії. Так само особистісна підготовка соціального педагога виявляється у провідних

якостях, якими має володіти спеціаліст із правової соціалізації дітей, а саме:

- високий професіоналізм, компетентність у різних правових проблемах, високий рівень загальної правової культури, володіння суміжними спеціальностями і знаннями з педагогіки, психології, юриспруденції тощо;

- доброта, любов до дітей, душевність, доброзичливість, чуйність, бажання взяти чужий біль на себе, милосердя, людяність, здатність до співпереживання, емпатія, альтруїзм;

- спрямованість дій, учинків на забезпечення соціального благополуччя, ефективної правової соціалізації особистості;

- комунікабельність, вміння правильно зрозуміти підлітка й поставити себе на його місце, гнучкість і делікатність, тактовність у спілкуванні, вміння слухати, спроможність підтримати й стимулювати дитину в правовому розвитку, вміння викликати довірливе ставлення до себе, організаційні здібності [3].

Окрім зазначених якостей, вважаємо необхідними також професійні знання та вміння соціального педагога, що потрібні йому для ефективної організації процесу правової соціалізації особистості дитини під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії. До таких, на нашу думку, належать:

- знання теоретичних основ правової соціалізації, зокрема її сутності, змісту, структури, механізмів, принципів, функцій;

- знання та вміння аналізувати, використовувати законодавчу базу правової соціалізації;

- вміння добирати та використовувати діагностичні матеріали з метою виявлення реального стану правової соціалізації підлітків;

- вміння впроваджувати найефективніші форми, методи та засоби правової соціалізації;

- вміння створювати соціально-педагогічні умови правової соціалізації дітей;

- вміння проводити профілактичну роботу, щоб запобігти виникненню негативної правової соціалізації або подоланню її наслідків;

- вміння залучати до співпраці в питаннях правової соціалізації учнів зовнішні суспільні інститути;

- вміння враховувати у процесі правової соціалізації особистості морально-правові вимоги суспільства та характер соціально-правових відносин у ньому.

Із метою підвищення рівня професійної діяльності соціальних педагогів необхідним порушити питання про науково-методичне забезпечення їхньої діяльності з правової соціалізації учнів і створення в загальноосвітньому закладі соціально-культурного виховного середовища з організації процесу правової соціалізації дітей.

Теоретико-експериментальні дослідження особистісного аспекту розвитку дитини (І. Бех, С. Карпенчук, І. Козубовська, Л. Степаненко, М. Фіцула) свідчать про те, що лише у правильно організованому соціально-виховному середовищі відбувається найбільш адекватне забезпечення соціалізації та соціально-правового розвитку особистості, а відповідно – її правової соціалізації.

У сучасній соціально-педагогічній науці соціальне середовище розглядається у двох аспектах. З одного боку, воно трактується як складне багаторівневе утворення, конкретний прояв стосунків, наявних у суспільстві, де живе та розвивається особистість. Тобто соціальне середовище в цьому аспекті являє собою всю соціальну дійсність. У більш вузькому значенні соціальне середовище – це сукупність соціальних умов життєдіяльності дитини, що впливають на її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, ціннісних орієнтирів і потреб.

Наявність соціально-виховного середовища в загальноосвітньому закладі – це необхідна та обов'язкова умова правової соціалізації дитини. Соціальне середовище формує певні очікування щодо поведінки особистості, що перетворюються на цілі, завдання, зміст правової соціалізації [9].

Створення соціально-виховного середовища для організації процесу правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку має впливати на інтеграцію зусиль суб'єктів соціально-виховної діяльності та закріплення взаємозв'язку компонентів процесу правової соціалізації (ціннісно-правового, гносеологічно-правового та процесуально-соціалізувального), а також має відповідати таким вимогам [7]: бути орієнтованим на розвиток правової особистості дитини; спрямованим на входження підлітків у суспільні відносини; відповідати запитам найближчого соціального оточення; урахувати підсистеми соціально-педагогічного поля правової соціалізації.

Соціально-виховне середовище, що безпосередньо оточує дитину, впливає на її правовий розвиток, формування правових інтересів, мотивації, ціннісно-правових орієнтацій, соціальної активності. Створення соціально-виховного середовища сприяє взаємозалежності інтелектуального й морального розвитку дитини у процесі правової соціалізації, оскільки усвідомлена правова інформація у вигляді знань і пережиті емоції продукують формування індивідуальних ціннісних настанов і орієнтацій у правовій поведінці підлітків.

Вплив соціального середовища на процес соціалізації дитини буде ефективним лише тоді, коли особистість сама внаслідок активного ставлення до соціального середовища буде

здатна спиратися на нього як на позитивний орієнтир у своїй життєдіяльності. Адже соціальне середовище – це показник інтеріоризації особистістю правових цінностей, способу життя.

В умовах соціально-виховного середовища загальноосвітнього закладу створюється можливість досягнення найвищого ступеня впливу соціального оточення на процес правової соціалізації дитини – здатності до самовиховання як усвідомлюваної правової активності, спрямованої на самовдосконалення, готовності до аналізу власних учинків і поведінки, постановки перед собою значущих цілей, що відповідають її правовим потребам та інтересам, а також юридичним вимогам суспільства [2].

Основними шляхами входження дітей до соціально-виховного середовища є: ознайомлення із соціально-правовим середовищем у школі та поза її межами, формування в підлітків адекватного ставлення до позитивних і негативних правових явищ соціальної дійсності, підтримка ініціативи дітей у покращенні навколишнього середовища, створення творчої атмосфери у школі.

Організація соціально-культурного виховного середовища задля правової соціалізації дітей супроводжувалася розробкою, структуруванням відповідно до соціально-педагогічного, виховного процесу освітнього закладу та впровадженням програми з правової соціалізації особистості.

Програмою передбачена загальна мета – формування в учнів базових соціально-правових знань, загальної обізнаності про права й обов'язки, формування стійкого позитивного ставлення до закону і права, переконань у важливості виконання дітьми власних обов'язків і додержання змісту законів, усвідомлення важливості правомірної поведінки в суспільному житті, життєвої соціально-правової активності.

Програма складена на основі Державного стандарту базової і повної середньої освіти, завданнями якого передбачена підготовка учнів до взаємодії з соціальним середовищем, до самореалізації їх як особистостей в умовах багатоманітного світу через формування правової свідомості, соціалізувальних навичок, відповідальності, здатності визначати власну активну життєву позицію, свідомо дотримуватися правомірної поведінки, реалізовувати й захищати свої права, виконувати громадянські обов'язки.

Теоретичною основою конструювання, систематизації та реалізації програми слугували:

1) концептуально-методологічні засади правової соціалізації як комплексного, багатостороннього процесу, що охоплює правовий розвиток особистості, формування

правової свідомості, правових настанов і ціннісно-правових орієнтацій, залучення особистості до системи правовідносин, правовий простір суспільства;

2) законодавче забезпечення правової соціалізації, що містить такі правові документи: Декларація ООН прав дитини, Конвенція про права дитини, Європейська конвенція про реалізацію прав дітей, Конвенція про контакт із дітьми, Декларація про право на розвиток, Конституція України, Закони України «Про охорону дитинства», «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», Основи законодавства України про охорону здоров'я, Сімейний, Цивільний кодекси, Кодекс Законів про працю тощо.

Основними завданнями, на виконання яких спрямована програма, стали:

1. Розвиток у дітей інформаційно-пізнавальних мотивів, бажання вивчати право, усвідомлене ставлення до правових норм, що захищають їхні права та інтереси, упевненість у справедливості права, рівного для всіх дітей та законності як суспільної особистісної цінності.

2. Формування в підлітків знань про правову систему держави, чинні міжнародні та державні правові документи, що забезпечують дітей правами, розуміння сутності вимог законів.

3. Надання дітям інформації про їхні права й обов'язки та можливості їх реалізації, про норми взаємостосунків з іншими людьми, які є рівними учасниками правової взаємодії.

4. Збільшення обсягу словникового запасу дітей правовою термінологією, сприяння оволодінню ними основними поняттями з різних галузей права.

5. Розвиток особистої відповідальності підлітків за власні вчинки, правомірної поведінки, стійкої правової позиції, життєвої соціально-правової активності.

До програми увійшов тематичний план, який охопив три розділи – «Підліток і правовий світ», «Правові документи про права дітей», «Правова соціалізація підлітків».

Кожний розділ складений з урахуванням вікових особливостей підлітків і доступності матеріалу, що забезпечує створення особистісно-розвивального середовища та реалізації потенціалу і творчих резервів кожної дитини на основі організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. У розділах є підрозділи, що охоплюють тематику соціально-педагогічних і виховних заходів.

Перший розділ «Підліток і правовий світ» спрямований на вироблення морально-пізнавальних, інформаційно-пізнавальних і поведінкових мотивів, бажання вивчати право, усвідомленого ставлення до правових норм, почуття впевненості у справедливості права, рівного для всіх дітей та законності як суспільної

особистісної цінності, формування мотивації до оволодіння новою інформацією. Він представлений такими підрозділами й темами: «Перші кроки до правової соціалізації» (пропоновані теми: «Дитина і правовий соціум», «Перший крок до права», «Хто ти? Який ти? Який світ? Хто ти у світі?», «Роль правил у житті людей», «Правове суспільство. Яке воно?»); «Правова соціалізація як регулятор суспільного життя» («Правова соціалізація як необхідна умова досягнення успіху в житті», «Життя з правами і без прав», «Правові сторінки мого життя», «Підліток і вулиця: правові питання»).

Другий розділ «Правові документи про права дітей» передбачає формування у підлітків базових соціально-правових знань про правову систему держави, про чинні міжнародні й державні правові документи, збільшення обсягу правового словникового запасу, вивчення правової термінології, сприяння оволодінню основними поняттями з різних галузей права, розвиток особистісних соціально значущих якостей правової особистості, правосвідомості, спонукання до саморозвитку, надання соціально-педагогічної підтримки у процесі правової соціалізації. У другому розділі є такі підрозділи: «Правовий статус підлітка як громадянина України» («Україна та її громадяни», «Правові документи про права дитини», «Вчимо закони», «Мої права – наші права»); «Вивчаємо мову права» («Шкільна Конституція», «Наші права – щасливе дитинство», «Популяризація правових знань», «Солдати правопорядку»); «Закон мені – мені про закон» («Увага! Закон для підлітків», «Права у школі й права поза нею», «Закон і здоров'я», «Моя Декларація права – надійний захист»).

Останній розділ «Правова соціалізація підлітків» спрямований на розвиток та становлення правової просоціальної особистості, формування соціально-правової поведінки, правової активності, правомірної поведінки у процесі спілкування, розвиток особистої відповідальності підлітків за власні вчинки. Третій розділ охоплює такі підрозділи й теми: «Обов'язки та відповідальність для всіх дітей» («Права усім – обов'язки кожному», «Честь, гідність, повага», «Особиста та правова відповідальність підлітків», «Правові наслідки

моїх дій»); «Самостійно жити – закон шанувати» («Правові обрії», «Кінотеатр права», «Юридична пошта», «Правила безпечної поведінки»); «Правова соціалізація – щасливе майбутнє» («Відстоювання та захист власних прав: допомога собі»; «Закони мого життя», «Орієнтири майбутнього», «Я серед людей – ступінь свободи»).

У запропонованих заходах із правової соціалізації використовуються різноманітні методи та форми соціально-педагогічної та виховної роботи.

Висновки. Процес правової соціалізації спрямовано на становлення та вдосконалення правової особистості дитини, формування переконань у цінності правових норм, розвиток правової свідомості та мислення, досвіду правомірної поведінки. Аналіз порушеної проблеми підтвердив, що педагогічна взаємодія при суб'єкт-суб'єктному зв'язку між дитиною та соціальним педагогом реалізується передусім у співтворчості, діалогічних формах роботи, що сприяє формуванню почуття взаємної відповідальності за ефективне виконання завдань правової соціалізації. Доведено, що залучення особистості до процесу правової соціалізації, до активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, створення соціально-культурного виховного середовища сприяє усвідомленню дитиною особистої соціально-правової відповідальності, розвитку ініціативи та правової активності. Обґрунтовано основні положення програми з правової соціалізації, які є необхідною умовою організації соціально-культурного виховного середовища навчального закладу, що має на меті формування в учнів базових соціально-правових знань, загальної обізнаності про права й обов'язки, формування стійкого позитивного ставлення до закону і права, переконання у важливості виконання дітьми власних обов'язків і додержання змісту законів, усвідомлення важливості правомірної поведінки в суспільному житті.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні питань, пов'язаних із проблемою правової соціалізації та формування правової особистості у сучасному соціально-культурному просторі.

### Список використаних джерел

1. Волканова В.В. Право знати право: Абетка правового виховання / В.В. Волканова. – К.: Шкільний світ, 2012. – 128 с.
2. Жданович Ю. Особливості соціалізації підлітка у дозвільній діяльності / Ю. Жданович // Соціальний педагог. – 2009. – № 9. – С. 46–50.
3. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога: навчальний посібник для

### References

1. Volkanova, V. V. (2012). *Right to know a law: Alphabet of legal education*. Kyiv: the Shkilnyi svit. [in Ukrainian].
2. Zhdanovych, Yu. (2009). *Features of teenager's socialization in leisure activity*. *Sotsialnyi pedahoh*. [in Ukrainian].
3. Zavats'ka, L. M. (2008). *Technologies of social teacher's professional activity: study guide for*

- ВНЗ / Л.М. Завацька. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2008. – 240 с.
4. Ковчина І.М. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Ковчина Ірина Михайлівна. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 383 с.
  5. Методика воспитательной работы: учеб.пособие для студ. высш. пед. заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 144 с.
  6. Подберезський М.К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії / М. К. Подберезський // Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля, 2011. – № 2 (2). – С. 31–35.
  7. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за ред. І.Д. Звереві. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 365 с.
  8. Соціальна педагогіка: словник-довідник / за заг. ред. Т.Ф. Алексеєнко. – Вінниця: Планер, 2009. – 542 с.
  9. Фіцула М.М. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання / М.М. Фіцула, І.І. Парфанович. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 432 с.
4. Kovchyna, I. M. (2008). *Theory and practice of future social teachers' training to social-legal activity: thesis for the degree of doctor of pedagogical sciences: 13.00.04*. Kyiv: M.P. Drahomanov NPU. [in Ukrainian].
  5. *Methodology of educational work: study guide for students of higher educational institutions*. (2002). Slastenin, V.A., Baykova, L.A., Grebenkina, L.K., Eremkina, O.V. Ed. V.A. Slastenin. Moscow: Publishing center "Akademija". [in Russian].
  6. Podberezskyi, M. K. (2011). *Description of features of pedagogical cooperation*. Reporter of Dnipropetrovsk A. Nobel University. Series "Pedagogy and psychology". Dnipropetrovsk: Dnipropetrovsk A. Nobel University Press. [in Ukrainian].
  7. *Social pedagogy: a small encyclopaedia*. (2008). Ed. I.D. Zvyereva. Kyiv: Centre of educational literature. [in Ukrainian].
  8. *Social pedagogy: reference-dictionary*. (2009). Ed. T.F. Alekseyenko. Vinnytsya: Planer. [in Ukrainian].
  9. Fitsula, M.M. (2008). *Deviation in the juvenile behaviour: ways of prevention and overcoming*. Ternopil: Navchal'na knyha – Bohdan. [in Ukrainian].

**Рецензент:** Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**  
**Сизоненко Ірина Геннадіївна**  
 Бердянський державний педагогічний університет  
 вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,  
 Запорізька обл., 71100, Україна  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.831

*Надійшла до редакції: 28.04.2014 р.*

*Прийнята до друку: 21.05.2014 р.*



## МИЛОСЕРДЯ ЯК ОСНОВОПОЛОЖНА КАТЕГОРІЯ ХРИСТІЯНСЬКОЇ ЕТИКИ

Оксана Скриль

*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна***Анотація:**

У статті розкривається сутність поняття милосердя як основоположної категорії християнської етики. З'ясовуються витoki ідеї виховання милосердя і простежується її розвиток у класичній і вітчизняній педагогічній спадщині. Автор аналізує нинішній стан виховання в молоді милосердя з погляду педагогічної науки й окреслює перспективи творчого використання прогресивних ідей виховання милосердя в сучасних умовах.

**Аннотация:**

**Скрыль Оксана. Милосердие как основополагающая категория христианской этики.**

В статье раскрыта сущность понятия милосердия как основополагающей категории христианской этики. Определяются истоки идеи воспитания милосердия и прослеживается ее развитие в классическом и отечественном педагогическом наследии. Автор анализирует нынешнее состояние воспитания милосердия с точки зрения педагогической науки и намечает перспективы творческого применения прогрессивных идей воспитания милосердия в современных условиях.

**Resume:**

**Skryl' Oksana. Mercy as the main category in Christian ethics.**

The article highlights the essence of the concept of mercy as a fundamental category of Christian ethics. The origin of the idea of mercy in pedagogical heritage is revealed. The development of ideas of mercy up-bringing in classical and national pedagogical thought is examined. The state of teenagers' mercy up-bringing at the present stage of development of pedagogy is analyzed and the article also outlines the prospects for creative ideas of progressive mercy up-bringing in today's environment.

**Ключові слова:**

виховання; милосердя; християнська етика.

**Ключевые слова:**

воспитание; милосердие; христианская этика.

**Key words:**

up-bringing, mercy, Christian ethics.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства першорядними цінностями для людини стають влада й матеріальні блага, які витісняють духовні цінності людства. Саме тому в суспільстві часто спостерігаються прояви агресії та жорстокості, що є показником спустошення внутрішнього світу особистості. Наповненню душ людей життєдайною силою допоможе використання принципів християнської етики, однією з основних категорій якої є милосердя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософське підґрунтя розуміння суті поняття «милосердя» як найважливішої людської якості закладено ще у працях Конфуція, Платона, Сенеки. На необхідності виховання в молоді милосердя, людинолюбства наголошували у своїх роботах відомі педагоги – Й. Герbart, Я. Коменський, Д. Локк, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та ін. Особливий інтерес становить творчий доробок вітчизняних мислителів – Й. Борецького, П. Могили, М. Смотрицького, які вважали важливими духовними проявами людини пробачення провини, молитву за ближнього, безкінечну любов до людини. Окремі аспекти виховання милосердя розкриваються в педагогічній спадщині таких видатних зарубіжних і вітчизняних мислителів і педагогів, як К. Гельвецій, А. Дістервег, М. Монтень, А. Макаренко, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. У сучасній педагогічній теорії і практиці проблему формування гуманістично спрямованої особистості, виховання в неї милосердя розробляють І. Бех, О. Гай, О. Джура,

О. Сухомлинська, К. Чорна, Ю. Чухненко, Л. Бабенко, Ю. Глінчук, Т. Недоводєєва, Л. Уварова, О. Якімова та ін.

Проте аналіз історико-педагогічної літератури засвідчив, що проблема виховання милосердя як категорії християнської етики, спроможної підняти моральний дух людини, не була предметом спеціального дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є систематизація теоретичних ідей виховання милосердя і виявлення можливостей їх творчого використання в сучасному навчально-виховному процесі. З огляду на це, основними завданнями дослідження є: з'ясування витоків ідеї виховання милосердя в дітей і молоді у класичній і вітчизняній педагогічній спадщині; аналіз стану порушеної проблеми; окреслення перспектив творчого застосування прогресивних ідей виховання милосердя в сучасних умовах.

Виклад осново матеріалу дослідження. У рамках нашого дослідження необхідно визначити суть самого поняття милосердя. Так, у довідковій літературі милосердя трактується, як готовність допомогти комусь із співчуття чи пробачити когось із почуття людинолюбства, а також розглядається як сама допомога, зумовлена цими почуттями [12, с. 356].

Сучасні науковці тлумачать милосердя як інтегративну моральну якість, що становить єдність знань про необхідність вибачення, безкорисливої допомоги, любові до ближнього й турботи про нього тощо та є основою для розвитку здатності людини до співучасті, співпереживання, душевної щедрості та емпатії [14; 23].

Питання виховання милосердя в історії педагогічної думки розглядалося в тісному зв'язку з вихованням інших категорій християнської етики: толерантності, добродітності, моральності. Витоки ідеї виховання милосердя слід шукати у глибокій давнині. Встановлено, що давньокитайський філософ Конфуцій (VI-V ст. до н. е.), який на перший план вивів людину, шукав її цінність у моральній сфері, центральними категоріями якої для нього були «любов до людини» та «милосердя». Смісл поняття милосердя («жень») Конфуцій пов'язував із людинолюбством і гуманністю [18, с. 4; 22].

Цікавою є також ідея давньогрецького філософа Платона про виховання добра, бо саме добро є віддзеркаленням душі людини. Крім того, Платон розмірковував про окремі частини людської душі, зокрема про любов, дружбу тощо. Першоосною добра філософ уважав любов, яка породжує дружбу, учить м'якості у стосунках з оточенням, викорінює грубість і зупиняє злість [15, с. 21–22].

Розкриваючи шляхи формування в молоді милосердя, римський мислитель Сенека особливу увагу звертав на необхідність розвитку милосердя та людяності у стосунках між вихователем і вихованцем. Він уважав, що кожний член суспільства, а особливо вихователь, повинен постійно виявляти свою прихильність до оточення не тільки словами, а й реальними справами, ставитися зі співчуттям до чужої біди [19, с. 351].

Принципи християнської етики також сповідував римський імператор М. Аврелій, який не переставав проповідувати покірне доброзичливе ставлення до людей, навіть і до ворога. «Люби людський рід. Скоряйся Богу», – наголошував він. На думку М. Аврелія, слід любити навіть тих людей, які з великою ймовірністю на цю любов не заслуговують. Тобто потрібно виявляти толерантність у ставленні до інших заради милосердя на землі. Мислитель зазначав, що істинно чиста душа ніколи не поверне на шлях помсти й порівнював таку людину з джерелом, яке завжди залишається «чистим і прозорим», як би його не намагалися забруднити [1, с. 157].

Глибока гуманістична ідеологія криється в багатій теоретичній спадщині педагогічної думки України. У своїх творах староукраїнські автори закликали молодь жити відповідно до норм християнської моралі, цілеспрямовано засвоювати такі цінності, як добродітність, милосердя, справедливість тощо.

Аналізуючи спадщину періоду Київської Русі, доцільно згадати видатні пам'ятки стародавньої літератури – «Слово про закон і благодать» та «Зборники Святослава». Так,

автор «Слова...» Київський митрополит Іларіон розвивав ряд моральних ідей, серед яких важливою є думка про виховання шанобливого ставлення до оточення, затвердження норм християнської моралі, ставлення до іншої людини з братською любов'ю, дотримання добродітного способу життя [3, с. 198].

Видатною пам'яткою цього періоду в контексті нашого дослідження слід вважати також «Повчання дітям» В. Мономаха, у якому великий князь Київської Русі формулює ідеї добра, справедливості, заповідаючи ці основоположні категорії людського буття своїм дітям й онукам. Учіння В. Мономаха закликали молодь поважати людей, захищати слабких, любити й берегти Вітчизну [3, с. 165].

В епоху Середньовіччя гуманістичні ідеї слугували засобом боротьби проти несправедливості. Так, видатний богослов і філософ Середньовіччя Фома Аквінський започаткував традицію, що вкорінилася у філософії Нового часу. В епоху Середньовіччя його творчість означала переворот у мисленні та світосприйнятті і, відповідно, мала вплив на розвиток наукової думки й в Україні. Так, Ф. Аквінський уважав, що смисл любові полягає в тому, що той, хто любить, бажає добра тому, кого він любить. А «істинна любов», на його думку, в тому, щоб від чистого серця бажати блага іншому [2, с. 385].

Аналізуючи розвиток виховання в період пізнього Середньовіччя, ми виявили, що вільнолюбні погляди західних гуманістів, які інтенсивно поширювалися в цей період на українських землях, відповідали традиційним духовним цінностям українського народу. Видатними діячами того часу були М. Смотрицький, П. Могила, Й. Борецький та інші, які виховували в молоді поряд із національними ідеалами високі загальнолюдські цінності, насамперед, милосердя та взаємодопомогу.

Також доцільно звернутися до творчого доробку європейських науковців із питань виховання милосердя в молоді. Цей інтерес зумовлений тим, що виховна думка періоду Ренесансу мала тенденції розвитку, співзвучні з вітчизняною, а тому значно вплинула на педагогічні ідеї виховання гуманізму в Україні.

Великий внесок у розвиток виховання в молоді милосердя зробив М. Монтень, який у своїй книзі «Досліди» у розділі «Про жорстокість» щиро захоплювався добродітними людьми стоїчної та сократівської чеснот. А цінність істинної добродітності мислитель убачав у легкості її виконання й отриманні задоволення від цього. Кожний прояв доброти радує благородне серце, констатував М. Монтень і додавав, що коли робиш добро для інших, то

сам відчуваєш радісне задоволення й пишаєшся своїм учинком [11].

До історичної епохи, коли ламаються всі соціальні та духовні настанови Середньовіччя й коли буржуазний лад прийшов на зміну феодальному, належать і такі видатні педагоги, як Я. А. Коменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці. У їх творчості найбільш яскраво та послідовно виражені передові ідеї того часу, які істотно вплинули на розвиток вітчизняної думки.

Зокрема значний інтерес у рамках дослідження становлять ідеї великого педагога-гуманіста Я. А. Коменського, який сповідував виховання молоді на засадах гуманістичних цінностей. Він уважав, що школа повинна стати джерелом формування людей-гуманістів, а це перетворює її на «майстерню гуманності», де діти виростають справжніми людьми. А поняття про школу як майстерню гуманності передбачало, насамперед, таку роботу вихователів, яка забезпечує розвиток у молоді кращих якостей особистості. Причому ідея видатного педагога про необхідність «зробити людей мудрими розумом, доброзичливими у своїх діях і благочестивими своїм серцем» [9, с. 9] є наскрізною в усіх його працях. Я. А. Коменський зазначав, що дітей якнайраніше потрібно привчати до прояву любові, до готовності жертвувати своїм заради іншого на його прохання, допомоги за власним бажанням, бо «це і є та сама, істинна християнська чеснота» [9, с. 207].

Свої ідеї щодо провідних пріоритетів у вихованні того часу висловлював видатний український діяч, письменник-полеміст І. Вишенський, який уважав, що людство погрузло у вадах, «поганських хитрощах і настановах», що й призвело до втрати ним благочестя. Мислитель проповідував шлях перебудови суспільства на засадах соціальної рівності та братства через повернення людства до своїх витоків, коли, на його думку, не було несправедливості та експлуатації одних людей іншими. І. Вишенський уважав, що зміст освіти занадто складний для молоді і його треба звести до засвоєння цінностей на основі Псалтиря, Євангелія тощо. Виступаючи за скорочення курсу освіти, мислитель намагався максимально забезпечити його спрямованість на засвоєння дітьми вищих духовних цінностей – вищої премудрості, смиренності, добродітності, щедрості, милосердя, беззлобності [5, с. 35].

Серед тих, хто наголошував на природній доброті людини як на початковому принципі, який суспільство ламає, був філософ XVIII століття Ж.-Ж. Руссо [17, с. 10]. У «Листах про мораль» він проголошував силу природної доброти людини, відповідно до якої пропонував

виховувати молодь. Його твір «Юлія, чи Нова Елоїза» став трактатом про виховання людських почуттів на основі гуманізму, дбайливого ставлення до природи людини [8, с. 196].

Великий французький гуманіст закликав людей бути людяними, бо вважав це за перший обов'язок. Саме тому милосердя потрібно проявляти до будь-кого, незважаючи на стан, місце чи вік, зі співчуттям ставитися до горя людини, ставити себе на місце тих людей, які потребують допомоги тощо, тобто керуватися принципами християнської етики [17, с. 77].

Просвітники, розвиваючи античне вчення про природу та людину, намагалися довести, що знання й гуманістичні цінності здатні повернути суспільству втрачені моральні ідеали, які вважали апіорі природними. У світлі гуманних прагнень А. Дістервег вважав за потрібне виховувати молодь у душі єдності з усім родом людським на засадах «гуманності й діяльності, здатної до самопожертвування, людської любові» [7, с. 243]. Він прагнув до того, щоб уся німецька молодь виховувалася в душі єдиних ідей християнства, які йому уявлялися зразком гуманності та високих моральних начал. Хоча християнство намагалося звільнити людство від егоїзму в усіх його проявах, зв'язати узами єдності та любові, А. Дістервег виступав проти повної опіки церкви над школою і насадження релігійного фанатизму. На його думку, у кожному індивідумі, у кожній нації треба виховувати гуманний образ мислення, прагнення до благородних загальнолюдських цілей. Першою сходинкою в досягненні цього є повага до чужої особистості, другою – підтримка її людських і національних цілей на основі взаєморозуміння та злагоди, а третьою – об'єднання з нею і всіма націями для досягнення загального призначення людства. А воно полягає у «вихованні благородної людяності в національному прояві та індивідуальній формі» [7, с. 237].

Гуманістичні ідеї західноєвропейських мислителів у XVI-XVIII ст. все більше поширюються і в Україні. Українська школа розвинула гуманістичні ідеї Я. А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці й поставила їх на справді наукову основу. Так, провідні вчителі братських шкіл С. Зизаній, К. Ставровецький, Ф. Прокопович, С. Полоцький та інші у своїй педагогічній практиці не тільки навчали основ діалектики, а й порушували більш глибокі філософські проблеми, пов'язані з основними категоріями християнської етики [10, с. 131].

У XVIII ст. в Україні утверджується система навчально-виховних закладів, у яких переважають гуманістичні принципи роботи. Незважаючи на несприятливі історично-соціальні умови розвитку культури й освіти на 99

українських землях, загалом епоха українського Просвітництва характеризувалася інтенсивним розвитком педагогічної думки. Так, особливо почесне місце в плеяді видатних мислителів того часу, які сповідували принципи християнської етики, належить Ф. Прокоповичу. Будучи православним священиком, він, як освічена людина, зумів вчасно зрозуміти, сприйняти прогресивні ідеї західного Просвітництва й спрямувати свої зусилля щодо їх реалізації на Батьківщину. Великий теоретик і видатний педагог-практик уважав, що добро, доброта, милосердя є природними станами людської душі, у них концентруються кращі сторони людства та його життєдіяльності. Тому у стінах організованої ним школи Ф. Прокопович намагався поєднати сувору дисципліну з шанобливим ставленням до кожної особистості та міцним засвоєнням провідних православних цінностей, серед яких виділяв сміливість і доброту. А користолюбство, зажерливість, марновірство, лицемірство та інші він називав страшними гріхами. Розглядаючи поняття «покірливість», мислитель зауважував, що вона може бути різною: справжньою чи придворною. Тому сповідував виховання першої в молодій людині, а лицемірну покірливість уважав «лютим лиходійством» [16, с. 31].

Відомий суспільний діяч того часу С. Полоцький обстоював думку про те, що людина не народжується з готовими моральними якостями, а набуває їх у процесі виховання [3, с. 332]. Просвітник уважав, що цей процес повинен сприяти формуванню в молодого покоління смиренності, потягу до добрих справ, милосердя, любові до ближнього [10, с. 72].

Серед видатних просвітителів XVIII ст. найпочесніше місце належить Г. С. Сковороді. Філософ, письменник, педагог Г. Сковорода вважав за необхідне допомогти молодій людині відшліфувати свої життєві цілі, залучити її до прогресивних гуманістичних цінностей, серед яких милосердя, чесність, доброта, гідність, дружба та інші. У «Байках Харківських» він писав: «...милосердя, великодушність, справедливість, постійність, цнотливість ... Ось ціна наша і честь!» [20, с. 58].

У контексті нашого дослідження доречно згадати й про прогресивні ідеї таких відомих суспільних діячів, педагогів і письменників XIX–першої половини XX століття, як В. Каразін, І. Котляревський, М. Шашкевич, Т. Шевченко, М. Костомаров, О. Потебня, К. Ушинський, І. Горбачевський та інші, що мали істотний вплив на розвиток гуманістичного виховання. Їх твори й нині допомагають засвоїти молоді найкращі християнські цінності українського народу, а головне, жити та діяти відповідно до них. Просвітники закликали народ до активної

боротьби проти зла та соціальної несправедливості, водночас виступаючи за відродження добра, милосердя й терпимості.

Великий педагог-гуманіст К. Ушинський уважав, що духовний розвиток, духовне виховання людини зокрема й народу взагалі здійснюється не лише школою, а кількома великими вихователями: природою, життям, наукою і релігією. Їх уроки розкривають душу людини тільки тоді, коли душа ця хоч скільки-небудь до того готова. Педагог підкреслював значний вплив церкви на народ, яка звертається до безпосереднього почуття людини й зачіпає її дух. Разом із тим, К. Ушинський сповідував ідеї розвитку народної школи, яка б відкривала душу й серце народу [22, с. 56–58].

Великий унесок у виховання милосердя у школярів-підлітків зробив і видатний педагог другої половини XX століття В. Сухомлинський. Він був переконаний, що всі моральні принципи життя, насамперед, передбачають співчутливе, шанобливе ставлення людей один до одного, яке має виявлятися в конкретних справах.

Основою колективу великий педагог-гуманіст уважав почуття турботи про інших, яке формується тоді, коли особистість віддає усі свої духовні сили заради радості й щастя тих, хто її оточує. Завдання вихователя тут полягає в тому, щоб пробудити в дитини здатність переживати найвищу людську радість від усвідомлення того, що вони дали, створили, зробили щось хороше, потрібне, корисне людям. В основу методики виховання В. Сухомлинського було покладено такі принципи, як: любов до ближнього; взаємодопомога; радісне сприйняття успіхів іншої людини, тактовне ставлення до самолюбства іншого; толерантність щодо іншої особи; чуйність щодо неї тощо [21, с. 5–8].

Зазначимо, що вивченню проблеми сталості у моральних питаннях у другій половині XX століття також приділялася досить серйозна увага. Зокрема вивчаючи, у чому саме криються причини розходження між словом і ділом у дітей, науковці дійшли висновку, що, насамперед, це пов'язано зі старими звичками, недостатнім почуттям відповідальності, імпульсивністю, слабкістю сили волі та характеру, недостатньому розвитку таких гуманних почуттів, як милосердя, доброта, людяність тощо.

Так, наприклад, Г. Гавриловець упевнена, що гуманізм вбирає у себе породжений ще в античному світі принцип альтруїзму. Тобто ідеалом є турбота особистості насамперед про благо тих, хто її оточує. Науковець виділяє такі якості, властиві гуманному ставленню до людини, як: постійна концентрація уваги на людині; співчуття іншому; орієнтація на позитивне в людях; ініціатива в боротьбі з

егоїстичними формами поведінки; подолання індивідуалістичних мотивів у власній поведінці; глибоке задоволення від безкорисливої турботи про людей [6, с. 10].

Педагоги другої половини ХХ століття підкреслювали, що з метою виховання милосердя, стосунки з дітьми слід будувати на основі доброзичливості та довіри, створювати атмосферу згуртованості та взаємодопомоги, тоді вони у складній ситуації завжди будуть керуватися принципами братерства, людяності й поваги до особистості.

Науковець Г. Онищенко слушно зауважує, що навіть у несприятливих умовах учитель, використовуючи наявні можливості, здатний до виховання в учнях таких гуманних якостей, як чуйність і милосердя, що підтверджується досвідом таких великих педагогів-новаторів, як А. Макаренко і В. Сухомлинський, які процес виховання починали з самих себе, адже розуміли, що саме взаємини вчителя з людьми, гуманізм його переконань і вчинків і є основою виховної роботи з учнями [13, с. 13].

Зазначимо також, що у процесі спілкування виникає духовна спільність вихователя й вихованця, що теж сприяє вихованню в молоді милосердя та інших гуманних почуттів. Тому наставник має володіти такими якостями, як орієнтація на позитивне в учні, увага, пам'ять, спостереження, уміння співпереживати й обирати оптимальний спосіб поведінки щодо іншої людини.

Саме у процесі спілкування дитини й дорослого в центрі уваги опиняється особистість дитини, її унікальність, що створює сприятливі умови для виховання гуманістично-орієнтованої особистості, утверджує гуманістичні начала в людині, допомагає формувати її моральні почуття й моральну свідомість.

Вихованню милосердя в сучасних підлітків сприятимуть і запропоновані Ш. Амонашвілі уроки спілкування, заняття ввічливості, школа людяності, які вчать дітей мовленнєвому етикету, вмінню говорити привітно, бути чуйним і ласкавим, проявляти милосердя та доброту щодо інших людей [4].

Як відомо, особистість учителя завжди відігравала важливу роль у процесі виховання милосердя. Науковці акцентують увагу на тому, що прояв любові до інших, здатність робити добрі вчинки, розуміння того, що людина є головною в системі цінностей суспільства – провідне виховне завдання, що постає перед учителями сучасної основної школи.

Сучасні педагоги солідарні з педагогами-гуманістами у тому, що вихованню милосердя сприяє спілкування учителя й учнів на гуманістичних засадах, створення під час занять дружньої та доброзичливої атмосфери, дотримання принципів християнської етики, прояв поваги до учнів, що є ознакою демократичного стилю виховання, характерного для молоді незалежної держави.

Висновки. Позитивні набути класичної та вітчизняної педагогіки в питанні виховання в молоді милосердя необхідно творчо використовувати в умовах сучасного українського державотворення: більш активно залучати дітей до громадських організацій; формувати в молоді почуття відповідальності, милосердя; надавати шефську допомогу в рамках молодіжних організацій тим категоріям громадян, які її потребують.

Перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо в дослідженні проблеми виховання інших гуманістичних цінностей, закладених у християнській етиці, у рамках вищих навчальних закладів з опорою на національні цінності українського народу в ХХІ столітті.

### Список використаних джерел

1. Аврелий М. Размышления. В чем наше благо? / [М. Аврелий, Эпиктет, В. Петухова, В. Горенштейн]. – М.: Рипол Классик, 2010. – 413 с.
2. Аквинский Ф. Сумма против язычников / Ф. Аквинский. – Долгопрудный: Вестком. – Кн. 1. – 2000. – 463 с.
3. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского Государства XIV – XVII вв. / Сост. С. Бабишин, Б. Митюрлов]. – М., 1985. – 367 с.
4. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
5. Вишенський І. Твори / І. Вишенський, В. Шевчук. – К.: Дніпро, 1986. – 247 с.
6. Гавриловець К.В. Воспитание человечности: Книга для учителя / К. В. Гавриловець. – Минск: Нар. асвета, 1985. – 183 с.
7. Дистерверг А. Избранные педагогические произведения / А. Дистерверг – М.: Гос. уч.-пед.

### References

1. Aurelius, M. (2010). *Meditations. What is our benefit?* Moscow: Ripol Classic. [in Russian].
2. Aquinas, F. (2000). *Sum against the pagans*. Dolgoprudnyi: Vestkom. [in Russian].
3. *Anthology of pedagogical thought of ancient Russia and Russian State in XIV – XVII centuries*. (1985). [Authors. S. Babishin B. Mitiurov ]. Moscow. [in Russian].
4. Amonashvili, Sh. A. (1990). *Personal and humane basis of pedagogical process*. Minsk: Universitetskoe. [in Russian].
5. Vyshens'kyi, I. (1986). *Oeuvre*. Kyiv: Dnipro. [in Ukrainian].
6. Gavrilovets, K. V. (1985). *Up-bringing of humanity: Teacher's Book*. Minsk: Nar. asveta. [in Russian].
7. Diesterweg, A. (1956). *Selected pedagogical works*. Moscow: State educational and ped. ed., Ministry of Education of RSFSR. [in Russian].

- изд., Мин.просвещения РСФСР, 1956. – 374 с.
8. Коменский Я. А. Педагогическое наследие / [Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци]. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с
  9. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори / Я. А. Коменський. – К.: Радянська школа, 1940. – Т. 1: Велика дидактика – 248 с.
  10. Мітюрів Б. Елементи сенсуалізму й гуманізму в творах учителів братських шкіл XVI – XVII ст. / Б. Мітюрів // Педагогіка. – К.: «Радянська школа», 1966. – Вип. 4. – С. 129 – 140.
  11. Монтень М. Опыты: в 3-х книгах / М. Монтень. – М.: «РИПОН КЛАССИК», 1997. – Т. 3. – 631 с.
  12. Ожегов С., Шведова Н. Толковый словарь русского языка / С. Ожегов, Н. Шведова. – М.: ООО «А ТЕМП», Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В. Виноградова, 2007. – 944 с.
  13. Онищенко Г. Вчитися доброти, або як допомогти учням засвоїти норми гуманності / Г. Онищенко // Рідна школа. – 1991. – № 11 /746/. – С. 13-17.
  14. Ощепкова Л.С. Педагогические условия воспитания и развития милосердия у младших школьников: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Ощепкова Любовь Серафимовна. – Пермь, 2001. – 181 с.
  15. Платон «Пир» Платона. О любви / Платон. – [2-е изд.]. – СПб.: Б.и. – 80 с.
  16. Прокопович Ф. Христовы о блаженстве проповеди толкование / Ф. Прокопович. – СПб., 1922. – 217 с.
  17. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 652 с.
  18. Семенов И.И. Милосердие в конфуцианском учении / И.И. Семенов. – М.: Знание, 1989. – 64 с.
  19. Сенека Л. А. Моральні листи до Луція / Л.А.Сенека. – К.: Основи, 1999. – 603 с.
  20. Сковорода Г.С. Байки Харківські. Афоризми / Г.С. Сковорода. – Харків, 1972. – 191 с.
  21. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К.: «Радянська школа», 1988. – 272 с.
  22. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: у 2 т.: Проблеми російської школи: / К.Д.Ушинський, В.М.Столетов, О.І.Піскунов. – К.: Радянська школа, 1983. – Т.2. – 359 с.
  23. Шутова В.А. Педагогические условия воспитания милосердия у детей младшего школьного возраста: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.06 / Шутова Виктория Александровна. – Смоленск, 1999. – 214 с.
  8. Komensky, J. A. (1987). *Pedagogical heritage*. Moscow: Pedagogika. [in Russian].
  9. Komensky, J. A. (1940). *Selected pedagogical works*. Kyiv: Radyans'ka shkola. Great didactics. [in Ukrainian].
  10. Mitiurov, B. (1966). *Elements of sensualism and humanism in the works by the teachers in common schools in XVI – XVII centuries*. Pedagogy. Kyiv: Radyans'ka shkola. [in Ukrainian].
  11. Montaigne, M. (1997). *Experiments: in 3 books*. M. Montaigne. Moscow: “RIPON CLASSIC”. [in Russian].
  12. Ozhegov, S., Shvedova, N. (2007). *Thesaurus of the Russian language*. Moscow: LLC “A TEMP”, Russian Academy of Sciences, V.V. Vinogradov Russian Language Institute. [in Russian].
  13. Onishchenko, G. (1991). *Learn kindness or how to help pupils to know the norms of morality*. Ridna school. 11/746. 13-17. [in Ukrainian].
  14. Oshchepkova, L. S. (2001). *Pedagogical conditions of education and development of mercy in primary school children: thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: 13.00.01*. Perm'. [in Russian].
  15. Platon “Feast” of Plato. About love. St. Petersburg.: B. i. [in Russian].
  16. Prokopovych, F. (1922). *Interpretation of Christ preaching the blessedness*. St. Petersburg. [in Russian].
  17. Rousseau, J.-J. (1981). *Pedagogical works: in 2 volumes*. Moscow: Pedagogika. [in Russian].
  18. Semenenko, I. (1989). *Mercy in the Confucian doctrine*. Moscow: Znanie. [in Russian].
  19. Seneca, L. A. (1999). *Moral letters to Lucius*. Kyiv: Osnovy. [in Ukrainian].
  20. Skovoroda, G. S. (1972). *The Fables of Kharkiv. Aphorisms*. Kharkiv. [in Ukrainian].
  21. Sukhomlinsky, V. A. (1988). *The heart given to children*. Kyiv: Radyans'ka shkola. [in Russian].
  22. Ushins'kyi, K. D. (1983). *Selected pedagogical works: in 2 vol.: Problems of Russian School*. Kyiv: Radyans'ka shkola. [in Ukrainian].
  23. Shutova, V. A. (1999). *Pedagogical conditions of mercy education in children of primary school age: thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: 13.00.06*. Smolensk. [in Russian].

**Рецензент:** Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**  
**Скриль Оксана Іванівна**  
 Харківський національний  
 університет імені В.Н. Каразіна  
 майдан Свободи 4, Харків,  
 61022, Україна  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.832

Надійшла до редакції: 05.05.2014 р.  
 Прийнята до друку: 23.05.2014 р.

**КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ ТРЕНИНГ: ФАСИЛИТАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Анжелика Солодка

*Институт проблем воспитания НАПН Украины***Аннотация:**

В статье обосновывается целесообразность внедрения кросс-культурного тренинга в практику высшей школы. Кросс-культурный тренинг рассматривается как способ личностного развития. Подчеркивается значимость фасилитации в организации кросс-культурного взаимодействия в высшей школе на основе актуализации субъектности студентов.

**Ключевые слова:**

кросс-культурное взаимодействие; кросс-культурный тренинг; фасилитация взаимодействия.

**Анотація:**

**Солодка Анжеліка. Кросскультурний тренінг: фасилітація взаємодії.**

У статті обґрунтовується доцільність упровадження крос-культурного тренінгу у практику вищої школи. Крос-культурний тренінг розглядається як засіб особистісного розвитку. Підкреслюється значення фасилітації для організації крос-культурної взаємодії у вищій школі на основі актуалізації суб'єктності студентів.

**Ключові слова:**

крос-культурна взаємодія; крос-культурний тренінг; фасилітація взаємодії.

**Resume:**

**Solodka Anzhelika. Cross-cultural training: Facilitating of interaction.**

The article shows the necessity of implementing cross-cultural training into practice of higher education. Cross-cultural training is considered as a method of personal development. It stresses the importance of cross-cultural facilitating interaction in the higher school based on updating students' subjectivity.

**Key words:**

cross-cultural interaction; cross-cultural training; facilitation of interaction.

Постановка проблемы. Кросс-культурное взаимодействие выступает принципиально новой формой культурного синтеза, обмена культурными образовательными практиками. Определение кросс-культурности как новой идентичности человека в поликультурной среде актуализирует значение кросс-культурного взаимодействия как формирующего фактора аксиосферы образования, который продуцирует систему моральных ценностей, выступает механизмом обмена идеями, знаниями, их распространением и внедрением в практику образовательного процесса.

Классические формы и способы вузовского образования не в состоянии полностью обеспечить необходимые изменения. Это обуславливает поиск новых образовательных форм и способов актуализации субъектности студентов.

Изменения педагогической проблематики в области образования, прежде всего, сконцентрированы на развитии личности как субъекта учебной деятельности. Ученые и практики акцентируют внимание на активизации развития личности, необходимости создания особой атмосферы в учебно-воспитательном процессе, благоприятствующей проявлению личностной активности студента, или другими словами, осуществлении эффективного педагогического взаимодействия.

Фасилитационное педагогическое взаимодействие представляет собой двусторонний процесс взаимовлияния участников педагогического процесса, в рамках которого происходит совместный личностный рост, развитие субъектности как студента, так и преподавателя.

Выбор тренинга в качестве одной из основных форм организации деятельности в кросс-культурном взаимодействии, где педагог выступает в качестве фасилитатора, обусловлен

тем, что тренинг предполагает влияние на личность, становление личностной культуры студента, создает условия для регуляции его целостной системы (эмоциональной и интеллектуальной), способствует повышению устойчивости в восприятии других культур.

Анализ последних исследований и публикаций. Обращение ученых к тренингу в большей мере освещает их собственный опыт использования тренингов в образовательном процессе высшей школы. Вопросы влияния тренинга на становление личности специалиста рассматриваются в работах Л. Мороз, В. Лефтеров. Тренингу как психологической технологии обучения в университете посвящены труды Н. Евдокимовой и Ю. Швалб.

Проведенный теоретический анализ работ приводит к осознанию необходимости разработки теоретических и практических аспектов внедрения тренинговых техник и технологий кросс-культурного взаимодействия в образовательный процесс высшей школы.

Формулирование целей статьи. Целью данной статьи является определение методологических и методических основ использования кросс-культурного тренинга на основе фасилитационного взаимодействия в учебно-воспитательном процессе высшей школы.

Изложение основного материала исследования. Тренинг представляет собой, прежде всего, работу по переосмыслению опыта кросс-культурного взаимодействия, расширение знаний, способствующих формированию компетентного взаимодействия с поликультурным миром. Более совершенные способы работы участников взаимодействия со своим опытом способствуют тому, что модели знания и умения приобретаются не столько во время тренинговых занятий, а в большей степени после них.

Тренинг рассматривается как специально организованное действие по моделированию ситуаций контекста кросс-культурного взаимодействия с целью формирования структурно-компонентного состава готовности (когнитивного, эмоционального, поведенческого) к кросс-культурному взаимодействию на основе проблематизации индивидуального опыта его участников.

Тренинг выполняет следующие задачи:

На когнитивном уровне он способствует осознанию личности:

а) ситуаций кросс-культурного взаимодействия, которые в реальной жизни вызывают напряжение и эмоциональное реагирование; б) особенностей своего собственного поведения, а также реакций на него и его последствий; в) несогласованности между восприятием личностью себя и другими; г) собственных потребностей, мотивов, отношений, установок, их адекватности и конструктивности; д) причин возникновения межкультурных конфликтов.

На эмоциональном уровне тренинг должен помочь:

а) пережить те ощущения, которые участник взаимодействия может испытывать в ситуациях пересечения культур; б) воссоздать те эмоциональные ситуации, с которыми он раньше не мог справиться; в) получить опыт переживания с позиции представителя другой культуры; г) получить эмоциональную поддержку во взаимодействии, дающую ощущение собственной ценности; д) научиться точнее понимать и выражать свои эмоции, раскрывать свои проблемы с соответствующими переживаниями, что способствует росту открытости, уверенности, активности, спонтанности; е) модифицировать переживания, эмоциональное реагирование, восприятие себя и своих отношений к иной культуре; ж) провести эмоциональную коррекцию своих отношений.

На поведенческом уровне тренинг способствует:

а) осознанию собственных неадекватных поведенческих стереотипов; б) расширению опыта кросс-культурного взаимодействия; в) преодолению неадекватных и развитию новых форм поведения; г) созданию собственных стратегий кросс-культурного взаимодействия для успешного функционирования в инокультурной среде.

В процессе тренинга посредством эмоционально окрашенной деятельности, повторного проигрывания ситуаций и их анализа становится возможным перенос полученных знаний на новые ситуации кросс-культурного взаимодействия.

Кросс-культурный тренинг создает опосредованную (виртуальную) реальность взаимодействия, снимает барьеры на пути креативности мышления, страх ошибки (поскольку ситуация не настоящая) и позволяет решать совершенно реальные проблемы,

связанные с кросс-культурным взаимодействием. Виртуальная реальность взаимодействия позволяет апробировать определенные способы действий неоднократно, откидывая ошибочные и отбирая конструктивные. Найденные способы действий закрепляются в памяти на долгое время, поскольку знания и опыт получаются в деятельности.

Абстрагирование от конкретной ситуации и выведение закономерностей кросс-культурного взаимодействия позволяет студентам классифицировать учебные ситуации по классам, выбирая те или иные способы действий, что возможность решать задачи определенных классов, свободно оперировать полученными знаниями, а затем формулировать собственные задачи в изменившихся условиях кросс-культурного взаимодействия, становясь настоящими субъектами собственной деятельности.

Виды тренингов. Общекультурный тренинг, или тренинг самосознания, акцентирует внимание на осознании личностью себя как представителя своего этноса или культуры («культурная самоидентификация»). На уровень сознания выводятся нормы, ценности и правила поведения в родной культуре. Это дает возможность участникам взаимодействия понять: как культура влияет на их мысли, чувства и поведение, осознать себя при столкновении с иными ценностями и системами поведения.

После этого становится возможным показать и проанализировать различия между разными культурами, а затем – выработать умение замечать эти различия и пользоваться ими для эффективного кросс-культурного взаимодействия.

Фасилитатор делает акцент на анализе культурных ценностей, общего и отличительного в культурах, на необходимости «проникать» в культурные различия для повышения эффективности взаимодействия. Для этого участникам взаимодействия предлагается рассмотреть различные конфликтные ситуации, которые решаются с позиций разных культур. Внимание студентов фиксируется на стереотипах и нормах родной культуры.

Культурно-специфический тренинг целенаправленно готовит личность к взаимодействию в рамках той или иной конкретной культуры: когнитивный – дает информацию о конкретной культуре; поведенческий – обучает практическим навыкам, необходимым для функционирования в соответствующей культуре; атрибутивный – объясняет, каким образом представители разных народов и культур интерпретируют поведение и результаты деятельности с точки зрения контекста другой культуры.

Фасилитация поиска правильной интерпретации контекста помогает сделать ожидания личности относительно возможного



поведения представителя другой культуры более точными.

Компоненты тренинга. Проведение кросс-культурных тренингов представляет собой сложный метод, эффективность которого определяется тремя важными компонентами: анализом потребностей в тренинге; подбором методов и техник, соответствующих теме и цели тренинга; оценкой программы тренинга и его результатов.

Сущность первого компонента заключается, прежде всего, в определении основного круга проблем культуры, требующих обстоятельного рассмотрения и усвоения. На протяжении одного тренинга невозможно освоить все особенности другой культуры, поэтому необходимо выбирать для изучения наиболее важные аспекты кросс-культурного взаимодействия. Неясное представление о целях тренинга осложняет выбор оптимальных тренинговых техник и методов, снижает его эффективность в целом.

Второй компонент тренинга – подбор методов и техник – должен максимально соответствовать целям тренинга. Тренинговые техники предполагают использование особенностей педагогического воздействия того или иного метода для достижения максимального эффекта от тренинга. Вместе с тем они не имеют жесткой, однозначной целевой закрепленности. Нередко для достижения одной и той же цели могут использоваться несколько техник.

Третий компонент тренинга – оценка его эффективности. В широком смысле эффективность тренинга может быть выражена в двух составляющих: 1) в изменениях, происходящих с участниками, что затрагивает все три аспекта личности – когнитивный, эмоциональный и поведенческий; 2) в удовлетворенности членов группы тренинга участием в ней, затрагивающей в основном эмоциональный аспект, что создает благоприятную почву для формирования более глубоких изменений.

Несмотря на кажущуюся простоту процедуры оценки, при ее практическом осуществлении возникает немало трудностей [4]. Они связаны, прежде всего, с тем, что во время тренинга начинают происходить трансформации во внутреннем контексте личности. Этот процесс имеет протяженность во времени и желаемый результат проявляется после проведения комплексной тренинговой программы, которая включает тренинги разного вида. Поэтому оценка эффективности тренинговой программы делится на послетренинговую и долгосрочную. Первая измеряет эффект тренинговой программы непосредственно после ее завершения, вторая – по истечению определенного времени. В качестве критериев оценки результативности каждого отдельного тренинга целесообразно использовать те же показатели, которые применялись и для определения потребности в тренинге.

Методы тренинга. Основу тренинга кросс-культурного взаимодействия составляют информативные, аналитические и интерактивные методы. Эффективность тренинга определяется компетентным выбором фасилитатора методов и их сочетания для оптимального достижения цели тренинга.

К информативным относятся: просвещение (сумма страноведческих знаний); ориентирование (знакомство с основными нормами, ценностями и правилами поведения в другой культуре); инструктаж (обрисовывает возможные проблемы или фокусируется на отдельных аспектах адаптации в новом культурном окружении).

Аналитические методы включают: контекстное наблюдение, контекстный кросс-культурный анализ, анализ конфликтных ситуаций, биографическую рефлексию, самооценку.

Контекстное наблюдение заключается в выявлении специфики поведения представителей другой культуры и особенностей его проявления.

Кросс-культурный анализ предполагает комментирование контекстов взаимодействия на основе сопоставления культурных различий в ценностях и культурно обусловленного поведения носителей другой культуры.

Решение проблемных ситуаций взаимодействия осуществляется на основе групповой рефлексии. Решение конфликта ситуации проходит на основе анализа поведения представителей других культур в реальных ситуациях взаимодействия, объясняется смысл действий, выражается мнение относительно мотивов, причин, смысла этих действий и обосновываются возможные стратегии поведения участников взаимодействия.

Метод биографической рефлексии нацелен на осмысление собственной биографии с целью анализа своей культурной идентичности и форм ее проявления в повседневной жизни. С помощью этого метода рефлексировается природа ценностных ориентаций.

Метод самооценки предполагает анализ участниками своего типа поведения в кросс-культурном взаимодействии.

К интерактивным методам относятся: интерактивное моделирование (получение культурологических знаний на основе моделей, отражающих частотные ситуации кросс-культурного взаимодействия), ролевые игры и симуляции.

Метод интерактивного моделирования направлен на воспроизведение частотных типичных ситуаций взаимодействия и позволяет осознать способы и виды отношений в кросс-культурных ситуациях. Как правило, в качестве моделей кросс-культурного взаимодействия используются описания поведенческих реакций представителей соответствующих культур. Анализ и оценка интерактивных моделей позволяет участникам лучше, чем в реальной

жизни, узнать основы взаимодействия контактирующих культур.

Ценность данного метода заключается в следующем: 1) он значительно облегчает начало процесса обучения, поскольку создает более естественную обстановку для совместной деятельности; 2) кооперирует и организует участников для совместной деятельности; 3) создает условия для развития более открытых отношений между участниками; 4) заставляет обращаться к прошлому опыту участников и через этот опыт оценивать ситуации взаимодействия в настоящем.

Метод ролевых игр предполагает исполнение ролей, воссоздающих типологические ситуации кросс-культурного взаимодействия. Данный метод предполагает наличие игрового переживания, познание интересов представителей разных культур, их форм поведения, развивает культурную восприимчивость к инокультурным нормам и ценностям.

Метод симуляции заключается в искусственном создании ситуаций кросс-культурного взаимодействия и прогнозировании возможных вариантов и результатов, исходя из различных точек зрения и аспектов.

Симуляция конструирует ситуации «встречи двух культур», в каждой из которых приняты свои ценности и правила поведения. Ее целью является получение участниками взаимодействия опыта принадлежности к воображаемой культуре, нормы, ценности и модели поведения которой, как правило, отличны от родной культуры участников. Задачей подобных практик является попытка привести участников взаимодействия к пониманию того, что не все культурные нормы универсальны, дать возможность получить опыт адекватного реагирования на новые, «иные» модели поведения, представить себя за пределами собственной культурной зоны.

Сущность тренинговой техники. Тренинговая техника предполагает использование фасилитатором особенностей педагогического воздействия того или иного метода для достижения максимального эффекта от тренинга.

Структурно тренинг может включать такие стадии: актуализация личностного опыта студента; определение недостаточности знания для решения определенной ситуации; коллективный поиск способов действий в неопределенной ситуации; апробация найденных способов действий и их демонстрация; коллективный анализ предложенных способов действий и формулирование базовых понятий; закрепление эффективных способов действий и их обобщение; рефлексия собственных действий и готовность к их практическому осуществлению [3].

Рассмотрим осуществление тренинговой техники в соответствии с обозначенными стадиями тренинга.

На первой стадии в моделируемой ситуации кросс-культурного взаимодействия возникает личное переживание определенной ситуации. Например, участники тренинга оказываются в другой культуре (созданной в результате симуляции). Кросс-культурный контекст ситуации предполагает, что участникам взаимодействия необходимо осознать свои чувства и состояния, находясь за пределами собственной культуры.

На второй стадии участники взаимодействия, погруженные в ситуацию «культурного шока», приводятся к пониманию того, что привычные нормы, формы и способы поведения в собственной культуре не могут являться универсальными и общепринятыми, а существующих знаний недостаточно для принятия решения. Таким образом, задействуется эмоциональный интеллект в решении проблемной задачи.

На третьей стадии процесс коллективной мыследеятельности направлен на превращение учебного задания в учебную задачу: как рассматривать контекст другой культуры с ее собственной точки зрения. Постановка вопросов о том, как научиться предугадывать и интерпретировать поведение представителей другой культуры, детерминирует процесс обоснования цели в деятельности. Осуществляется поиск способа изучения другой культуры, новых стратегий взаимодействия для достижения успешного функционирования в ней, т.е. участники взаимодействия учатся учиться (развивается культурный интеллект). В процессе решения поставленных вопросов осознается и преодолевается страх перед неизвестным, чужым и непонятым. Стимулирование активности и «вдумчивости» участников взаимодействия уменьшает неопределенность и тревогу. Именно на этой стадии осмысления ситуации группа студентов действует как самостоятельный субъект мыслительной деятельности.

Преподаватель направляет работу в конструктивное русло, предоставляя определенную информацию, включая в свою работу мини-лекции, совершая позиционную расстановку участников (с последовательной сменой позиций: «позиция своей культуры», «позиция другой культуры», «эксперт»). Постоянная смена позиций стимулирует активность.

Ситуации в форме альтернативы, конфликта ставят участников взаимодействия в условия свободного морального выбора, в котором предусмотрены несколько возможных вариантов поведения. Студентам может быть предложен возможный алгоритм действий в ситуации (например, возможные схемы развития взаимодействия в другой культуре: замкнутость, приспособление, оппозиционность, трансформация). Решение задачи перерастает в диалог (внутренний и внешний). Его результатом является самостоятельное самоопределение в поведенческой ситуации. В процессе обсуждения

вариантов, столкновения разных точек зрения происходит формирование и становление внутренних ценностных регуляторов. Сомнения приводят к переоценке мыслей и взглядов, которые раньше считались единственно правильными. Предположение последствий осуществления каждой схемы приводит к обоснованию правильного выбора и совершению соответствующего действия.

На этом этапе студенты познают определенные инокультурные контексты исходя из личного опыта группового межличностного взаимодействия. Внешний диалог переносится на внутренний план участников взаимодействия. В нем осмысливаются все компоненты внутренней и внешней ситуации, делаются соответствующие выводы. Подкрепляясь эмоционально, они превращаются в соответствующие намерения, которые находят свое воплощение в поступках.

Таким образом, социально-моральные задачи, которые ставятся в тренинге, имеют скорее не предметный, а духовный план. Участники взаимодействия осознают себя, свои возможности, личностные и индивидуальные качества в этом процессе.

Дальнейшая апробация выведенных понятий и найденных способов действий помогает сформулировать базовые понятия и определить наиболее эффективные способы действий (стратегии взаимодействия). Как правило, закрепление эффективных способов действий осуществляется при решении другого учебного задания, которое объединяет их в определенный тип усвоения. Таким образом, у студентов формируется опыт реализации способа действий в определенных кросс-культурных ситуациях. Рефлексия в отношении собственных способов действий и готовность к развитию ситуаций взаимодействия помогает участникам осознать собственные достижения в расширении границ личностного контекста и направить собственное личностное развитие.

Организация взаимодействия в группе. Важным аспектом тренинга является организация взаимодействия между преподавателем и студентами, и студентов между собой.

Организация взаимодействия предполагает:

1. Установление контакта. Преподаватель создает комфортные психологические условия для совместной деятельности. Психологический климат влияет на поведение группы. Психологический комфорт важен для каждого студента на протяжении всего тренинга.

2. Определение конечного продукта деятельности. Фасилитация заключается в том, чтобы помочь студентам осознать цель и желаемый результат их деятельности: решение определенного вопроса, проблемной ситуации и т.д.

3. Обсуждение правил взаимодействия в группе. Деятельность студентов организуется как групповой диалог, где каждый согласовывает

свою собственную позицию с другими заинтересованными позициями. Поэтому каждый участник тренинга должен выразить свое согласие соблюдать установленные правила: равенство, отсутствие доминирования, коллективная ответственность за принятое решение. Если группа выходит за рамки диалога, стоит напомнить студентам установленные правила.

4. Партисипативность: обеспечение включенности каждого и гарантирование равноправного участия каждого студента в деятельности. Вовлечение не может быть принудительным. Обеспечение преподавателем положительной динамики деятельности вовлекает даже самых пассивных студентов. Организация процесса коллективной мыследеятельности позволяет направить усилия студентов в конструктивное русло, что, безусловно, детерминирует их дальнейшее развитие, качественные изменения, мотивацию к познанию.

5. Обсуждение фактов. Преподаватель актуализирует знания и опыт студентов. На основе рефлексии прошлых знаний и опыта приходит понимание недостаточности знания и формируется цель будущей активности. Взаимодействие осуществляется более эффективно, когда студенты ценят свои знания и имеют возможность что-то сделать, когда они могут поделиться своими мыслями, взглядами, проанализировать собственный опыт в комфортной среде.

6. Анализ переживаемых во время обсуждения эмоций формирует мотивацию способов собственной деятельности в моделируемой ситуации кросс-культурного взаимодействия. Осознание собственной некомпетентности для нахождения решения в ситуации или задачи, понимание ограниченности способов действий побуждает студентов к коллективному поиску эффективных способов действий.

7. Направление коллективного поиска на нахождение способов решения поставленной задачи. Задачей преподавателя является сосредоточить группу на выполнении задания. Развертывание темы идет не только от описания и выделения характеристик объекта, но и от гипотезы к ее анализу через поисковые вопросы. Фасилитация коллективного поиска заключается в стимулировании постановки проблемных вопросов студентами. Формулирование вопросов означает понимание задачи или проблемы, нахождение методов ее разрешения. Заданный вопрос предполагает вовлечение другого в диалогическое взаимодействие. Реакция партнеров по взаимодействию на поставленный вопрос требует коррекции дальнейших действий и поступков в соответствии с обратной связью. Полученный ответ рождает новое понимание предмета обсуждения, включение или не включение содержащейся в ответе информации в структуру своего знания.

8. Интерактивность деятельности студентов способствует лучшему усвоению информации. Одновременно с получением информации обсуждаются непонятные моменты, закрепляются полученные знания, формируются способы действий и поведения. Проекция собственных действий на определенную реальность помогает студентам осознать собственную компетентность. Повторяемость определенных способов действий позволяет в дальнейшем быстро адаптироваться к новым ситуациям кросс-культурного взаимодействия и решать задачи благодаря сформированному репертуару способов действий.

9. Переодическое подведение промежуточных итогов необходимо для корректировки и уточнения процесса деятельности. Перефразирование преподавателем выводов студентов проясняет промежуточный результат. На его основе осуществляется коррекция правильного понимания студентами их собственных выводов. Преподаватель «наводит мост» между пониманием и многочисленными контекстами, помогает синтезировать одну идею из многочисленных ответов студентов. Кроме того, подведение промежуточных итогов подразумевает признание успеха студентов на каждом отдельном этапе.

10. Организация групповой дискуссии. Преподаватель дает задания на рефлексивное обсуждение в виде вопросов, на которые необходимо дать ответы. Этот этап является достаточно сложным, поскольку фасилитатор организует рефлексивный процесс. Рефлексивный анализ должен отражать ответы на следующие вопросы: 1) действительно ли группа реализовала свою позицию в решении проблемы; 2) как отразились на принятии общего решения позиции отдельных подгрупп; 3) что рациональное и целесообразное было высказано в общем обсуждении; 4) что необходимо изменить в способе решения проблемы и предложенной программе действий.

11. Презентация коллективного результата-продукта включает оформление конечного результата: анализ ситуации, разработку программы действий, согласование позиций, рефлексию недостатков программы, разработку окончательной программы действий. Возможная схематическая интерпретация ситуации фиксирует и объективирует процесс мышления в форме моделей или визуальных схем.

12. Вербальная рефлексия собственных способов действий и полученных знаний, умений, компетентности. Происходит ретроспективное осмысление собственной деятельности, проделанного пути с целью выявления достижений и причин возможных ошибок. Студенты выходят из процесса осуществления деятельности. Открывается возможность дальнейшего проектирования будущего шага развития последующей деятельности.

13. Обратная связь по поводу организации тренинга (вербализация впечатлений от тренинга).

Задача фасилитатора состоит в том, чтобы оставаться в центре событий, отслеживать процесс развертывания деятельности в группе (или подгруппах) с целью ее координации, направления и оказания помощи там, где она необходима.

В процессе поиска решения преподаватель не выступает в роли эксперта. Поиск подразумевает обмен мнениями между участниками тренинга, взаимное обучение. Развитие понимания и создание смысла происходит в процессе межличностного взаимодействия между студентами. Фасилитатор не является арбитром, он позволяет студентам самим определить, что является правильным и где сделана ошибка.

Взаимодействие со студентами основано на активном слушании: проявлении интереса к их мыслям и чувствам, зрительном контакте, внимании к контексту высказывания, содержанию главной идеи, помощи в ситуациях, когда студенты испытывают затруднения в высказывании мыслей, в вербальном оформлении идеи, в проявлении поддержки.

Фасилитатор не учит, а сопровождает процесс взаимодействия, помогает студентам прийти до сути. Контроль эмоционального отклика на высказывания студентов, безоценочные суждения преподавателя способствуют самоопределению студентов.

Выводы. Таким образом, исходя из вышеизложенного, основными задачами фасилитации в тренинге являются: 1) развитие индивидуальности и творческих проявлений студентов; 2) стимулирование, оказание педагогической поддержки и инициирование разнообразных форм их активности на всех этапах педагогического процесса, внутри которых осуществляется личностное становление и развитие каждого.

В качестве вывода выделим наиболее значимые характеристики фасилитационного взаимодействия:

– сотрудничество: взаимодействие педагога со студентами и студентов между собой основывается на понимании и поддержке. Организация деятельности и взаимодействия направлена на конструктивное решение проблемных задач;

– собственная позиция: за каждым участником взаимодействия признается право на собственное мнение, позицию, что подразумевает искреннюю заинтересованность во мнении других и не навязывании собственного мнения;

– индивидуальность и равенство: каждый субъект признается неповторимой личностью, равной среди других в проявлении своей индивидуальности;

– самораскрытие: фасилитатор педагогически грамотно и открыто проявляет свои

собственные чувства и эмоциональные переживания, снимая психологические барьеры отчужденности между участниками взаимодействия;

– вовлеченность каждого в совместную деятельность (партиципативность): соучастие студентов в организации деятельности с педагогом, совместное принятие решений о формах, способах и нормах осуществления взаимодействия, коллективная ответственность за принятые решения;

– организация пространства: фасилитационная организация пространства позволяет

свободно устанавливать зрительный контакт, выполнять совместные действия, обмениваться вербальными и невербальными средствами коммуникации, эмоциональными состояниями, обеспечивая обратную связь и взаимопонимание.

Осуществление фасилитации тренинга в учебно-воспитательном процессе позволяет расширять и видоизменять стратегии взаимодействия преподавателя со студентами и использовать тренинг как процесс коллективной мыследеятельности.

#### Список використаних джерел

1. Лефтеров В.О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ: Монографія: у 2-х т./ В.О.Лефтеров. – Донецьк: ДЮІ, 2007. – 272 с.
2. Мороз Л.І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС): Монографія/ Л.І.Мороз. – Івано-Франківськ: ЗАТ «Надвірнянська друкарня», 2007. – 312 с.
3. Євдокимова Н.О. Навчальний тренінг як засіб формування суб'єктності в учбово-професійній діяльності / Н.О.Євдокимова // Актуальні проблеми психології : Екологічна психологія: Збірник наукових праць / За ред. С.Д.Максименка. – Т.7. – Вип.23. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. – С. 125-128.
4. Швалб Ю.М. Методологические проблемы психодиагностики в тренинговом процессе / Ю.М.Швалб // Проблемы емпіричних досліджень у психології. – Випуск 1. – К: Гнозис, 2008. – С.311-315.

**Рецензент:** Максимов О.С. – д.пед.н., професор

#### Відомості про автора:

**Солодка Анжеліка Костянтинівна**

Інститут проблем виховання НАПН України  
вул. М.Берлінського 9, м. Київ  
04060, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.833

Надійшла до редакції: 30.04.2014 р.

Прийнята до друку: 21.05.2014 р.

#### References

1. Lefterov, V. O. (2007). *Psychological training technologies in internal affairs bodies: monograph*. Donetsk: DUI. [in Ukrainian].
2. Moroz, L. I. (2007). *Professional-psychological training in the specialist's personality development (case study: officials of internal affairs bodies): monograph*. Ivano-Frankivsk: ZAT "Nadvirnyans'ka drukarnya". [in Ukrainian].
3. Yevdokymova, N. O. (2010). *Educational training as a means of subjectivity forming in learning and professional activity*. Important problems of psychology: Ecological psychology: Collection of scientific works. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University Press. [in Ukrainian].
4. Shvalb, Yu. M. (2008). *Methodological problems of psycho diagnostics in the training process*. Problems of empirical studies in psychology. Kyiv: Gnozis. [in Russian].

## ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 378.2

### ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ МАГІСТРОВ В СИСТЕМЕ ІНТЕГРАЦІЇ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ВІРТУАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЇ СРЕДИ

Тимур Везиров

*Дагестанский государственный педагогический университет*

**Аннотация:**

В статье рассматривается роль и место виртуальной информационно-образовательной среды в профессиональной подготовке будущих магистров педагогического образования в системе интеграции вузов. Предлагается перечень электронных образовательных ресурсов данной среды, являющийся частью системы дистанционного обучения «СКИФ».

**Ключевые слова:**

будущий магистр, интеграция вузов, виртуальная информационно-образовательная среда, электронные образовательные ресурсы, система дистанционного обучения «СКИФ».

**Анотація:**

**Везиров Тимур.** Підготовка майбутніх магістрів у системі інтеграції ВНЗ на основі віртуального інформаційно-освітнього середовища.

У статті розглядається роль і місце віртуального інформаційно-освітнього середовища у професійній підготовці майбутніх магістрів педагогічної освіти в системі інтеграції ВНЗ. Наводиться перелік електронних освітніх ресурсів цього середовища, що є складниками системи дистанційного навчання «СКИФ».

**Ключові слова:**

майбутній магистр, інтеграція ВНЗ, віртуальне інформаційно-освітнє середовище, електронні освітні ресурси, система дистанційного навчання «СКИФ».

**Resume:**

**Vezyrov Tymur.** Preparation of future masters in the system of universities integration based on virtual information-educational environment.

The article examines the role and place of the virtual information-educational environment in the training of future Masters of pedagogical education in the system of universities integration. The author offers a list of electronic educational resources of the given environment, which is the part of a distance learning system «SKIF».

**Key words:**

future Master, integration of universities, virtual information-educational environment, electronic educational resources, distance learning system «SKIF».

Постановка проблемы. XXI век – век информационной революции – превратил образовательный процесс современного мира в инновационную, бурно меняющуюся отрасль. В начале нового тысячелетия развитие информационно-коммуникационных технологий стало катализатором развития национальной и мировой образовательной системы.

В материалах международного открытого форума ITPLET-2013 «Информационные технологии в обучении, образовании и подготовке» отмечалась особая роль трансграничных и транснациональных образовательных структур нового поколения, способствующих межвузовской интеграции образовательных программ, внедрению в практику двойного дипломирования специалистов и другим прогрессивным процессам, которые определены Болонской декларацией [1].

Изложение основного материала исследования. Технологической и инструментальной основой межвузовского взаимодействия является виртуальная информационно-образовательная среда как эффективное средство системного хранения и предоставления пользователям электронных ресурсов разного назначения и разнообразных форматов.

При внедрении информационно-коммуникационных технологий в профессиональное

образование необходимо выделять и учитывать следующие факторы:

– фактор изменения реальности, требующий осмысления ситуации в мире в области конкурентоспособности кадров через определенные промежутки времени;

– фактор целеполагания в профессиональном обучении, выбора адекватных образовательных технологий, гармоничных поколению XXI века;

– фактор формирования и развития виртуальной информационно-образовательной среды во всех направлениях профессионального обучения;

– фактор использования открытых систем и курсов, так называемых, MOOC (Massive Open Online Courses) [3];

– фактор внедрения в общественное сознание и вузовскую практику идей и технологий транснационального и трансграничного обучения.

В ближайшие 10 лет модель организации вузов будет вынуждена существенно изменяться под давлением внешних обстоятельств. Изменения в первую очередь определяются сдвигом технологической парадигмы и освоением новых возможностей глобальными лидерами образовательного рынка. Переходной зоной является 2017-2025 годы, когда эффекты

изменения глобальных правил станут очевидны и в России.

Регуляторы образования в России, не учитывая этой трансформации, по факту могут усугубить и без того нестабильную ситуацию в высшей школе. Важной инфраструктурной составляющей в реализации стратегического плана создания новых структур трансграничного обучения является развитие виртуальной информационно-образовательной среды (ВИОС) поддержки дистанционного обучения, обеспечивающей применение современных технологий обучения, эффективное внедрение результатов исследований в отечественную промышленность и глобальную экономику, развитие инновационных связей между вузами.

Стратегический план развития ВИОС поддержки трансграничного обучения определяет конкретные пути достижения поставленной цели на основе реализации инновационных проектов и создания единых межвузовских образовательных центров. При этом построение современной информационной инфраструктуры университетов должно проходить в рамках планомерного развития корпоративной компьютерной сети и ее наполнения программными и аппаратными ресурсами.

Виртуальная образовательная среда профессионального обучения характеризуется следующими признаками и возможностями:

- основной способ представления образовательного контента – гипертекст (как средство нелинейной архитектуры изложения учебного материала);
- визуализация и моделирование изучаемых объектов и процессов;
- персонализация и адаптация учебного материала к уровню конкретного пользователя;
- групповая и одновременная работа над творческим заданием;
- мультимедийность;
- система обратной связи посредством электронной почты, видеоконференций и других интернет-ресурсов [3].

Инструментальной, технической и технологической основой функционирования виртуальной информационно-образовательной среды в интегрированном вузовском центре (ИВЦ) является веб-кольцо порталов и сайтов университетов под единым системным управлением.

На Юге России таким порталом может стать «СКИФ» – портал дистанционного обучения и повышения квалификации Донского государственного технического университета, объединенный веб-кольцом с «e-Learning-НЭВЗ» – порталом дистанционного обучения корпоративного учебного центра НЭВЗ (<http://el.nevz.ru>).

Современные возможности информационных и коммуникационных технологий в полной мере позволяют реализовать учебный процесс при помощи

виртуальной информационно-образовательной среды, которая реализует следующие педагогические функции: информационно-справочную, демонстрационную, индивидуализации и дифференциации процесса усвоения учебного материала, оптимизации образовательного процесса, контролирующую и др. [4]. При этом особое значение имеет система интерфейса, позволяющая обучающимся из разных вузов свободно ориентироваться в объединенной информационной образовательной среде.

Описание портала «СКИФ». Система СКИФ представляет собой сложный программно-технический комплекс, имеющий модульную структуру и возможность подключения новых подсистем, разработанных на современной инструментальной платформе для внедрения в образовательную практику Донского государственного технического университета. В основу портала положено согласованное функционирование трех основных сайтов: информационного (<http://de.dstu.edu.ru>), автоматизации обучения (<http://moodle.dstu.edu.ru>) и сайта виртуальной ассоциации выпускников (<http://da.dstu.edu.ru>), которые в настоящее время формируют информационную образовательную среду данного вуза.

Подсистема дистанционного обучения ([moodle.dstu.edu.ru](http://moodle.dstu.edu.ru)) осуществляет автоматизацию образовательного процесса, настраивается на конкретные педагогические технологии университета и педагогический дизайн каждого преподавателя. Поддерживает различные форматы информационных ресурсов, позволяет включать в содержание учебных курсов все типы цифровой информации и соответствует стандартным требованиям к LMS:

- автоматизированное рабочее место преподавателя и обучающего доступно через Web-интерфейс как из внутренней сети университета, так и из любой точки в Интернете;
- наличие единого входа в систему (т. е. за весь сеанс работы с системой имя и пароль пользователя вводятся только один раз);
- использование существующих современных стандартов для хранения образовательного контента;
- применение модульной архитектуры, позволяющей формировать внешний вид интерфейса из стандартных визуальных компонентов;
- обеспечение гибкого графика обучения без привязки к определенному географическому месту;
- реализация технологии группового обучения, когда задания могут выполняться совместно, а обучающиеся могут общаться с преподавателем и друг с другом с помощью дискуссионных форумов и электронной почты;
- сдача контрольных заданий в электронном виде с последующим оцениванием преподавателем;

– наличие системы автоматизированного тестирования (тесты могут иметь ограничения по времени, количеству попыток и др.)

Система администрирования сайта обеспечивает полный доступ к хранящейся в базе данных информации и позволяет администраторам выполнять операции по управлению доступом пользователей, новостями, учебными курсами и планами. Следует отметить, что программа администрирования рассчитана на пользователей с различными категориями доступа (преподаватель, студент, гость, администратор, тьютор) и может быть дополнена новыми статусами, например, «магистры ДГПУ».

Современные возможности информационных и коммуникационных технологий в полной мере позволяют реализовать учебный процесс при помощи виртуальной информационно-образовательной среды – единого образовательного пространства, построенного с помощью интеграции традиционных информационных носителей и компьютерных технологий.

Библиотека электронных ресурсов портала (de.dstu.edu.ru) вместе с разработанной поисковой системой является основой виртуальной образовательной среды поддержки дистанционного обучения и инструментом предоставления свободного доступа обучающихся ко всем электронным ресурсам: лекционным курсам, компьютерным практикумам, методическим указаниям, образцам выполнения курсовых работ, виртуальным лабораторным работам, электронным учебникам и т. д.

Использованию видео-форматов в трансграничном обучении отводится особая роль, поскольку с помощью видеозаписи лекционных курсов и практических занятий, учебный процесс позволяет реализовать интерактивное обучение и «погружение» в конкретную предметную область. Презентации лекций и практических занятий дают возможность усилить педагогический эффект от использования информационных модулей. Особенность реализации представленной персонифицированной модели заключается в возможности обучения специалистов по индивидуальной траектории с использованием ВАОС.

Персонифицированная модель предполагает разработку индивидуальной траектории обучения для разных категорий обучающихся в зависимости от многих объективных и субъективных параметров: региона проживания, опыта работы, профессиональных интересов, степени владения информационными и коммуникационными технологиями, склонности к инновационной, организационной или практической деятельности и других индивидуальных особенностей.

Основными отличиями портала являются: автоматизированная система формирования

медиабиблиотеки образовательных ресурсов, иллюстрирующей современную производственную деятельность, а также система представления результатов автоматического мониторинга действий обучающихся в форме расширенного протокола тестирования.

Использование самых совершенных компьютерных технологий должно базироваться на серьезной теоретической и дидактической проработке методики их применения в образовательном процессе. Необходимы глубокие педагогические исследования в области разработки и использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в профессиональном образовании. Мультимедийный способ представления информации позволяет реализовать в обучении принцип действенной наглядности. Для этого в настоящее время можно использовать интерактивную визуализацию изучаемых объектов, процессов и явлений посредством представления их компьютерных моделей. Создание таких моделей должно осуществляться на основе существующих программных средств моделирования с учетом результатов исследований в области когнитивной компьютерной графики [2].

В традиционном обучении преобладают вербальные средства при ознакомлении с новым материалом. В связи с этим применение аудио-фрагментов в электронном учебнике позволяет не только приблизить его к привычным способам предоставления информации, но и улучшить восприятие нового материала, активизируя как зрительные, так и слуховые центры головного мозга.

По данным ЮНЕСКО при аудио-восприятии усваивается только 12% информации, при визуальном – около 25%, а при аудио-визуальном – до 65% воспринимаемой информации.

Исследователи выделяют у электронных учебников достаточно преимуществ в сравнении с традиционными (классическими).

Электронная учебная литература позволяет осуществлять:

- автоматизацию и интенсификацию педагогического труда (при проектировании систем обучения, подготовке к занятиям и отборе учебного материала в соответствии с поставленной задачей обучения, формировании дидактических материалов);

- реализацию игровых форм обучения (деловых, контрольно-тестирующих и др.);

- обеспечение эргономических требований, выражающихся в минимизации умственных усилий обучающегося, т. е. затрат нервной энергии на единицу прочно усвоенных знаний;

- машинную имитацию реальных объектов (систем) с образно-художественным представлением (визуализацией) динамических результатов имитационного моделирования;

- использование гипертекстового и мультимедийного представления информации;



– комфортность в работе за счет создания дружественного интерфейса, учета индивидуальных способностей обучающегося;

– простоту хранения больших информационных массивов (справочная информация на CD-диске занимает существенно меньше места, чем несколько томов энциклопедии);

– реализацию экологических требований (защита лесных массивов от вырубки, закрытие вредных производств по изготовлению бумаги, типографской краски и т. п.).

Исходя из особенностей формы транграничного дистанционного обучения, определяется набор принципов разработки электронных учебных ресурсов:

1. Программа электронного учебного курса должна содержать формулировку целей изучения курса, формировать мотивации его успешного изучения посредством разъяснения ее места и значения в системе обучения по выбранному направлению (специальности). Перечень тем и разделов курса целесообразно сопроводить указанием требуемых уровней их усвоения.

2. Электронные учебные курсы должны удовлетворять требованиям корректного и однозначного использования терминов и условных обозначений. Необходимо соблюдать стандартизованные обозначения для величин, которые были введены в предшествующих дисциплинах или будут использованы в последующих курсах.

3. Компьютерные учебные курсы с использованием гиперсреды должны удовлетворять требованию простоты ориентации обучающихся при перемещении по ссылкам. Ссылки должны предусматривать возможность быстрого и целенаправленного перемещения по учебному материалу.

4. При использовании в компьютерных учебных курсах гиперссылок на ресурсы сети Интернет необходимо избегать ссылок на Web-страницы, которые требуют сравнительно большого времени загрузки.

5. Рекомендуется создавать любые электронные учебные ресурсы в едином, узнаваемом стиле, что способствует как повышению имиджа образовательного учреждения, так и разработанных в нем электронных ресурсов.

Формирование виртуальной образовательной среды корпоративного обучения рекомендуется проводить в следующей последовательности:

1) выделение и описание основных компонентов образовательной среды дистанционного обучения;

2) разработка методик активного овладения обучающимися основными профессиональными компетенциями с использованием образовательной среды;

3) разработка инструментальных средств поддержки дистанционных технологий и методик овладения компетенциями;

4) разработка системы мониторинга овладения обучающимися основными составляющими рассматриваемых компетенций на основе виртуальной образовательной среды.

5) организация системы повышения квалификации преподавателей для поддержки учебного процесса в соответствии с концепцией внедрения дистанционных технологий.

Предлагаемый авторами подход к использованию мультимедийных технологий в системе транграничного профессионального образования предполагает целенаправленное индивидуально-групповое обучение, когда обучающийся ставится в центре образовательного процесса и критически относится к предлагаемой программе, так как сам принимает участие в ее компоновке в соответствии со своими профессиональными потребностями. Методологическую основу эффективного использования мультимедийных технологий в дистанционном обучении составляют: теория контекстного подхода к образованию, разработанная А. Вербицким [4], теория системного подхода в применении педагогических технологий, а также классификация и модель применения мультимедийных технологий, предложенная в 1999 году В. Андерсеном.

Совместно с магистрантами по направлению «Информационные технологии в физико-математическом образовании» при Дагестанском государственном педагогическом университете нами осуществляется разработка учебных курсов и учебных модулей, предполагающих подготовку будущих магистров к использованию в своей профессиональной деятельности информационных и коммуникационных технологий

Нами разработаны электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) по дисциплинам «Биология с основами экологии», «Зоология беспозвоночных» и «Языки и методы программирования»; электронные учебно-методические модули (ЭУММ) по дисциплинам «Основы линейного программирования» и «Математика», а также электронные учебно-методические материалы (ЭУММ) по курсам «Социальная информатика», «ИКТ в управлении», «Мультимедийные технологии в физико-математическом образовании», «Портальная технология в образовании» и «Традиции и культура народов Дагестана».

Некоторые электронные образовательные ресурсы зарегистрированы в ФГУП НТЦ «Информрегистр» Депозитарий электронных изданий:

– Биология с основами экологии (Регистрационное свидетельство № 18018).

– Языки и системы программирования (Регистрационное свидетельство № 18546).

– Математика (Регистрационное свидетельство № 15535).

– Основы линейного программирования (Регистрационное свидетельство № 19836).

– Вычислительная техника и сети (Регистрационное свидетельство № 22310).  
 – Мультимедиа технологии (Регистрационное свидетельство № 23559).  
 – Зоология позвоночных (Регистрационное свидетельство № 21954).  
 – Вайнахская этика (Регистрационное свидетельство № 29272).  
 – Методология информатизации общего и высшего педагогического образования (Регистрационное свидетельство № 26210).  
 – Безопасность и защита человека в чрезвычайных ситуациях (Регистрационное свидетельство № 17691).

– Компьютерные сети (Регистрационное свидетельство № 28818).

Все разработанные нами электронные образовательные ресурсы размещены на сайте «Магистры математического факультета» (<http://www.dgpu-f.narod.ru/mag>), а также в системе «СКИФ» (<http://moodle.donstu.ru>).

Выводы. Таким образом, виртуальная информационно-образовательная среда, сетевые технологии организации профессионального обучения позволяют региональным вузам выстраивать новые партнерские отношения, основанные на сотрудничестве в направлении подготовки кадров по европейским стандартам и в соответствии с Болонской декларацией.

#### Список использованных источников

1. Андреев А.А. Обучение через интернет: состояние и проблемы / А. А. Андреев // Материалы международной научно-практической заочной конференции. – М. : Изд-во СГУ, 2010. – 579 с.
2. Ахметжанова Г.В. Принципы сетевого взаимодействия в структуре корпоративно-академического партнерства / Г. В. Ахметжанова, О. А. Захарова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 4 (41).
3. Ахметжанова Г.В. Функционально-личностная технология развития педагогической функции в системе непрерывного образования / Г. В. Ахметжанова // Педагогическая деятельность как социокультурный феномен: коллективная монография. – Тольятти, 2011. – 263 с.
4. Вербицкий А.А. Контекстный подход в психологии, педагогике и менеджменте / А.А. Вербицкий // Межвуз. сб. научн. трудов. – М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2011. – 198 с.
5. Позднеев Б. М. Гармонизация национальных и международных стандартов по информационным технологиям в обучении, образовании и подготовке / Б. М. Позднеев // Информационные технологии в обучении, образовании и подготовке. Международный открытый форум «ITLET-2013». – М. : ФГБОУ ВПО МГТУ «СТАНКИН», 2013. – 206 с.

Рецензент: Максимов О.С. – д.пед.н., профессор

#### Відомості про автора:

**Везиров Тимур Гаджийович**  
 Дагестанський державний педагогічний університет  
 вул. М. Ярагського, д. 57 м. Махачкала,  
 367003, Республіка Дагестан  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.834

Надійшла до редакції: 10.01.2014 р.

Прийнята до друку: 19.05.2014 р.

#### References

1. Andreev, A. A. (2010). *Learning Online: state and problems*. Paper presented at the proceedings of the international scientific-practical conference. - Moscow: Publishing House of SGU. [in Russian].
2. Akhmetzhanova, G. V., Zakharova, O. A. (2013). *Networking principles in the structure of corporate-academic partnership*. The world of science, culture and education. 4 (41). [in Russian].
3. Akhmetzhanova, G. V. (2011). *Functional-personal development technology of pedagogical function in the system of continuing education*. Educational activity as a sociocultural phenomenon: collective monograph. Togliatti. [in Russian].
4. Verbitsky, A. A. (2011). *Contextual approach in psychology, pedagogy and management*. Inter-university collection of scientific works. Moscow: MSHU named after M. A. Sholokhov. [in Russian].
5. Pozdneev, B. M. (2013). *Harmonization of national and international standards for information technologies in tuition, education and training*. Information technologies in tuition, education and training. Moscow: FGBOU VPO MSTU «STANKIN». [in Russian].

## ЗАСОБИ ХУДОЖНЬОЇ ВИРАЗНОСТІ У КНИЖКОВІЙ ГРАФІЦІ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

Леонід Давиденко

*Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

### Анотація:

У статті порушується проблема вивчення й використання на практиці досягнень минулого та сучасного покоління українських художників-графіків у галузі книжкової ілюстрації; окрема увага приділяється визначенню наявних засобів художньої виразності у книжковій графіці.

### Анотация:

**Давиденко Леонид. Средства художественной выразительности в книжной графике: традиции и инновации.**

В статье затрагивается проблема изучения и применения на практике достижений прошлого и современного поколения украинских художников-графиков в области книжной иллюстрации; отдельное внимание уделяется определению существующих средств художественной выразительности в книжной графике.

### Resume:

**Davydenko Leonid. Means of art expressiveness in the book graphics: traditions and innovations.**

The article touches on the problem of learning and practical application of the past and present generation achievements of Ukrainian graphic artists in the field of book illustrations. Special attention is paid to the determination of the existing means of artistic expressiveness in the book graphics.

### Ключові слова:

книжкова ілюстрація; графіка; засоби художньої виразності.

### Ключевые слова:

книжная иллюстрация, графика, средства художественной выразительности.

### Key words:

book illustration, graphics, means of artistic expressiveness.

Постановка проблеми. Робота над графічною композицією в системі підготовки студентів художніх спеціальностей на факультеті мистецтв – явище складне й багатогранне. Однією з першорядних ланок цього процесу є книжкова графіка, адже ця дисципліна покликана розвинути максимум можливих умінь і навичок у роботі із графічними матеріалами, їх можливостями, засобами художньої виразності. Водночас, робота студента над оформленням книги спонукає його до саморефлексії, допомагає розкрити внутрішній творчий потенціал, виразити власне художнє бачення, розробити індивідуальний почерк художника-графіка. З огляду на це, викладач дисципліни «Книжкова графіка» повинен чітко уявляти ті завдання, які він може запропонувати студентам. До того ж, він сам повинен на високому професійному рівні володіти всіма можливими засобами художньої виразності в такій спеціалізованій галузі, як книжкова ілюстрація, яка певною мірою відрізняється від інших різновидів графіки та має свої специфічні характеристики. На сучасному етапі розвитку важливо також усвідомлювати необхідність дослідження спадкоємних традицій у викладанні книжкової графіки як спецдисципліни у професійних вищих навчальних закладах України в історичному ракурсі, адже більшість сучасних досягнень у цій галузі стали можливими завдяки надбанням української графіки минулих століть.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед останніх праць, присвячених означеній проблемі, слід виділити публікації таких знаних дослідників, як Д. Антонович, Н. Асєєва, О. Федорук, О. Лагутенко, Л. Савицька,

Р. Шмагало, О. Гладун. У їх роботах так чи інакше порушується питання розвитку книжкової графіки в Україні наприкінці XIX – у першій половині XX століття. Теоретико-практичні засади книжкової графіки закладені працями О. Ліщинського, С. Біляєвої, Ю. Кірцер, К. Глассфорда та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в дослідженні засобів художньої виразності в книжковій графіці в контексті історії становлення графічних шкіл в Україні та творчості їх представників.

Робота виконувалася згідно з планом науково-дослідної та навчально-методичної роботи кафедри образотворчого мистецтва КПІ ВДНЗ «КНУ».

Виклад основного матеріалу дослідження. Основоположною та закономірною похідною будь-якої книжкової ілюстрації є рисунок, який «образно розкриває літературний текст, підпорядковується змісту та стилю літературного твору, водночас прикрашаючи книгу та збагачуючи її декоративний лад» [4, с. 34]. З огляду на це, логічним є ряд засобів художньої виразності, якими може оперувати митець під час роботи над оформленням будь-якого літературного твору. Насамперед, це три найвагоміші й чітко зрозумілі константи рисунку як академічного, так і прикладного – лінія, штрих і пляма. Окремі дослідники мистецтва графіки додають до засобів виразності світлотінь і фактуру [4, с. 5]. Однак, незважаючи на лаконічність означених похідних рисунка, їх можливості можуть бути нескінченно різними й залежать, як правило, від багатьох чинників. Насамперед, вони зумовлені спеціалізованою спрямованістю графіки, а також індивідуальною

манерою художника, який може користуватись засобами рисунка, спрямовуючи їх у необхідне творче русло власної уяви. Слід також чітко усвідомлювати, що графіка «найбільш умовна, ефемерна з усіх видів образотворчого мистецтва» [3, с. 17].

Саме тому наступним кроком нашого дослідження є з'ясування специфіки кожного з окреслених засобів графіки й можливості їх використання у книжкових ілюстраціях.

Головним виразним засобом рисунка прийнято вважати лінію, оскільки її формотворчі та просторові властивості є необмеженими. Лінія, незважаючи на своє матеріальне походження, завдяки своїй багатій палітрі характерів може оперувати такими нематеріальними структурами, як об'єм, простір, час, а також ідейними поняттями – емоціями, почуттями, думками. Кожний митець оволодіває лінією по-своєму. «Лінійне зображення може бути абстрактним і логічним, як слід відшліфованої думки, – пише О. Лагутенко. – А може бути миттєвим і недомовленим, неначе мимоволі кинутий закоханий погляд» [3, с. 17].

Однак є і різниця між самостійним рисунком та ілюстрацією. Під час роботи над оформленням книги загалом або в роботі над конкретним сюжетом ілюстрації художник-графік стикається з необхідністю скеровувати авторське бачення у бік якомога точнішої передачі змісту тексту, його емоційно-психологічного чи філософського забарвлення. Лінія в такому разі повинна виражати задум, закладений автором літературного твору. Для цього ілюстратору слід ретельно оволодіти пластичними якостями лінії, а також її можливостями для передачі просторового середовища. Так, «емоційна палітра лінії може бути різноманітною: тонкою, витонченою і жорсткою, колючою, кутастою, може бути рішучою, сміливою, поривчастою і невпевненою, похлювливою... вона то посилюється, то слабне або геть зникає, а потім знову з'являється і звучить в усю силу олівця» [1, с. 6].

Не менші можливості закладені у штрих, як засіб художньої виразності. Штрих – це варіація лінії, тільки у її коротшій інтерпретації і з чіткою тенденцією до ритмічної повторюваності. Функція штриха – вибудовувати максимально правдоподібний об'єм і формувати фактуру поверхні. Досягаються подібні ефекти завдяки можливості поєднання різних за характером і спрямованістю штрихів на одному графічному аркуші. Штрих має ще більші можливості в передачі динаміки, руху, потоку енергії, ніж лінія; він матеріалізує думки. Там, де митцю необхідно загострити почуття, передати глибокі емоційні переживання, часто можна побачити активне використання штриха.

Важливе значення, особливо у книжковій ілюстрації, надається і плямі, яка формує силует – пласке тонове зображення на більш темному або більш світлому тлі. Пляма, при здавалося б наявній непластичності, може виявляти безмежну кількість станів. З її допомогою можна передати не тільки форму, а й характер моделі, сюжетну ситуацію [1, с. 8]. Для графіки цілком характерним є той факт, що вона «...спирається на таку фундаментальну основу, як два кольори – чорний і білий, «blancetnoir». Вони символізують дві енергії – позитивну й негативну, два начала. Увесь світ пронизаний їх пульсуванням, повсюдно відчувається їх присутність – очевидна або незрима» [3, с. 17].

Окремо зазначимо, що оперуючи повним спектром графічних засобів, до яких може бути додано і колір, художник-ілюстратор має можливість обрати два різні напрями. Під ними розуміється традиційний класичний підхід до передачі образів, орієнтований на реалістичне відтворення сюжету, і новаторський, побудований на принципах декоративізму, лаконічності та стилізації. Останнім часом спостерігається відхід від традиційних схем і пошук практично нефігуративних засобів відтворення дійсності в ілюструванні художніх творів. Коріння ж цього явища слід шукати в тенденціях, що поширилися у сфері образотворчого мистецтва у XX столітті, коли поряд з академічним реалізмом, з'явилися твори художників-авангардистів. Їх теоретичні та практичні праці значно вплинули на подальше уявлення про художньо-образні можливості візуального мистецтва і способи авторської інтерпретації дійсності.

На сучасному етапі розвитку помітні тенденції ще більшого тяжіння до особистісної ідентичності художника, що породжує значну кількість нових художніх прийомів і засобів. Помітною є також тенденція до переосмислення історичних схем минулого крізь призму сучасності. «Графіка, на рідкість, рухливе мистецтво, вона швидко відгукується на мінливі потреби суспільства, на всі різновиди та всі зміни його настроїв і смаків» [2, с. 10].

Однак слід чітко усвідомлювати, що попри широку палітру можливостей сучасного художника-графіка, ілюстрація не є цілком самостійним жанром і завжди підпорядковується змісту авторського тексту, а також суто формальним параметрам – розміру та композиції аркуша конкретної книги з її поліграфічним макетом. Саме тому художник-ілюстратор повинен майстерно володіти основами композиції у книжковій графіці й уміло використовувати її закони та принципи у власній практиці.

Книжкова ілюстрація знаходиться в особливому середовищі, тому рисунок для книги суттєво відрізняється від станкового рисунка, оскільки виконує інші завдання та функції. Загальне сприйняття книги не можливо побудувати тільки за допомогою трьох основних засобів художньої виразності – лінії, штриха та плями. Художникові-ілюстратору слід звертати увагу на те, наскільки гармонійний вигляд має кожна окрема ілюстрація щодо інших. Вдале вирішення загального вигляду книги залежить від знання її основних необхідних компонентів, від її композиції, до складу якої можуть увійти – обкладинка, суперобкладинка, титульний аркуш, фронтиспис, шмуцтитули, ілюстрації, заставки, кінцівки, ініціали. Кожен із цих компонентів може бути окремим витвором мистецтва, однак між собою всі частини оформлення книги повинні екзистенціювати у спільній єдності обраних художником засобів і способів зображення. Під цим розуміється використання на всіх етапах ідентичних матеріалів (наприклад, туш, перо, позолота; або поєднання монохромного графічного зображення з поліхромним акварельним), а також єдиного стилістичного підходу. Стиль же багато в чому залежить і від змісту літературного твору, і від індивідуального художнього бачення кожного окремого ілюстратора, і, часто, від умов, які висуває поліграфічне видавництво, що займається друком твору.

Саме тому важливою стороною мистецтва книжкової графіки є обов'язкове врахування особливостей поліграфічної структури книги, її своєрідної природи, як культурної цінності і як речі. Художник книги має працювати в жорстко визначених межах формату аркуша книги. Художник не може мимовільно змінювати пропорції аркуша, що створює певні труднощі, особливо в композиції. Виходячи з обов'язкового формату, художник визначає обсяг книги, кількість і вигляд образотворчих елементів, їх розподіл по всій книзі, для нього потрібно бути зрозумілим, яким шрифтом буде набрано текст, якими є пропорції смуги набору та берегів сторінки. Так, зокрема, художник книги повинен не тільки знати шрифти, а й уміти їх видозмінювати і створювати нові, які б відповідали його задуму, стилю книги, характеру літературного твору [4, с. 37].

З огляду на окреслені вище принципи роботи художника-ілюстратора, книжкова графіка вимагає від нього цілого ряду вмінь і навичок, що можуть сприяти значному підвищенню рівня художньої вартості його творів. Що ж до самої графіки, то це обов'язково повинні бути «оволодіння законами і засобами образотворчого мистецтва, засвоєння специфіки матеріалу, із яким доведеться

працювати... дослідження законів композиції, які диктує площинність аркуша, простір, замкнутий у рамку, аналіз психологічного сприйняття форми (прямокутної, круглої, трикутної), лінії (плинної, ламаної, вертикалі, горизонталі, кута), контрасту кольору, маси, динаміки та статичності» [3, с. 104]. Усі ці положення розроблялися вітчизняними (Г. Нарбут, М. Бойчук, В. Кричевський) художниками-графіками ще на початку ХХ століття й зберегли свою актуальність і сьогодні.

Так, наприклад, Г. Нарбут – яскравий представник українського мистецтва графіки початку ХХ століття, умів легко втілювати зображальні мотиви в символічні композиції... художник майстерно використовував білий папір як колір для передачі образу... чорна лінія лише вирізняла форми» [3, с. 105]. Засобами художньої виразності в діяльності художника-оформлювача книги, на нашу думку, можна визнати, по-перше, прагнення до гармонійного поєднання традицій минулого народного українського мистецтва і стилістики модерну початку ХХ століття, і, по-друге, уміле використання й оперування всіма можливостями шрифту та емблеми, як самостійних графічних одиниць. Часто, лише єдиним написом, Г. Нарбут міг створити монументальне сприйняття від конкретної книги. О. Лагутенко слушно називає всі переваги творчого методу Нарбута-ілюстратора: «художник використовує символіку, емблематизм, знаковість і вільно грає з пам'ятками мистецтва. Він настільки досконало володіє матеріалом, що мимоволі привносить відчуття гедоністичної насолоди формою, естетизування легкої гри абрисами, начерками, рухом руки майстра, красою лаконічної плями» [3, с. 106]. Важливого значення надавав Г. Нарбут і орнаменту, як засобу художньої виразності в композиції ілюстрації і перевагу віддавав народним українським орнаментальним мотивам, позначеним вдалою стилізацією природних форм. Загалом варто зауважити, що на початку ХХ століття «орнаменталізм розглядався як закон умовності форми і простору, повторення орнаментального мотиву – як посилення ритмової суті явища» [3, с. 109].

М. Бойчук і його школа «бойчукістів» також зробили вагомий внесок у розвиток книжкової графіки, втілюючи в ній засади свого нового погляду на завдання образотворчого мистецтва як такого, коріння якого сягає старовізантійських традицій, поєднаних з українською побутово-житковою творчістю. Це позначилося на прагненні до лаконічності графічної техніки (зокрема на початку ХХ ст., М. Бойчук полюбляв створювати малюнки-силуети, виконані безперервною лінією).

Традиції Г. Нарбута й М. Бойчука вдало продовжила С. Налеписька-Бойчук, спираючись у сфері графічної ілюстрації на техніку деревориту і й відтиску, як найбільш органічного методу для роботи з поліграфічною продукцією тих часів. Природно, що художниця та її послідовники намагалися відродити в обраному напрямі традиції народних умільців XVI–XVII ст., позначених певним примітивізмом. У той же час над мистецтвом книги працювали такі знані майстри, як М. Жук, І. Падалка, Л. Гец, Р. Лісовський, П. Ковжун, А. Петрицький та багато інших. У їх творчості були помітними тенденції до якомога більшої лаконічності, ясності загальних форм з опорою на досягнення українського народного мистецтва. Водночас характерною рисою української графіки першої половини XX століття був полістилізм. На українському ґрунті прижилися такі напрями європейського образотворчого мистецтва, як модерн, символізм, неопримітивізм, кубізм, футуризм, реалізм, сюрреалізм тощо. Це позначилося на подальшому розвитку книжкової графіки вбік усіх можливих «ізмів», дослідженні нових форм, методів і прийомів і цей процес триває й дотепер. Повсякчас з'являються нові особистості, які своєю

творчістю презентують новаторські підходи до оволодіння простором і формою поліграфічного аркуша, застосування графічних матеріалів і комбінування технік у книжковій ілюстрації. Серед більш пізніх і сучасних представників галузі української книжкової графіки можна назвати С. Караффи-Корбут, В. Єрко, Костя Лавро, Л. Давиденка, В. Ковальчук.

Висновки. Викладений вище матеріал детермінував визначення основоположних понять графіки як виду образотворчого мистецтва та вивчення її специфіки в галузі книжкової ілюстрації на заняттях зі студентами. Оволодіння основними засобами художньої виразності, розглянутими в цій статті, дає змогу на високому професійному рівні опанувати мистецтво книжкової графіки, а історичний екскурс щодо концептуальних засад книжкової графіки як окремої галузі українського образотворчого мистецтва розкриває можливості різноманітних стилістичних і авторських підходів до виконання творчих завдань.

Подальше дослідження окресленої проблеми передбачає продовження вивчення особливостей книжкової графіки й методики її викладання як спецдисципліни в умовах вищої художньо-педагогічної освіти.

#### Список використаних джерел

1. Беляева С.Е. Спецрисунок и художественная графика: учебн. для студ. сред. проф. учеб. заведений / С.Е.Беляева, Е.А.Розанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
2. Герчук Ю.Я. Советская книжная графика / Юрий Яковлевич Герчук. – М.: Знание, 1986. – 128 с.
3. Лагутенко О. Українська графіка першої третини XX століття / Ольга Лагутенко. – К.: Грані-Т, 2006. – 240 с.
4. Лещинский А.А. Основы графики: учебн. пособие / А.А. Лещинский. – Гродно: ГрГУ, 2003. – 194 с.

Рецензент: Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

#### Відомості про автора:

**Давиденко Леонід Федорович**  
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ  
«Криворізький національний університет»  
пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг,  
Дніпропетровська обл., 50086, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.835

Надійшла до редакції: 04.02.2014 р.

Прийнята до друку: 16.05.2014 р.

#### References

1. Belyaeva, S. E. (2006). *The specific drawing and artistic graphic arts*. Moscow: Publishing center «Akademia». [in Russian].
2. Gerchuk, Yu. Ya. (1986). *The Soviet book graphic arts*. Moscow: Znanie. [in Russian].
3. Lahutenko, O. (2006). *The Ukrainian graphics of the first third of XX century*. Kyiv: Hrani-T. [in Ukrainian].
4. Leschiskiy, A. A. *Basics of graphic arts*. Grodno: GrGU. [in Russian].

## ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕНСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ

Наталія Маковецька

*Запорізький національний університет*

### Анотація:

У статті висвітлено проблему впровадження інтенсивних технологій у процесі підготовки фахівців туристичної галузі. Доведено, що навчання за допомогою традиційних технологій не дає можливості розвинути у студентів ключові, базові компетентності з цієї чи іншої дисципліни. Наголошено, що так звані метанавички, що розвиваються лише у процесі застосування інтенсивних технологій, є основним інструментом генеративного навчання, адже дають змогу управляти базовими навичками в умовах непередбачуваних обставин. Визначено коло здібностей, реалізація яких забезпечує наявність метанавичок. Наведено приклади використання інтерактивних методів навчання, що є основою для більшості завдань, побудованих на інтенсивних технологіях.

### Ключові слова:

інтенсивні технології; компетентність; метанавички; інтерактивні методи навчання; фахівці галузі туризму.

### Аннотация:

**Маковецкая Наталья. Особенности внедрения интенсивных технологий в процесс подготовки специалистов сферы туризма.**

В статье освещена проблема использования интенсивных технологий в процессе подготовки специалистов туристической сферы. Доказано, что обучение при помощи традиционных технологий не позволяет развить у студентов ключевые, базовые компетентности по той или иной дисциплине. Отмечено, что так называемые метанавыки, которые развиваются только в процессе использования интенсивных технологий, являются инструментом генеративного обучения, т.к. позволяют управлять базовыми навыками в условиях непредвиденных обстоятельств. Определен круг способностей, проявление которых обеспечивает наличие метанавыков. Приведены примеры использования интерактивных методов обучения, которые являются основой большинства заданий, построенных на интенсивных технологиях.

### Ключевые слова:

интенсивные технологии; компетентность; метанавыки; интерактивные методы обучения; специалисты сферы туризма.

### Resume:

**Makovets'ka Natalia. Features of intensive technologies introduction into the training of professionals in the field of tourism.**

The article highlights the problem of the use of intensive technologies in the process of training specialists in the field of tourism. It is proved that training that uses traditional technologies does not allow students to develop key, basic competences in a particular discipline. It is noted that the so-called meta-skills which can develop only in the process of the intensive technologies use are an instrument of the generative learning, as they allow you to control the basic skills under unforeseen circumstances. There has been defined the range of abilities, which ensure the manifestation of meta-skills. The author gives examples of use of interactive methods of teaching which represent the basis of a number of tasks built on intensive technologies.

### Key words:

intensive technologies; competence; meta-skills; interactive teaching methods; specialists in the field of tourism.

Постановка проблеми. Проблема впровадження в сучасну систему професійної педагогіки інтенсивних технологій не втрачає своєї актуальності насамперед тому, що керівники підприємств не знижують, а, навпаки, підвищують вимоги до випускників вищих навчальних закладів, причому особлива увага звертається на наявність у потенційного працівника конкретних компетентностей, що охоплюють практичні вміння, навички й готовність їх реалізувати.

Багаторічна практика дає змогу дійти висновку, що навчання за допомогою традиційних технологій не дає змоги розвинути у студентів ключові, базові компетентності з цієї чи іншої дисципліни, саме тому нагальною є проблема перебудови навчального процесу. Останніми роками, як відомо, робиться дуже багато для розвитку, наприклад, інформаційної компетентності викладачів, що, безперечно, сприяє більш ефективному сприйняттю інформації студентами [1].

Не менш результативним, на нашу думку, є залучення викладачів до оволодіння інтенсивними інтерактивними технологіями навчання, зокрема ігор, тренінгів, кейсів,

ігрового проектування тощо, і застосування їх у навчальній діяльності, адже саме вони розвивають базові компетентності й метакомпетентності студента, формують необхідні професійні вміння й навички, створюють передумови для психологічної готовності впроваджувати їх у професійну діяльність.

Отже, сучасний викладач вищого навчального закладу має знати як теоретичні інноваційні підходи до системи навчання, так і практичні інтенсивні технології. Усе, вищевикладене, безперечно, стосується й підготовки фахівців туристичної галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено, що дослідженню проблеми професійної підготовки і професійного розвитку в умовах сучасних соціально-економічних трансформацій в Україні приділяється належна увага, зокрема таким її аспектам, як-от: методологічні засади сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Радкевич), неперервна професійна освіта (С. Гончаренко, Н. Ничкало). Проблеми управління інноваційними процесами в освітніх

зкладах глибоко вивчалися Л. Даниленко, Н. Денисенко, А. Конохом, А. Панфіловою, Є. Полат, Т. Сорочан та ін.

Водночас практика показує, що, крім певних дисциплін, які сприяють професійній підготовці майбутніх фахівців, студентів слід навчати співробітництва, партнерської взаємодії, колективного прийняття рішень, вміння постійно вчитися, працювати в команді, швидко встановлювати контакти і вести переговори, здійснювати презентацію і самопрезентацію, перебудовуватися у зв'язку зі зміною вимог.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення проблеми застосування інтенсивних технологій у процесі підготовки фахівців туристичної галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на вищевикладене, йдеться не стільки про навички, скільки про метанавички. Як зазначає А. Панфілова, вони є основним інструментом генеративного навчання, адже дають змогу управляти базовими навичками в умовах непередбачуваних обставин [4]. Як правило, метанавички не стосуються професійної спеціалізації, проте дають змогу тим, хто ними оволодів, адаптувати наявні знання до нових умов, цілей і завдань.

Отже, метанавички мають забезпечувати такі здібності:

- підвищену адаптивність індивідуальних і групових навичок;
- підвищену схильність до автономного прийняття рішень;
- емоційну схильність до роботи в умовах змін.

Особливість ситуації виявляється в тому, що метанавички розвиваються лише у процесі використання інтенсивних технологій навчання. Саме тому виконання вправ, ігор і завдань у командному режимі сприяє розвитку метакомпетентностей майбутнього фахівця галузі туризму, адже добре відомо, що при інтерактивній взаємодії навіть ті студенти, які уникають публічної комунікації, стають активними учасниками ігор і вправ, беруть участь у прийнятті командних рішень.

Результати наукових досліджень свідчать про поширення того факту, що навіть здібні люди часто працюють неефективно, особливо в команді. Пов'язане це, насамперед, не тільки з нерозвиненістю метанавичок, а й із тим, що люди, не помічаючи соціальних змін, користуються поведінковими шаблонами і стереотипами, які вони застосовували у минулому, не помічаючи їх неефективності в нових умовах. Отже, стреси, депресивні стани досить часто пов'язані з прагненням виконувати сьогоднішню роботу вчорашніми інструментами.

З огляду на сказане про процес підготовки фахівців галузі туризму, зазначимо, що система традиційної підготовки сьогодні не відповідає потребам практики, вона завершує цикл розвитку, вступаючи в інноваційний цикл [4].

Які ж підходи до навчання студентів для розвитку в них метанавичок є ефективними?

Ідею навчання через дію було запропоновано Майком Педлером ще в 1971 році. У статті «Формування ефективних менеджерів» науковець наполягав на важливості організації людей у малі групи з метою пошуку виконання складних завдань або розв'язання проблем, а також для впровадження інновацій. Сьогодні є велика кількість методичних рекомендацій щодо викладання дисциплін в університетах, що містять різноманітні ситуації, рольові ігри, вправи, експерименти, творчі проєктивні завдання тощо. Саме практичні завдання, побудовані на інтенсивних технологіях, надають можливість студентам перейти від пасивного споживання інформації до активної участі у процесі пізнання. Отже, програма діяльнісного навчання, побудована на інтенсивних ігрових технологіях, змінює принцип «сідай і прочитай це, подивись на це» на принцип «підведись, пересядь на інше місце до команди, зроби це і дійсно навчись».

Зрештою, діяльнісне навчання – це не просто розуміння принципів, концепцій, методів і підходів, а здатність запам'ятовувати вивчене й використовувати здобуті знання на практиці. Під час навчання через дію малі групи працюють над складними питаннями у поточній діяльності або отримують завдання кинути «свіжий погляд» на незнайомі раніше проблеми. Доцільним є підкріплення інтенсивних технологій дискусіями, моніторингом, спостереженням, зворотним зв'язком для інтеграції всієї сукупності теоретичних і поведінкових компонентів із професійною технікою.

Проте зазначимо, що сьогодні навчання дією у процесі підготовки майбутніх фахівців галузі туризму ще не знайшло поширення. На нашу думку, головними причинами цього є:

- не володіння багатьма викладачами компетентностями, пов'язаними з впровадженням інтенсивних технологій, недостатній рівень інтерактивної та комунікативної компетентностей;
- брак досвіду у створенні ситуацій співробітництва та партнерських стосунків зі студентами, реалізації технологій колективного прийняття рішень;
- недостатня можливість проведення у вищих навчальних закладах групових та індивідуально-групових занять [3].

Отже, педагоги-теоретики вважають пріоритетним формування у майбутнього



фахівця здатності самостійно і творчо мислити, тоді як практика освіти орієнтована на пасивне засвоєння знань. Існування протиріччя між теорією і реальною системою підготовки фахівців зумовлене неготовністю педагогів до реалізації нових цінностей як в особистісному плані (недостатні мотивація, активність), так і у плані розробки і впровадження інтенсивних технологій, методів і засобів навчання й розвитку. Разом із тим, сучасна система вищої освіти має не просто розвивати інтелект студентів, вона повинна практично орієнтувати майбутнього фахівця, керувати його увагою і діями, навчаючи процесу самостійного розвитку, збільшуючи інноваційний і креативний потенціал [5].

У зв'язку з викладеним вище зазначимо, що інтенсивне навчання має цілий спектр методологічних переваг, пов'язаних, насамперед, із його розвивальним потенціалом. Ці переваги ґрунтуються на активному, емоційно забарвленому спілкуванні студентів одного з одним і з викладачем.

Визначимо умови ефективного застосування інтенсивних технологій підготовки фахівців галузі туризму:

– відповідність можливостей викладача цілям і завданням технології (гра, тренінг, вправа тощо): залежно від мети обраної технології, викладач має виступати в тому чи іншому амплуа (керівник туристичної фірми, менеджер, клієнт);

– наявність у викладача професійного досвіду участі у груповій взаємодії, його здатність керувати як діалогом, так і полілогом на рівні «суб'єкт-суб'єктних» відносин;

– інтерес викладача до інтенсивних технологій, його особиста спрямованість на їх вивчення й активне використання у професійній діяльності [5].

Основою для більшості завдань, побудованих на інтенсивних технологіях, є інтерактивні методи взаємодії студентів і викладача.

Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес здійснюється за умови постійної, активної взаємодії всіх його членів. Аналізуючи свої дії та дії партнерів, учасники навчального процесу змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння, тому є сенс говорити про інтерактивні методи не тільки як засіб покращення навчання, а і як засіб посилення виховних впливів.

З'ясуємо характерні особливості інтерактивних методів навчання.

Відповідно до результатів наукових досліджень, інтерактивне навчання – різновид взаємонавчання, де і студент, і викладач є

рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, які чітко розуміють, чим вони займаються, активно аналізують те, що знають, вміють і здійснюють [3; 4; 5].

Організація інтерактивного навчання майбутніх фахівців туристичної галузі передбачає засвоєння навчального матеріалу через моделювання ситуацій спілкування, участь у рольових іграх, спільному розв'язанні проблем на основі аналізу обставин і певних ситуацій тощо. Безперечно, інтерактивне навчання сприяє формуванню професійних знань, умінь і навичок, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати авторитетним наставником студентського колективу. Під час спілкування у процесі інтерактивного навчання студенти вчаться бути толерантними, критично мислити, приймати рішення й аналізувати їх.

Отже, у процесі підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі інтерактивні методи навчання мають стати провідними. Серед них найбільш ефективними, на нашу думку, є аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи, семінари-дискусії, «круглий стіл», «мозковий штурм» тощо [2].

Так, мозковий штурм «Спілкування – це...», проведений нами в межах формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців туристичної галузі, був спрямований на організацію колективної розумової діяльності для визначення ефективних умов спілкування, формулювання дефініції «конфлікт» тощо.

Усі відповіді учасників записувалися на фліп-чарті, після чого спільно узагальнювалися.

У ході проведення мозкового штурму, поперше, було запропоновано висловити власну думку щодо «конфліктного» спілкування, а також назвати слова, що асоціюються зі словом «конфлікт». Студентами були названі такі слова, як-от: сварка, агресія, емоційна незгода, неприязнь, протиріччя, зіткнення інтересів, нерозуміння, небажання зрозуміти позицію іншого, виразні негативні емоції, проблемна ситуація між людьми, негативна взаємодія, категоричне неприйняття однією стороною іншої тощо. Ці слова-асоціації свідчили про негативне ставлення до конфлікту, який потрібно негайно розв'язати.

По-друге, студенти давали такі визначення конфлікту: «конфлікт – це протиріччя, розбіжність у поглядах на певну проблему»; «конфлікт – це непорозуміння між людьми» тощо. Підкреслимо, що студенти для обґрунтування цього визначення здебільшого посилалися на конфлікти, учасниками яких вони були.

Наприкінці мозкового штурму його учасники дійшли висновку, що конструктивно

розв'язати будь-яку проблему можна за умови ефективного спілкування.

Отже, у процесі формування конфліктологічної культури студентів мозковий штурм «Спілкування – це...» сприяв виконанню таких завдань: творчому засвоєнню матеріалу конфліктологічного напрямку; об'єднанню теоретичних і практичних знань із конфліктології; активізації пізнавально-мотиваційної діяльності; формуванню здатності концентрувати увагу та розумові зусилля на виконанні поставлених завдань; накопиченню досвіду колективної інтелектуальної діяльності.

Досить ефективним у процесі підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі є застосування методу аналізу конкретних ситуацій (case-study), як одного з найбільш ефективних і поширених методів організації активної пізнавальної діяльності студентів. Цей метод розвиває здатність до аналізу нерафінованих життєвих і виробничих завдань. Стикаючись із конкретною ситуацією, студент повинен визначити: чи є в ній проблема, з чого вона складається, виробити своє ставлення до ситуації.

Так, розбір інцидентів чи конфліктів відбувався на прикладах конфліктних ситуацій, із якими стикалися менеджери різних рівнів туристичної галузі. Студентам були запропоновані інциденти, що мали місце під час надання різним групам туристів готельних, ресторанних, транспортних послуг. Саме ці інциденти і стали змістовим предметом дискусії на практичних і семінарських заняттях. Майбутні фахівці, об'єднані у групи по 3-5 осіб, аналізували запропоновані ситуації, приймали відповідні рішення і пропонували їх для обговорення. При цьому ключовими були такі запитання: Якою ситуація є насправді? (виявити позитивні й негативні моменти); Якою має бути ідеальна ситуація?; Чому насправді ситуація є не такою, якою вона має бути? (назвати причини, які заважають ситуації стати ідеальною); Що необхідно зробити для усунення виявлених причини? (відпрацювання пропозицій); Які ресурси ми маємо для реалізації цих пропозицій? (перелік ресурсів).

Отже, студенти навчалися на конкретних життєвих прикладах шляхом всебічного аналізу приймати відповідальні рішення за короткий час і в умовах браку достатнього обсягу інформації.

У процесі формування конфліктологічної культури використовувалися також ділові ігри. Зазначимо, що їх характерними рисами є: наявність завдання та проблеми, розподіл ролей між учасниками (студентами) для їх розв'язання; взаємодія учасників у процесі дискусії, що передбачає погодження або непогодження з думкою інших учасників; варіативний підхід до

ведення гри (припинення обговорення, повідомлення нової інформації тощо); оцінювання результатів обговорення та підбиття підсумків гри.

Так, досить ефективним у процесі підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі було застосування рольової гри «Цивілізація», метою якої було формування у студентів навичок, необхідних для успішної взаємодії з людьми, які мають інші думки і погляди. У ході гри учасники об'єднувалися у дві групи, кожна з яких – окрема «прогресивна цивілізація». Викладач повідомляє, що студенти – її представники подорожують у космосі і зараз летять на планету Земля на міжгалактичний фестиваль, а тому потрібно:

- презентувати свою прогресивну цивілізацію, вигадавши її назву, географічне положення, природні ресурси, населення, систему правління й оборони, закони, за якими живе цивілізація, її культурні особливості, стан розвитку туристичної сфери (15-20 хв.);

- розподілити між учасниками в кожній підгрупі ролі парламентарів цивілізації (2-3 особи);

- через парламентарів презентувати свою цивілізацію.

Після цього викладач пропонує кожній цивілізації впродовж 3-5 хв. знайти найсильніші та найслабші сторони іншої представленої цивілізації та передати цю інформацію через парламентарів.

Із цього етапу розвитку гри викладач оголошує кризову ситуацію, яка полягає у нападі на Галактику шкідливих вірусів. Це передбачає вживання термінових заходів для порятунку планет із використанням сильних сторін цивілізації і захистом слабких. Для цього викладач пропонує за 10-15 хв. створити систему захисту від вірусів і ознайомити із нею через парламентарів.

На завершення студентам пропонувалося подякувати один одному за плідну взаємодію під час гри.

Із метою аналізу участі команд у грі, доцільно обговорити взаємини між членами груп і безпосередньо групами під час презентацій та виявлення слабких і сильних сторін цивілізацій.

Висновки. Отже, на сучасному етапі модернізації освіти неабиякого значення набуває використання інтенсивних технологій навчання. Особливо важливим цей процес є для вищої школи, основною метою якої є підготовка фахівців за різноманітними напрямками. Цінність інтенсивних технологій навчання полягає, насамперед, у реалізації такого завдання, як формування у студентів метанавичок, які забезпечують підвищену адаптивність індивідуальних і групових навичок, підвищену

схильність до автономного прийняття рішень, емоційну схильність до роботи в умовах змін. Інтерактивні методи навчання є основою для більшості завдань, побудованих на інтенсивних технологіях.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні педагогічних можливостей інтенсивних технологій, що впроваджуються у процес підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі.

#### Список використаних джерел

1. Даниленко Л.І. Інноваційний освітній менеджмент: [навч. посіб.] / Л.І. Даниленко. – К.: Главник, 2006. – 144 с. – (Психологічний інструментарій).
2. Нестуля О.О. Основи лідерства. Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера / О.О. Нестуля, С.І. Нестуля, В.В. Карманенко. – К.: Знання, 2013. – 287 с.
3. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / А.П. Панфилова. – СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2004. – 495 с.
4. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение/ А.П.Панфилова. – М.: Издательский дом "Академия", 2009. – 192 с.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Издательский дом "Академия", 1999. – 224 с.

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

#### Відомості про автора:

**Маковецька Наталія Валеріївна**  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя,  
69600, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.836

Надійшла до редакції: 06.05.2014 р.

Прийнята до друку: 23.05.2014 р.

#### References

1. Danylenko, L. I. (2006). *Innovative educational management*. Kyiv: Glavnik. [in Ukrainian].
2. Nestulya, O. O. (2013). *Basics of leadership. Training of the manager's leadership qualities and practical skills*. Kyiv: Znannya. [in Ukrainian].
3. Panfilova, A. P. (2004). *Business communication in professional activity*. St. Petersburg: Znanie, IVESEP. [in Russian].
4. Panfilova, A. P. (2009). *Innovative pedagogical technologies: Active learning*. Moscow: Publishing House «Academia». [in Russian].
5. Polat, E. S. (1999). *New teaching and information technologies in education system*. Moscow: Publishing House «Academia». [in Russian].

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАОСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ: ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ

Кристина Овсянникова

*Єваторійський інститут соціальних наук РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»*

**Анотація:**

У статті обґрунтовано актуальність дослідження проблеми формування медіакомпетентності майбутніх учителів-філологів, розкрито значення розробки та впровадження структурно-функціональної моделі розвитку медіаосвітньої компетентності вчителя-філолога як компонента його професійної компетенції; доведено необхідність визначення педагогічних умов формування дослідженої компетенції для підвищення загального рівня сформованості професійної компетентності вчителів-філологів.

**Аннотация:**

**Овсянникова Кристина. Педагогические условия формирования медиаобразовательной компетентности будущих учителей-филологов: обоснование проблемы.**

В статье обоснована актуальность изучения проблемы формирования медиакомпетентности будущих учителей-филологов, раскрыто значение разработки и внедрения структурно-функциональной модели развития медиаобразовательной компетенции учителя-филолога как компонента его профессиональной компетенции; доказана необходимость определения педагогических условий формирования исследуемой компетенции для повышения общего уровня формирования профессиональной компетентности учителей-филологов.

**Resume:**

**Ovsyannikova Krystyna. Pedagogical conditions of formation of media-educational competence of future teachers-philologists: justification of the problem.**

The topicality of the problem of formation media-competence of future philologists has been studied in the article. The significance of the research is based on the development and introduction of the structural-functional model of media-educational competence development as the component of the professional competence of future philologist. The necessity of the determining the pedagogical conditions of media-educational competence that increase the level of professionalism of philologists has been proved.

**Ключові слова:**

компетентність, професійна компетентність, медіаосвіта.

**Ключевые слова:**

компетентность, профессиональная компетентность, медиаобразование.

**Key words:**

competence, professional competence, media-education.

Постановка проблеми. В умовах стрімкого інтегрування України з європейськими країнами, що мають високий показник розвитку інноваційних технологій, відбувається поступова модернізація освітнього, культурного та економічного простору країни. Все це веде до виникнення цілого ряду як позитивних, так і негативних факторів, що впливають на людину зокрема та на суспільство загалом.

Уседозволеність інформаційного ринку, поширення низькопробної медіапродукції з пропагандою сумнівних цінностей є причиною потенційного ризику культурного занепаду країни. Модернізація суспільства зумовлює значні зміни мети та завдань освіти, що ґрунтуються на принципах підготовки майбутніх спеціалістів до процесу самореалізації у нових соціально-економічних і політичних умовах інноваційного середовища. Ця проблема потребує свого наукового осмислення та практичного розв'язання, оскільки саме освітня система покликана компенсувати зниження рівня культури молоді в умовах глобальної девербалізації та декультуризації суспільства, реалізувати творчий потенціал кожної особистості, розвинути її здатність до критичного мислення. У зв'язку з цим постає гостра потреба розвитку медіаосвіти громадян країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Із метою визначення необхідності формування

медіакомпетентності у майбутніх учителів-філологів доцільним є аналіз методологічних засад компетентнісного підходу до професійної освіти, який прийшов на зміну традиційній освітній парадигмі, заснованій на передачі готової суми абстрактно-теоретичних знань, розроблений у працях вітчизняних (Н. Бібік, О. Глузман, М. Євтух, І. Зязюн, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко) і світових науковців (М. Дебесс, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Д. Равен, А. Шелтен). Сьогодні активізувалися дослідження з проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Аналіз робіт, присвячених цій проблемі, свідчить, що професійна підготовка педагога націлена на розробку основ формування його педагогічної спрямованості (Т. Добудько, С. Каргін, О. Орлов); розвиток професійних та особистісних якостей учителя (В. Биков, Є. Белозерцев, К. Віаніс-Трофименко, Н. Глузман, І. Колесникова, Н. Кузьміна, Е. Соф'янци, М. Скаткін, В. Сластьонін, Н. Яковлева); визначення специфіки комунікативних якостей учителя (О. Головка, В. Кузовлев, Л. Петровська), забезпечення розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця сфери освіти (Ю. Азаров, Т. Браже, В. Риндак).

Дослідженню теоретичних і практичних проблем формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів

присвячені праці багатьох дослідників (І. Бахов, М. Витошко, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Птущенко, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Синельникова). Науковцями розглянута структура професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога, розроблені методики формування різних компонентів їх професійної компетентності (психолого-педагогічного, соціального, теоретико-лінгвістичного, філологічного, комунікативного, методичного). Проте виділення медіаосвітньої компетентності як складника професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога залишається дискусійним.

У межах дослідження найбільший інтерес становлять праці вчених, які займалися проблемою медіаосвіти (Л. Баженова, О. Баранов, Є. Бондаренко, І. Вайсфельд, М. Жалдак, Л. Зазнобіна, І. Левшина, О. Нечай, С. Пензін, Ю. Рабінович, О. Співаковський, А. Спічкін, К. Тихомирова, Ю. Усов, О. Федоров, А. Шариков). Концепція медіакомпетентності майбутніх учителів знайшла наукове обґрунтування в роботах В. Вебера, Н. Змановської, Р. Кьюбі, В. Поттера, О. Федорова.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити та теоретично обґрунтувати доцільність дослідження проблеми формування медіаосвітньої компетентності майбутнього вчителя-філолога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Першим кроком у розв'язанні проблеми медіаосвіти громадян є розробка та прийняття концепції впровадження медіаосвіти в Україні, основні положення якої відповідають завданням, сформульованим у Паризькій програмі-рекомендаціях із медіаосвіти ЮНЕСКО (від 22 червня 2007 р.) та резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації [3]. Процес реалізації основних положень цієї концепції повинен здійснюватися за схемою поетапного впровадження медіаосвіти в усіх ланках суспільства, починаючи із забезпечення медіаосвіти у вищій школі, особливо при підготовці фахівців педагогічного профілю, адже саме педагог є свого роду інструментом реалізації тієї чи іншої освітньої мети держави.

Отже, згідно із вищезазначеним державним нормативним документом про вищу освіту України та Законом України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» [7], уміння грамотно та максимально ефективно використовувати медіаресурси у процесі викладання певного навчального предмету є необхідним складником характеристики сучасного вчителя.

З іншого боку, безперечним фактом сучасного інформаційного суспільства є процес переорієнтації молодіжної аудиторії зі сприйняття друкованого матеріалу на аудіовізуальний (екранний). Мультимедіа-технології мають свої засоби кодування та декодування інформації з опертям на полісенсорний вплив на споживача, який використовує адитивну та візуальну модальність поряд із вербальною. Отже, використання медіа-ресурсів у викладацькій діяльності є свого роду логічною відповіддю на вимоги суспільства, що постійно зростають.

Задля результативності дослідження проблеми формування медіаосвітньої компетентності майбутнього вчителя-філолога доцільно визначити його завдання: 1) уточнення змісту і структури медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-філологів у ретроспективному та педагогічному аспектах; 2) визначення показників, критеріїв та рівнів сформованості медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-філологів; 3) обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов та етапів формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-філологів; 4) розроблення методичних рекомендацій щодо формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-філологів.

Об'єктом зазначеного дослідження є професійна підготовка майбутніх учителів-філологів. Предметом – організаційно-технологічне забезпечення процесу формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-філологів.

Так само, дослідження педагогічних умов формування медіаосвітньої компетентності майбутнього вчителя-філолога матиме позитивні результати при використанні таких методів дослідження, як:

– теоретичні методи – вивчення, аналіз і узагальнення наукової та методичної літератури, законодавчо-нормативних документів, передового педагогічного досвіду з метою визначення стану розробленості проблеми, що досліджувалась; контент-аналіз; синтез, порівняння, класифікація, узагальнення – для уточнення понятійно-категоріального апарату дисертаційного дослідження; моделювання – для розробки структурно-функціональної моделі розвитку медіаосвітньої компетенції вчителів-філологів;

– емпіричні методи – педагогічні спостереження, усні й письмові опитування, анкетування, вивчення документації, тестування, інтерв'ю, експрес-діагностики з метою з'ясування реального стану використання медіаресурсів при викладанні філологічних дисциплін у загальноосвітніх закладах і рівнів

медіаосвітньої компетентності вчителів-філологів; педагогічний експеримент із якісним і кількісним аналізом показників для перевірки ефективності розробленої моделі;

– статистичні методи – методи математичної статистики, вибірки, обробки й аналізу отриманих результатів та їх інтерпретація з метою узагальнення даних експериментальної роботи.

Використання медіа-ресурсів в освітній сфері історично пов'язано з викладанням філологічних дисциплін, головною метою яких є формування гуманітарної культури учнів. Нові технології надають можливість поліпшення процесу вивчення предметів філологічної спрямованості завдяки наочності через використання звуку та анімації, інтенсифікації та індивідуалізації навчального процесу. Студенти-філологи мають доступ до літературних джерел та словників різних типів і доступ до реальної комунікації з носіями мови. Технічна підтримка уроку мови та літератури дає можливість учителю значною мірою контролювати навчально-пізнавальну діяльність учнів.

Роль медіаосвіти в системі професійної підготовки вчителів-філологів розглядалася О. Зубовим, Н. Рижих, Н. Чичеріною. Втім, проблема формування медіакомпетентності майбутніх учителів-філологів ще не набула системного висвітлення. Насамперед, немає однозначного визначення змісту та структури медіакомпетентності вчителя-філолога. Медіа-ресурси розглядаються як засіб формування предметних професійних компетентностей студентів-філологів або як навчальне середовище для становлення їх медіаграмотності. Поза увагою науковців залишається суто професійний аспект медіакомпетентності майбутнього вчителя-філолога, зокрема вміння використовувати сучасні медіа-ресурси у власній професійній діяльності, що передбачає вміння оцінювання й відбору їх контенту та методичну адаптацію до завдань навчального процесу.

Аналіз теоретичних і практичних досліджень із проблеми використання медіазасобів в освітній сфері та формування

медіакомпетентності майбутніх учителів-філологів, а також спостереження за практикою використання медіаресурсів у середній та вищій ланках національної освіти, дав змогу виявити низку суперечностей між:

– зростанням вимог суспільства і громадськості до загальної і професійної культури робітників освіти та недостатнім рівнем їх професійної компетентності;

– суспільними вимогами до розвитку вмінь користування інноваційними технологіями та браком достатнього рівня технічної бази в навчальних закладах;

– сучасними вимогами до вчителя як до суб'єкта освітнього процесу, здатного до самостійного розвитку та неготовністю педагогів до інноваційної діяльності;

– нагальною необхідністю у використанні медіаресурсів у процесі викладання філологічних дисциплін та недостатньою розробкою методики формування медіакомпетентності майбутнього вчителя-філолога.

Зазначені суперечності негативно впливають на процес формування професійної компетентності вчителя-філолога. Їх подолання потребує переосмислення та опрацювання педагогічних умов формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-філологів, упровадження їх у систему вищої професійної освіти, що забезпечить підвищення рівня якості їх подальшої педагогічної діяльності.

Висновки. Проблема формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-філологів є недостатньо дослідженою та потребує уточнення змісту та структури поняття «медіакомпетентність», визначення основних етапів формування медіакомпетентності майбутніх учителів-філологів, критеріїв і показників її сформованості. Отже, недостатня розробленість проблеми, її теоретичне та практичне значення для вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів-філологів зумовлює подальшу теоретичну та практичну розробку дослідження проблеми формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-філологів.

### Список використаних джерел

1. Глузман О.В. Базові компетентності: їхня сутність та значення у життєвому успіху особистості / О.В. Глузман // Гуманітарні науки. – 2010. – № 1. – С. 7–11.
2. Зубко А.М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика

### References

1. Gluzman, O. V. (2010). *Basic competences: their essence and significance in personality's life success*. Humanitarian sciences. 1. 7-11. [in Ukrainian].
2. Zubko, A. M. (2002). *Organizational-pedagogical conditions of educational process perfection in the system of pedagogical staff professional development: abstract of thesis for a candidate degree in pedagogical sciences: specialty 13.00.04*

- професійної освіти» / А. М. Зубко. – К., 2002. – 19 с.
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.telekritika.ua/material/koncepciya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukrayini>
  4. Міщенко О.А. Розвиток мультимедійних засобів навчання в загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О. А. Міщенко. – Х., 2010. – 20 с.
  5. Навроцький О.І. Інноваційні процеси в вищій школі України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра соціол. наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / О. І. Навроцький. – Х., 2006. – 36 с.
  6. Осадчий В.В. Теорія і практика медіаосвіти майбутніх учителів в умовах вищого навчального закладу // [Електронний ресурс] / В.В. Осадчий. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pippo/2011\\_3/Osadch.htm](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2011_3/Osadch.htm)
  7. Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 рр. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main>.
  8. Птушенко Е.Б. Формирование профессиональной информационно-технологической компетентности студентов-филологов : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Б. Птушенко. – Майкоп, 2007. – 27 с.
  9. Рыжих Н.П. Медиаобразование студентов педагогического ВУЗа на материале англоязычных экранных искусств : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» / Н. П. Рыжих. – Ростов-на-Дону, 2006. – 27 с.
  10. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
  11. Фатеева И. А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации : монография / И. А. Фатеева. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2007. – 270 с.
- „Theory and methods of professional education”. Kyiv. [in Ukrainian].
3. *Conception of media-education establishing in Ukraine:* <http://osvita.telekritika.ua/material/koncepciya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukrayini> [in Ukrainian].
  4. Mishchenko, O. A. (2010). *Development of multimedia education aids in secondary school: abstract of thesis for a candidate degree in pedagogical sciences: specialty 13.00.09.* [in Ukrainian].
  5. Navrots'kyi, O. I. (2006). *Innovative processes in the higher school of Ukraine: abstract of thesis for the degree of Doctor of sociological sciences: specialty 22.00.04 „Special and branch sociologies”.* [in Ukrainian].
  6. Osadchyi, V. V. *Theory and practice of teachers' media-education in conditions of educational institution.* Retrieved from [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pippo/2011\\_3/Osadch.htm](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2011_3/Osadch.htm) [in Ukrainian].
  7. *About major grounds of information society development in Ukraine in 2007–2015.* Retrieved from <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main> [in Russian].
  8. Ptushchenko, E. B. (2007). *Formation of professional information-technological competence of students-philologists: abstract of thesis for a candidate degree in pedagogical sciences: specialty 13.00.08 „Theory and methods of professional education”.* Maikop. [in Russian].
  9. Ryzhikh, N. P. (2006). *Media-education of students of pedagogical universities on the basis of English screen arts: : abstract of thesis for a candidate degree in pedagogical sciences: specialty 13.00.05 „Theory, methods and organization of social-cultural activity”.* Rostov-on-Don. [in Russian].
  10. Slastenin, V. A. (1997). *Pedagogy: innovation activity.* Moscow: IChP „Magistr Publishers”. [in Russian].
  11. Fateeva, I. A. (2007). *Media-education: theoretical grounds and practice of realization: monograph.* – Chelyabinsk: Chelyabinsk State University. [in Russian].

**Рецензент:** Аносов І.П. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**  
**Овсянникова Кристина Юріївна**  
 Євпаторійський інститут  
 соціальних наук РВНЗ КГУ  
 вул. Севастопольська, 2  
 м. Ялта, АРК, 98635, Україна  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.837

Надійшла до редакції: 10.04.2014 р.  
 Прийнята до друку: 14.05.2014 р.

## ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ВІЗУАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Вячеслав Осадчий, Катерина Осадча

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

**Аннотация:**

У статті розкрито поняття візуального мислення з погляду таких науковців, як Р. Арнхейм, С. Симоненко та Д. Роем. Проаналізовано засоби візуалізації інформації, зокрема квадратна діаграма, діаграма циклічного процесу, діаграма Сенкі, часова шкала, діаграма Гантта, теплова діаграма, картограма, картодіаграма, інфографіка, і засоби візуалізації знань (хмара слів, інтелектуальна мапа, скрайбінг, комікси). Виділено переваги та недоліки використання візуалізації у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Запропоновано інформаційно-комунікаційні технології (десктопні програми та веб-додатки) візуалізації, які можна використовувати для розвитку візуального мислення майбутніх учителів.

**Ключевые слова:**

візуальне мислення; візуалізація інформації; візуалізація знань; скрайбінг; майбутній учитель; інформаційно-комунікаційні технології.

**Анотация:**

**Осадчий Вячеслав, Осадчая Екатерина. Информационно-коммуникационные технологии в процессе развития визуального мышления будущих учителей.**  
В статье раскрыто понятие визуального мышления с точки зрения таких ученых, как Р. Арнхейм, С. Симоненко и Д. Роем. Проанализированы средства визуализации информации, в частности квадратная диаграмма, диаграмма циклического процесса, диаграмма Сенки, временная шкала, диаграмма Гантта, тепловая диаграмма, картограмма, картодиаграмма, инфографика, и средства визуализации знаний (облако слов, интеллектуальная карта, скрайбинг, комиксы). Выделены преимущества и недостатки использования визуализаций в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Предложены информационно-коммуникационные технологии (десктопные и веб-приложения) визуализации, которые можно использовать для развития визуального мышления будущих учителей.

**Ключові слова:**

візуальне мислення; візуалізація інформації; візуалізація знань; скрайбінг; майбутній учитель; інформаційно-комунікаційні технології.

**Resume:**

**Osadchyi Vyacheslav, Osadcha Kateryna. Information and communication technologies in the process of future teachers' visual thinking development.**  
The concept of visual thinking, as it is presented by R. Arnheim, S.M. Simonenko and D. Roem, is enlightened in the article. The means of visualization of information, in particular, the square diagram, the diagram of cyclic process, the Senki diagram, the time scale, the Gantt diagram, the thermal diagram, the mapping diagram, infographics, and means of knowledge visualization (word cloud, intellectual chart, scribing, comics) are analyzed. Advantages and disadvantages of visual aids use in the process of professional training of future teachers are determined. Information and communication technologies (desk-top and web applications) of visualization that can be used for future teachers' visual thinking development are suggested.

**Key words:**

visual thinking, visualization of information, visualization of knowledge, scribing, future teachers, information and communication technologies.

Постановка проблеми. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів – головна мета системи вищої педагогічної освіти на сучасному етапі. Проте виконання цього завдання ускладнюється об'єктивними труднощами, пов'язаними зі зниженням у значної частини молодого покоління мотивації до здобуття нових знань, інтересу до навчання, ініціативи та самостійного мислення.

Необхідність удосконалення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, що зумовлена постійними змінами в суспільстві, освітній політиці, а також попитом на висококваліфікованих педагогів, спонукає до пошуків і упровадження нових технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів.

Актуальність вивчення засобів розвитку візуального мислення визначається тим, що цей процес посідає особливе місце в інтелектуальному і творчому розвитку особистості, впливає на якість майбутньої професійної діяльності, професіоналізм майбутніх учителів, але при цьому є недостатньо дослідженим у вітчизняній науці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «візуальне мислення» уведений у науковий обіг американським ученим Р. Арнхеймом, який як провідний фахівець у галузі вивчення функціональних і структурних особливостей візуального мислення визначає його, як мислення за допомогою візуальних операцій [1]. У своїх наукових працях Р. Арнхейм, виходячи з теорії візуального мислення, сформулював закони дослідження мистецтва та художньої діяльності, доповнивши їх багатим експериментальним матеріалом.

У працях вітчизняних науковців висвітлювалися різні аспекти феномена візуального мислення. С. Симоненко, О. Іванюта, О. Грек, Л. Скалич та інші розглядали психологічні особливості візуального мислення. Так, наприклад, С. Симоненко, виходячи з теоретико-методологічних принципів, візуальне мислення розглядає як таке, що передбачає генетичний аналіз, розгортається в часі, має нерозривний зв'язок структури та еволюції, функціонування й розвитку, є системним багаторівневим утворенням з ієрархічно організованими рівнями, виникнення якого



носить культурно-історичний характер [12, с. 15–16].

О. Іванюта підкреслює, що найбільш поширеним у вітчизняній психологічній науці є визначення візуального мислення як специфічного виду інтелектуальної діяльності, змістом якої є оперування та маніпулювання зоровими (візуальними) образами, а результатом – створення нових образів, що несуть змістовне навантаження і роблять значення видимим [7, с. 3].

Особливості просторового мислення як окремого виду візуального мислення, зокрема й у майбутніх учителів, розглядали такі вітчизняні науковці, як Т. Штикало, І. Голіяд, Ю. Фещук, Р. Чепок.

Д. Роем наголошує на тому, що візуальне мислення керується чіткими правилами, активізується в умовах обмеженої та неповної інформації, використовує обмежений набір символів, які в різних комбінаціях пропонують безліч варіантів розв'язання проблеми. В одній зі своїх книг [11] учений підкреслює, що справжня мета візуального мислення – зробити складне зрозумілим, перетворивши його на зриму форму, але ніяк не простим.

Незважаючи на різноманіття досліджень щодо візуального мислення, у науковій літературі не достатньо висвітлене питання використання інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку візуального мислення майбутніх учителів.

Формулювання цілей статті. Зважаючи на зазначене вище, метою статті визначено аналіз інформаційно-комунікаційних технологій візуалізації навчальної інформації для розвитку візуального мислення майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На важливому значенні візуального у процесі сприйняття людиною інформації наголошує М. Зубарева, зазначаючи, що у процесі пізнання навколишнього світу головну роль відіграє зорове сприйняття, адже близько 80 % інформації людина отримує через зорові відчуття, а час, необхідний для виникнення образу при зоровому сприйнятті, дуже малий – близько 0,3 секунди [5, с. 132]. Саме ці, можна сказати фізіологічні особливості, визначають провідну роль візуального мислення в діяльності майбутніх учителів.

У навчально-виховному процесі формуванню й розвитку візуального мислення сприяє візуалізація навчальної інформації, яка забезпечує інтенсифікацію процесу навчання, а також сприяє активізації навчальної і пізнавальної діяльності. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для візуалізації навчального матеріалу дає можливість зробити його більш доступним і легким для сприйняття, систематизованим,

наочним, що досягається завдяки використанню інтерактивних, динамічних і мультимедійних засобів при його поданні.

Процес одночасного використання різних форм подання інформації за допомогою різноманітних словесних, візуальних, мультимедійних кодів, таких, як предмет, слово, аббревіатура, рисунок креслення, графіка, граф-схеми, піктограми, символ, число, модель, дослід сприяє активізації навчальної діяльності, її підтримці, інтенсифікації процесу осмислення й переробки інформації. Крім того, візуалізація навчального матеріалу дає змогу систематизувати й узагальнити інформацію або, навпаки, подати її ширше, допомагає виокремити найголовніші моменти [2, с. 169].

Відомо, що на розвиток візуального мислення впливає використання творів образотворчого мистецтва (А. Лагун), засобів дизайн-технологій (А. Мисюкевич), зорових образів (Н. Молодцова), інфографіки, метафоричного моделювання, іконографіки, когнітивної візуалізації, ейдографіки, піктографування (О. Кондратенко). Також на розвиток цього виду мислення впливають такі пізнавальні процеси, як увага, уява, зорове сприйняття, просторове мислення, образна асоціативність, інтуїція, здатність до створення метафор, розумові операції аналізу та синтезу, невербальний інтелект тощо.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів використовують найчастіше візуалізацію інформації та візуалізацію знань.

Візуалізація інформації передбачає перетворення абстрактних даних і подання їх у формі, яка покращить їх сприйняття й розуміння людьми. Для цього можна використовувати такі засоби, як різні види графіків та діаграм (лінійні, стовпчикові, кругові, площинні, кільцеві, пелюсткові тощо). Слід звернути увагу на такі нестандартні види діаграм, як квадратна діаграма (пласке дерево), діаграма циклічного процесу, діаграма Сенкі, часова шкала, діаграма Гантта, теплова діаграма, картограма, картодіаграма.

Квадратна діаграма показує ієрархію набору даних, у якій елементи є батьківськими або дочірніми щодо один до одного. Відображається у вигляді набору вкладених прямокутників, кожен із яких є гілкою дерева, а ті, що знаходяться всередині нього – дочірніми елементами та гілками. Прямокутники розрізняються за розміром залежно від параметра і мають колір, який задається іншим параметром. Для комп'ютерної візуалізації такої діаграми можна скористатися такими десктопними програмами, як Datawatch Panopticon, Tableau, які також допоможуть у створенні інших видів діаграм.

Діаграма циклічного процесу відображає ключові кроки процесу, який містить набір повторюваних дій. Циклічна частина зображується у вигляді кільця, яке утворюють з'єднані стрілками кроки. А початок і закінчення процесу – стрілками, що входять до кола й виходять із нього. Створити кілька типів діаграми циклічного процесу можна за допомогою Smart Art, що є засобом вставки графічних елементів у Microsoft Office.

Діаграма Сенкі відтворює ключові кроки процесу та його інтенсивність на кожній із ділянок. Відображається без вузлів, у вигляді ліній різної товщини (залежно від величини параметра), що з'єднуються і розгалужуються. Має будь-яку кількість початкових і кінцевих точок, а значить і безліч сценаріїв розвитку. Такі діаграми можна створювати за допомогою безкоштовного макросу Sankey Helper для Microsoft Excel та аналітичних інструментів програмного середовища імітаційного моделювання Plant Simulation.

Часова шкала (стрічка часу) показує значення з набору даних на горизонтальній осі, яка відповідає часу. Відрізки між значеннями можуть бути будь-якої величини. За допомогою такої візуалізації висвітлюється історія виникнення поняття чи явища, що вивчається [3]. Для створення часових шкал можна скористатися такими веб-додатками, як Dipity, Timerime, Timelines та ін.

Діаграма Гантта допомагає наочно оцінити кількість виконаного й визначити терміни закінчення цього завдання [9, с. 420]. Вона зображується у вигляді «водоспаду» з одного або декількох каскадів, з'єднаних стрілками блоків, вибудованих по діагоналі зверху вниз, зліва направо (тобто «сходами»). Причому довжина блоку залежить від часу, необхідного для його виконання. У вигляді такої діаграми доцільно подавати календарно-тематичний план дисципліни. Такий тип діаграми можна створити за допомогою додатка Microsoft Visio, імітувати засобами Microsoft Excel або скористатися Інтернет-сервісами Ganttic, Tom'sPlanner, Ganttify та ін.

Теплова діаграма порівнює значення всередині набору даних, зафарбовуючи їх одним із кольорів у заздалегідь обраному спектрі. Основою є зображення або інша діаграма, на якій розставлені значення. Колір залежить від величини параметра і найчастіше накладається у вигляді плям. Для створення такого типу діаграм можна скористатися такими Інтернет-сервісами, як Heatmap Tool, Crazyegg та ін.

Діаграма Вена показує відношення між значеннями набору даних у вигляді кіл, що накладаються одне на одного (найчастіше трьох). Ділянка, у якій перетинаються всі кола, показує спільне між ними. Цей вид діаграми допоможе

створити веб-додаток Hohli. Велику кількість типів діаграм для створення пропонують такі сервіси, як Creately, Many Eyes.

Картодіаграма – спосіб зображення розподілу будь-якого явища за допомогою діаграм, що розміщуються на карті й відображають сумарну величину показника у межах певної територіальної одиниці. Для створення картодіаграм, що відображають дані шляхом розміщення і відображення на мапі показників у межах певної територіальної одиниці, можна скористатися сервісом Mapalist, Knoema та ін.

Для графічного подання великих масивів даних використовуються інфографічні візуалізації, які потребують спільної роботи математика та дизайнера. Як зазначає О. Кондратенко, інфографіка є новим методом роботи зі студентами. Інфографіка – це ілюстрована інформація, подана у вигляді тексту, діаграм, графіків, малюнків. З одного боку, інфографіка передбачає аналітичну обробку кількісних даних, отриманих у ході дослідження, а з іншого – отримані дані необхідно візуалізувати, оформити й візуально презентувати [8, с. 94–95]. Для створення інфографічних візуалізацій доцільніше скористатися професійними програмами Adobe Photoshop, Inkscape. Проте для освітніх цілей цілком достатньо буде онлайн-сервісів на зразок Piktochart, Easel.ly, Infogr.am, Visual.ly.

За допомогою технологій Інтернет стало можливим створення й публікація на сайтах інтерактивних візуалізацій, особливість яких у тому, що на інфографіці візуалізуються дані, які час від часу оновлюються, залежно від даних, що надходять з інших ресурсів Інтернет. Інтерактивні візуалізації можна створити за допомогою Таблиць і Форм Google та Fusion Tables, але доцільніше – за допомогою PHP-фреймворків і пакетів і бібліотек jQuery.

Нині у процес професійного навчання активно пропонується впроваджувати візуалізацію знань, що має на меті використання візуального подання знань для покращення їх засвоєння. Тоді як візуалізація інформації концентрується на використанні інструментів комп'ютерної підтримки, щоб вивести нові ідеї, візуалізація знань фокусується на передачі ідеї та створенні нового знання у групах. Прикладами візуальних форматів такого плану є ескізи, схеми, зображення, образи, інтерактивні візуалізації, візуалізації у розповідях тощо. Крім простої передачі фактів, візуалізація знань спрямована на подальшу передачу ідей, досвіду, відносин, цінностей, тенденцій, думок і прогнозів, використовуючи різні додаткові візуалізації (словник у малюнках, візуальний словник). Візуалізація знань допомагає подолати інформаційне перевантаження, створити точні

формулювання й зрозуміти, яким способом найкраще рухатися до поставленої мети.

Одним із сучасних і простих способів візуалізації, який можна використовувати у навчальному процесі для унаочнення текстової інформації є хмара слів (тегів). Вона відображає ключові слова або фрази (значення), що містяться всередині текстового фрагмента (набору даних), задаючи кожному з них свій розмір шрифту залежно від частоти згадування слова в тексті. Наприклад, студенти можуть створити хмару понять дисципліни, лекції тощо. Використання такої візуалізації дає змогу систематизувати поняттєвий апарат, краще запам'ятати основні поняття і терміни, є стимулом для засвоєння теорії та підвищення мотивації до навчання. Для створення хмари слів можна скористатися Інтернет-сервісами, наприклад, Tagul, Worditout, Tagxedo, WordCloud.

Якщо потрібно не лише пояснити, який вигляд має предмет чи явище, що вивчається, а й наявні зв'язки між предметами, поняттями, явищами, то зручно використовувати інтелектуальні мапи (мапи розуму, мапи знань, концепт-мапи, ментальні мапи).

Студенти, конспектуючи теоретичний матеріал, як правило, використовують лінійний запис тексту із заголовками, списками, визначеннями. Записаний таким способом навчальний матеріал складно запам'ятати, у ньому важко виділити головне, унаслідок чого у студентів знижується пізнавальна активність, спостерігається неуважність, небажання засвоювати інформацію, відчуття даремної витрати часу та марності зусиль, що зрештою призводить до втрати інтересу до предмета вивчення.

Інтелектуальна мапа є інструментом візуального подання та запису інформації, альтернативним звичному лінійному способу. Вона є дуже ефективним інструментом, який буде доцільним у будь-якій навчальній діяльності: підготовка до іспитів, фіксація думок при мозковому штурмі, підготовка презентації, складання конспекту тощо. Карти знань (ментальні карти) – це ефективний інструмент структурування й аналізу інформації. Для побудови таких карт створені програмні засоби як стаціонарні (Mind Manager Pro 7, Mind Manager X5), так і мережеві ресурси (<http://bubbl.us>, <http://freemind.sourceforge.net>, <https://www.mindmeister.com>) [10].

Такому засобу візуалізації навчальної інформації, як кліпові презентації, що з'явилися в нашій практиці завдяки PowerPoint, сьогодні протиставляється скрайбінг.

Скрайбінг – нова технологія, за допомогою якої інформація подається у вигляді яскравих образів, оформлених як малюнки, що супроводжуються текстом. Цей спосіб презентації дає змогу розставити акценти на ключових моментах і привернути увагу аудиторії [6]. Образи, що миттєво виникають у процесі пояснення навчального матеріалу з використанням технології скрайбінгу, оживляють розповідь і дають можливість фіксувати розвиток теми у свідомості у вигляді ланцюжка, поповнюючи простір скрайб-малюнка, виконаного в максимально спрощеній манері (рис. 1).

Скрайбінг полегшує комунікацію, візуалізуючи думки, ідеї, поняття та взаємозв'язки.

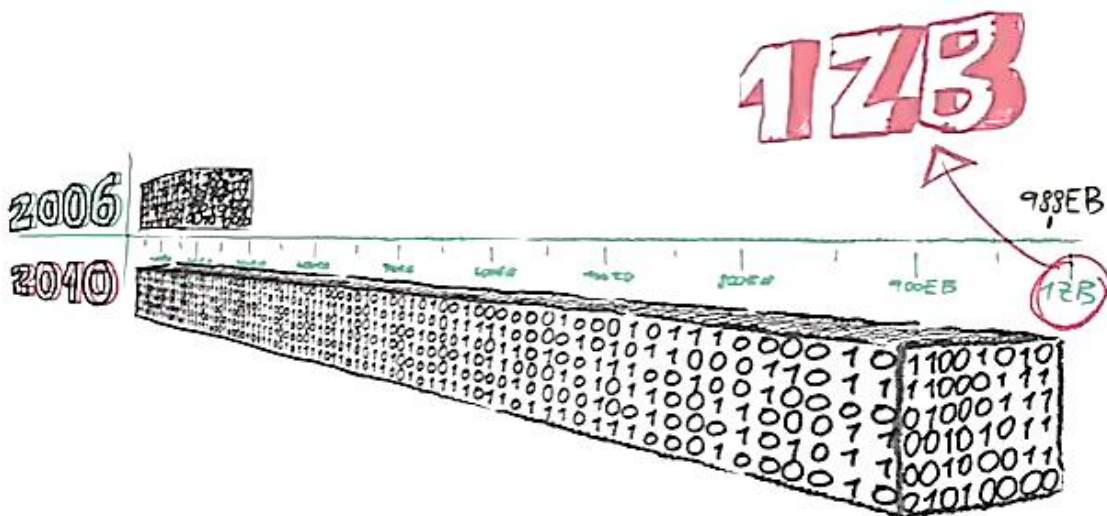


Рис. 1. Фрагмент скрайбінгу з теми «Еволюція концепцій WWW» для дисципліни «Основи Інтернет»

За допомогою технології скрайбінгу викладач може подавати лекційний матеріал, у реальному часі читаючи лекцію та малюючи практично паралельно з усним мовленням картинки, що унаочнюють ключові моменти розповіді та взаємозв'язки між ними. Отже, створення яскравих візуальних образів викликати у студентів візуальні асоціації з навчальним матеріалом, що забезпечить високий відсоток засвоєння інформації.

Комікс відображає основні кроки послідовного процесу або явища у вигляді набору картинок, кожна з яких відтворює один із його етапів у формі невеликого сюжету. Це одна з форм передачі інформації, зручна та емна, має безпосередній вплив на почуття студентів, що полегшує процес засвоєння знань. Також це принципово новий спосіб навчання і підхід до засвоєння навчального матеріалу.

Головна перевага коміксу в тому, що він пропонує гранично стислу, але емоційно насичену інформацію, у якій немає нічого зайвого. При сприйнятті коміксу зазвичай ні у кого не виникає проблем. У коміксах, як правило, використовується дуже природна, розмовна мова, через брак місця діалоги дуже лаконічні, та й смисл коміксу зрозумілий завдяки картинці [4, с. 94]. У вигляді коміксів можна оформлювати презентації, що ілюструють теоретичний матеріал, або навчальні інструкції, наприклад, при роботі з фізичним чи хімічним обладнанням. Для створення коміксів доцільно використовувати спеціально створені для цього сервіси Інтернет: Toondoo, Pixton, ComicLife. Вони мають різні шаблони, зображення тла, моделі й інші елементи малюнка з можливістю їх налаштування.

Серед переваг візуалізацій у процесі навчання майбутніх учителів можна виділити такі:

- 1) їх незвичність і оригінальність дає змогу впливати на мотивацію до навчання, а також активізувати пізнавальну діяльність студентів;
- 2) яскраве візуальне подання інформації допомагає студентам правильно організувати й аналізувати її, легко запам'ятовувати, простежувати взаємозв'язки;
- 3) залучення студентів до процесу створення візуальних образів допомагає інтеграції їхніх знань, сприяє формуванню нових структур, метазнання;

4) образність та емоційне забарвлення візуалізацій дає можливість пробудити уяву і творче мислення студентів, розвинути в них креативні навички;

5) візуалізація розвиває критичне мислення, взаємозв'язок вербальної та візуальної інформації, допомагає легко відновлювати в пам'яті прослуханий матеріал.

Недоліками використання візуалізацій у навчальному процесі можна визнати такі:

1. Значні витрати часу на розробку. Наприклад, для створення скрайб-презентації потрібен час для написання сценарію, тренування в малюванні, озвучування, зйомки, монтажу фільму, на що викладач може витратити кілька днів.

2. Технічні труднощі. Не кожний викладач ознайомлений із програмами та сервісами Інтернет для створення візуалізацій, а до того ж не вміє швидко працювати з такими програмами.

3. Творчі здібності. Не маючи високого рівня креативності, художнього смаку і хисту до малювання, викладачу досить складно буде створити якісні візуалізації, навіть використовуючи наявні інформаційно-комунікаційні технології для створення візуалізацій.

Висновки. Отже, проаналізувавши досвід використання інформаційних технологій для візуалізації навчальних матеріалів, ми дійшли висновку, що у процесі професійної підготовки майбутніх учителів можна використовувати різні засоби візуалізації, залежно від змісту і спрямованості навчального матеріалу: графіки, діаграми, інфографіку, технології скрайбінгу, комікси. Спираючись на аналіз наявного в мережі Інтернет програмного забезпечення, зауважимо, що розроблено достатню кількість інструментарію для комп'ютерних візуалізацій різного типу. Проведене теоретичне дослідження дає змогу констатувати, що при використанні наведених засобів візуалізації навчального матеріалу та інформаційно-комунікаційних технологій, необхідних для їх створення, можна впливати на розвиток візуального мислення майбутніх учителів. У перспективі ми плануємо проведення експерименту щодо впливу інформаційно-комунікаційних технологій візуалізації інформації на розвиток візуального мислення майбутніх учителів.

#### Список використаних джерел

1. Арнхейм Р. Визуальное мышление: хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Р. Арнхейм; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С.97-107.
2. Бабич О. Візуалізація інформації в процесі навчання / О. Бабич // Фізико-математична освіта: зб. наук. праць. – Суми: Вид-во СумДПУ

#### References

1. Arnheim, R. (1981). *Visual thinking: reader on general psychology*. Psychology of thinking. Moscow: MSU. [in Russian].
2. Babych, A. (2013). *Information visualization in the course of study*. Physics and Mathematics education: collection of scientific works. Sumy: Sumy A.S. Makarenko State Pedagogical University. [in Ukrainian].

- імені А.С.Макаренка, 2013. – № 1(5). – С. 167-170.
3. Ветров Ю. Визуализация данных: классификация // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://experiment.ru/technologies/data-visualization-1>. – Заголовок з екрана.
  4. Давыдова С.В. Проблема использования комикса как дидактического метода в процессе преподавания иностранного языка / С.В.Давыдова // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. Серия: социально-гуманитарные науки. – Пенза: ПГТА, 2012. – Вып. 2. – С.-93-96.
  5. Зубарева М.А. Роль візуального мислення в образовательном процессе на современном этапе / М.А.Зубарева // Проблемы безопасности российского общества: Научно-практический журнал. – Смоленск, ООО «ТМ Диджитал», 2013. – № 2/3. – С. 131-142.
  6. Исаханян Н.Л. Использование технологий скрайбинга в образовательном процессе/ Н.Л.Исаханян // Материалы всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Интернет-технологии в образовании». В 3 частях: Часть 2, Чебоксары, 9 апреля – 17 мая 2013 г. – Чебоксары, 2013. – С. 121-123.
  7. Іванюта О.В. Психологічні особливості розвитку візуального мислення в підлітковому віці: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.В. Іванюта; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2003. – 20 с.
  8. Кондратенко О.А. Развитие визуального мышления студента средствами инфографики / О.А.Кондратенко // Альманах современной науки и образования. – № 8 (75), 2013. – С. 93-96.
  9. Осадчий В.В. Основи розробки веб-додатків: навч. посіб. / В.В. Осадчий, В.С. Круглик. – Мелітополь: ТОВ «Вид. буд. ММД», 2012. – 540 с.
  10. Осадчий В.В. Сервіси інтернет для дистанційного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів / Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання // [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред.: В.Ю. Биков. – 2010. – № 6(20). – Режим доступа <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/387/338>. – Заголовок з екрана.
  11. Роэм Д. Визуальное мышление. Решение проблем и продажа идей при помощи картинок на салфетке / пер. с англ. О.И.Медведь. – М.: Эксмо, 2009. – 296 с.
  12. Симоненко С.М. Психологія візуального мислення: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / С.М.Симоненко; Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2005. – 38 с.
  3. Vetrov, Yu. *Data visualization: classification*. Retrieved from: <http://experiment.ru/technologies/data-visualization-1>. [in Russian].
  4. Davydova, S. V. *Problem of comics use as a didactic method in a foreign language teaching. 21st century: past results and present issues*. Series: Social Sciences and Humanities. Penza:PSTA. [in Russian].
  5. Zubareva, M. A. (2013). *The role of visual thinking in the educational process at the present stage*. Problemy bezopasnosti rossiyskogo obshchestva: Scientific and practical journal. Smolensk: LLC "TM Digital". № 2/3. 131-142. [in Ukrainian].
  6. Isakhanian, N. L. (2013). *The use of scribing technology in the educational process*. Paper presented at the All-Russia with international participation scientific and practical conference "Internet technologies in education". Cheboksary. [in Russian].
  7. Ivaniuta, O. (2003). *Psychological features of the visual thinking development of teenagers: Abstract of thesis for the degree of Candidate of psychological sciences: 19.00.07*. Kharkiv V. N. Karazin National University. Kharkiv. [in Ukrainian].
  8. Kondratenko, O. (2013). *The development of student's visual thinking by means of Infographics*. Almanac of Modern Science and Education. 8 (75). 93-96. [in Russian].
  9. Osadchyi, V. V. (2012). *Fundamentals of Web Application Development: study guide*. Melitopol: LLC "Publishing House MMD". [in Ukrainian].
  10. Osadchyi, V. V. (2010). *Internet Services for Distance Education in the training of future teachers*. Information technology and learning tools: electronic scientific specialized edition. Institute of Information Technologies and Learning Tools APS Ukraine, University of Education Management APS Ukraine; Chief ed. V.Yu. Bykov. Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/387/338>. [in Ukrainian].
  11. Roem, D. (2009). *Visual thinking. Solving problems and selling ideas with the help of pictures on a napkin*. Moscow: Eksmo. [in Russian].
  12. Simonenko, S. M. *Psychology of visual thinking: abstract of thesis for the degree of Doctor of Psychology*. Kharkiv V. N. Karazin National University. Kharkiv. [in Ukrainian].

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

**Відомості про авторів:**

**Осадчий Вячеслав Володимирович,  
Осадча Катерина Петрівна**

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,  
Запорізька обл., 72312, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.838

Надійшла до редакції: 20.01.2014 р.  
Прийнята до друку: 21.05.2014 р.

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ШЛЯХОМ ВСТАНОВЛЕННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ІЗ ХІМІЄЮ

Наталія Пшенічна

*Бердянський державний педагогічний університет*

**Анотація:**

У статті обґрунтовано доцільність встановлення міжпредметних зв'язків між фізикою і хімією у процесі підготовки вчителя фізики, що є важливим чинником оптимізації процесу навчання. Формування професійних компетентностей є одним із пріоритетних напрямів модернізації сучасної вищої освіти, а отже, потребує суттєвого перегляду навчально-методичного забезпечення. На основі аналізу педагогічної літератури за темою дослідження встановлено, що й дотепер проблема використання міжпредметних зв'язків із хімією під час викладання фізики у вищій школі детально не розглядалася. Не розроблена й не обґрунтована теоретично цілісна система формування професійної компетентності вчителя фізики на основі реалізації принципу міжпредметних зв'язків із хімією у вищій школі.

**Ключові слова:**

професійна компетентність учителя фізики; міжпредметні зв'язки фізики і хімії; вища освіта.

**Аннотация:**

**Пшенічная Наталья. Формирование профессиональной компетентности учителя физики путем установления межпредметных связей с химией.**

В статье обоснована целесообразность установления межпредметных связей между физикой и химией в процессе подготовки учителя физики, что является важным фактором оптимизации процесса обучения. Формирование профессиональных компетентностей является приоритетным направлением модернизации современного высшего образования, и, таким образом, требует существенной переработки научно-методического обеспечения. Проанализирована педагогическая литература по теме исследования и установлено, что на сегодняшний момент проблема использования межпредметных связей с химией в процессе преподавания физики в высшей школе подробно не рассматривалась. Не разработана и не обоснована теоретически целостная система формирования профессиональной компетентности учителя физики на основе реализации принципа межпредметных связей с химией в высшей школе.

**Ключевые слова:**

профессиональная компетентность учителя физики; межпредметные связи физики и химии; высшее образование.

**Resume:**

**Pshenychna Natalya. Formation of physics teacher professional competence by establishing interdisciplinary connections with chemistry.**

The article substantiates the advisability of establishing interdisciplinary connections between physics and chemistry in the preparation of the teacher of physics; it is an important factor in optimizing the learning process. Formation of professional competences is a dominant direction in modernization of higher education; it, therefore, requires substantial processing of scientific and methodical support. The pedagogical literature on the subject of research have been analyzed and it has been determined that the problem of use of interdisciplinary connections with chemistry in teaching physics in higher school has not been considered in details so far. A holistic system of physics teacher's professional competence formation which is based on the implementation of the principle of interdisciplinary connections with chemistry in higher school has not been developed and proved yet.

**Key words:**

professional competence of physics teachers; interdisciplinary connections of physics and chemistry; higher education.

Постановка проблеми. Соціальні процеси, зумовлені розвитком науки і техніки, потребують перебудови системи освіти, головною метою якої стає підготовка компетентних спеціалістів.

Згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, метою освітньої галузі «Природознавство», компонентами якої є загальноприродничий, астрономічний, біологічний, географічний, фізичний, хімічний та екологічний, є формування в учнів природничо-наукової компетентності як обов'язкової складової загальної культури особистості [1].

Фізичний компонент, так само, має забезпечувати: усвідомлення учнями основ науки; засвоєння основних законів і понять фізики; формування наукового світогляду та відповідного стилю мислення, здатності до пояснення природних процесів і явищ, позитивного ставлення до фізичної картини світу; оцінювання ролі фізичних знань у житті людини й у суспільному розвитку.

Аналіз навчальних програм із фізики, складених відповідно до нового Державного

стандарту базової і повної загальної середньої освіти для 7-9-х класів (базовий курс) [2] і програм для учнів 8-9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів із поглибленим вивченням фізики [3] дає змогу дійти висновку, що особлива увага при викладанні фізики на сучасному етапі має приділятися міжпредметним зв'язкам із хімією, оскільки це сприятиме формуванню й удосконаленню предметної (фізичної) компетенції учнів.

Отже, щоб забезпечити учням можливість набуту у процесі вивчення фізики досвіду специфічної діяльності, що притаманний цьому предмету, і сформувати відповідні знання, уміння й навички, необхідні для розв'язання навчальних задач, ситуацій і проблем, вища школа має підготувати вчителя, який буде готовим до впровадження нового стандарту освіти.

Модернізація шкільної освіти змінює професійні завдання вищої школи, висуває нові вимоги до професійної підготовки вчителя. Одним із пріоритетних напрямів є формування у студентів професійних компетенцій. Оновлення змісту освіти потребує суттєвого перегляду

навчально-методичного забезпечення. Мета підготовки випускників педагогічного вищого навчального закладу визначається завданнями, які вони повинні будуть виконувати у професійній діяльності. Це передбачає формування ряду професійних загальнокультурних компетенцій. Зокрема для вчителя фізики – це готовність використовувати закони фізики при викладанні дисциплін природничого циклу, застосовувати методи експериментального та теоретичного дослідження, здійснювати рівневу та профільну диференціацію, використовувати нові інформаційні та сучасні педагогічні технології тощо.

Дуже важливо забезпечити відповідний рівень підготовки студентів із фізики, що дасть змогу створити базу для засвоєння дисциплін предметного блоку й водночас відповідатиме вимогам, які висуває сучасний етап реформування середньої та вищої професійної освіти.

Мета статті передбачає виконання таких завдань:

1) проаналізувати педагогічну літературу за темою дослідження і з'ясувати стан вивчення проблеми застосування міжпредметних зв'язків фізики з хімією під час викладання фізики у вищій школі;

2) обґрунтувати доцільність встановлення міжпредметних зв'язків між фізикою і хімією у процесі підготовки вчителя фізики з огляду на те, що формування професійних компетентностей є одним із пріоритетних напрямів модернізації сучасної освіти.

3) аргументувати необхідність розробки цілісної методичної системи формування професійної компетентності вчителя фізики на основі реалізації принципу міжпредметних зв'язків із хімією у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами вдосконалення викладання фізики у вищій школі займалися Г. Бердовський, А. Суханов, Л. Антошина, Б. Струкова.

Питанню формування професійної компетентності вчителя присвячена значна кількість досліджень. По-різному тлумачать це поняття Н. Кузьміна [4], Л. Мітіна [5], В. Крічевський [6], В. Адольф [7], В. Веснін [8], Є. Нікітін [9], В. Софронова [10] та інші. У загальному розумінні професійна компетентність учителя – це сукупність професійно-педагогічних компетентностей: соціально-психологічної, комунікативної, професійно-комунікативної, психолого-педагогічної, методичної, предметної компетентності та компетентності професійної самореалізації [11].

Є. Павлютенков [12] виділив такі компоненти професійної компетентності: потребнісно-мотиваційний, операційно-технічний і рефлексивно-оцінний. Саме операційно-технічний компонент охоплює знання, уміння, навички, загальні здібності та професійно важливі якості, що необхідні для успішної діяльності педагога.

Проаналізувавши методичну й педагогічну літературу, ми дійшли висновку, що міжпредметні зв'язки є необхідною умовою підвищення ефективності навчання. Тоді, коли вони цілеспрямовані й систематичні, то здатні оптимізувати процес навчання, зробити його більш ефективним.

Разом із тим, зазначимо, що при викладанні предметів природничого циклу як у середній школі, так і у вищих навчальних закладах, міжпредметні зв'язки встановлюються епізодично та не мають чіткої системи. Навчальний матеріал з однієї дисципліни, що використовується під час викладання інших, як правило, має ілюстративний характер, рідше – історичний. Міжпредметним зв'язкам у формуванні системи наукових знань відводять допоміжну роль, що негативно позначається на формуванні цілісного системного мислення. З огляду на це, підвищення якості підготовки спеціалістів можна здійснювати на базі міжпредметних інтеграційних процесів з урахуванням професійної спрямованості навчання.

Над ідеєю використання міжпредметних зв'язків у процесі викладання працювали Я. Каменський, І. Гербарт, А. Дистервег, І. Песталоцці. Досить повно та обґрунтовано роль і значення міжпредметних зв'язків у навчанні школярів висвітлив К. Ушинський. Широкомасштабним дослідження цієї проблеми стало у другій половині двадцятого століття. Міжпредметні зв'язки у шкільному курсі розглядали М. Левін, В. Максимова, В. Хомутовський, А. Усова, Ф. Соколова, О. Єфремова, Л. Уфімцева, М. Симонова.

Міжпредметні зв'язки природничих дисциплін були предметом дослідження багатьох науковців, які у своїх роботах розкривали різні аспекти методики формування знань і вмінь на цій основі в середній школі. Так, зв'язки біології з хімією вивчали Н. Верзілін, Д. Єригін, І. Зверев, Д. Кирюшкін; біології з фізикою – В. Зав'ялов, А. Зубов, С. Злобіна, Ц. Кац; фізики з хімією – А. Бобров, В. Янцен, М. Симонова. Зв'язки між трьома і більше предметами природничого циклу досліджували Б. Тевлін, В. Льченко.

У 90-х роках ХХ століття з'явилися наукові праці, присвячені питанням реалізації міжпредметних зв'язків у вищих навчальних закладах під час підготовки вчителів різних



спеціальностей (В. Медведєв, В. Кирилов, Н. Келбакіане).

Унесок у розв'язання проблеми міжпредметних зв'язків зробила теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Тализіна), узагальнення способів дії (Б. Ананьєв, С. Кабанова-Меллер, Г. Берулава, Н. Менчинская), дослідження загальних питань керування пізнавальною діяльністю і закономірностями її здійснення (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, І. Ільясов, В. Ляудис, А. Леонтєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін).

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній дидактиці можна знайти багато підтверджень того, що міжпредметні зв'язки – це складний системний об'єкт, який можна розглядати з психологічних, методичних, загальнопедагогічних і філософських позицій.

Згідно з Державним стандартом, міжпредметні зв'язки – це здатність застосовувати знання, уміння, навички, способи діяльності до міжпредметного кола проблем, до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей. Міжпредметні зв'язки можна визначити як логічну систему навчання та викладання, що зумовлена, насамперед, інтеграційними процесами в сучасній школі.

Підкреслимо, що застосування міжпредметних зв'язків у навчальному процесі залежить від багатьох факторів: рівня розвитку пізнавального інтересу, умов навчання тощо.

Предмети природничого циклу відіграють особливу роль у системі освіти, оскільки дають змогу створити основу природничо-наукової картини світу, яка є результатом інтеграції системи фундаментальних знань. Формування у студентів природничо-наукової картини світу є ефективним засобом розвитку діалектичного мислення, підвищення інтересу до природних предметів.

Сьогодні студентам доводиться вивчати велику кількість інтегрованих дисциплін, які тісно пов'язані між собою. Застосування міжпредметних зв'язків під час вивчення фізики і хімії дасть можливість сформувати ряд умінь і навичок, серед яких – уміння систематизувати знання з різних дисциплін про певний об'єкт, що вивчається; пояснювати причинно-наслідкові зв'язки явищ і процесів, що відбуваються у природі, шляхом використання знань із кількох навчальних предметів; розв'язувати різноманітні практичні проблеми; виконувати завдання та розв'язувати задачі, що потребують застосування знань з однієї дисципліни в іншій тощо.

Отже, дослідження, які проводилися раніше, стосувалися теоретичних і практичних аспектів навчання учнів із застосуванням міжпредметних зв'язків під час викладання природничих

дисциплін, але й дотепер не розглядалася проблема застосування цього принципу під час викладання фізики і хімії у вищих навчальних закладах, зокрема при підготовці вчителів фізики. Також не розроблена й не обґрунтована теоретично цілісна система формування професійної компетентності вчителя фізики на основі реалізації принципу міжпредметних зв'язків у вищій школі.

Наголосимо, що реалізація міжпредметних зв'язків при викладанні фізики і хімії у середній школі є досить складним професійно-педагогічним завданням, що потребує від учителя загальної ерудиції та глибокого і ґрунтового знання суміжних предметів, а цього можна досягти шляхом встановлення таких зв'язків під час навчання у вищому навчальному закладі.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізики відбувається завдяки поступовому набуттю ним предметної та міжпредметної компетенцій, які, так само, реалізуються завдяки вивченню спеціальних дисциплін. Міжпредметні зв'язки між фізикою і хімією при цьому дають змогу висвітлити діалектичні взаємозв'язки, які наявні у природі та є предметом пізнання сучасної науки.

Тісний міжпредметний зв'язок між фізикою та хімією при викладанні цих дисциплін можна простежити на прикладі вивчення теми «Електроліз. Закони Фарадея». Звертаючись до програми 8-го класу середньої школи, доходимо висновку, що вже на цьому етапі, при вивченні теми «Природа електричного струму в розчинах і розплавах електролітів. Закон Фарадея для електролізу» вчитель фізики має спиратися на поняття, які були засвоєні учнями на уроках хімії. Аналогічний процес спостерігається й у вищій школі. Розглянемо це питання докладніше, виокремивши хімічні терміни, без глибокого знання яких і актуалізації знань про які засвоєння наведеної теми буде неможливим.

Почнемо із визначення. «Електроліз – це сукупність процесів, які відбуваються при проходженні постійного струму через електрохімічну систему, що складається з двох електродів, розчину чи розплаву електроліту. Така реакція не може відбуватися самовільно. Енергія, що потрібна для неї, надходить із зовнішнього джерела струму. Електрод, на якому відбувається відновлення, називають катодом; електрод, на якому відбувається окиснення – анодом. При електролізі катод заряджається негативно, анод – позитивно» [13].

Отже, при визначенні процесу електролізу слід спиратися на фундаментальні хімічні поняття: електрод, розчин, розплав, електроліт, катод, анод.



Професійна компетентність учителя фізики	
Дисципліни, вивчення яких сприяє розвитку предметної компетентності майбутнього учителя	Дисципліни, вивчення яких сприяє розвитку міжпредметної компетентності майбутнього учителя
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Молекулярна фізика і термодинаміка;</li> <li>✓ Класична механіка;</li> <li>✓ Оптика;</li> <li>✓ Фізика ядра та елементарних часток;</li> <li>✓ Квантова механіка;</li> <li>✓ Квантова електродинаміка;</li> <li>✓ Фізика аморфного стану;</li> <li>✓ Фізика взаємодії атомних часток із кристалами;</li> <li>✓ Фізика поверхні;</li> <li>✓ Фізичні основи кристалізації;</li> <li>✓ Електрика і магнетизм;</li> <li>✓ Електродинаміка;</li> <li>✓ Основи сучасної електроніки;</li> <li>✓ Сучасні методи дослідження твердого тіла;</li> <li>✓ Фундаментальні моделі фізичної реальності;</li> <li>✓ Дефекти структури кристалічної будови (металів і сплавів);</li> <li>✓ Техніка і технологія фізичних досліджень.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Хімія;</li> <li>✓ Екологія;</li> <li>✓ Аналітична геометрія і лінійна алгебра;</li> <li>✓ Українська мова;</li> <li>✓ Охорона праці в галузі;</li> <li>✓ Елементарна математика;</li> <li>✓ Математичний аналіз;</li> <li>✓ Будова персонального комп'ютера;</li> <li>✓ Іноземна мова;</li> <li>✓ Економіка;</li> <li>✓ Загальна психологія;</li> <li>✓ Філософія.</li> </ul>

Зазначимо, що хімія при вивченні законів електролізу приділяє увагу не тільки кількісним розрахункам, а й визначає, які хімічні речовини утворюються на катоді та аноді. Для фізики принципове значення має не стільки якісний склад речовин, які утворюються на електродах, скільки кількісний бік процесу, тобто залежність між масою речовини та кількістю електрики (заряду), який проходить через електроліт. Як переконуємося, сформувані чітке уявлення про закони Фарадея, не знаючи хімічних понять, неможливо.

Щоб довести це, проведемо паралель між трактуванням законів Фарадея у підручниках з хімії та фізики [13; 14].

Як бачимо, вивчення законів Фарадея спирається на поняття йон, хімічний елемент, валентність, маса атома, молярна маса, стала Авогадро. Окрім того, для розуміння суті процесу електролізу треба чітко уявляти механізм електролітичної дисоціації,

орієнтуватися в питаннях про слабкі та сильні електроліти тощо.

Аналогічне входження хімічних понять у фізичні дисципліни можна спостерігати ще в багатьох темах. На них базується вивчення будови атома, поняття про ізотопи, радіоактивність, термоядерні реакції, кристалічні та аморфні тіла, полімери, наноматеріали, провідники, напівпровідники та діелектрики, струм у металах, хімічні джерела електричного струму, поняття про теплові явища тощо.

Критерієм добору матеріалу при підготовці тематичних планів навчання, методичних рекомендацій, завдань підсумкового контролю, завдань для самостійної роботи, дослідницьких завдань, які б ураховували зв'язки фізики з хімією, є ступінь спорідненості понять, які розглядаються в обох навчальних дисциплінах, і значущість того чи іншого матеріалу для формування професійної компетентності майбутнього учителя фізики.

Закони електролізу Фарадея	
У хімії	У фізиці
<p>1) Маса речовини, що утворюється під час електролізу, пропорційна кількості електричної енергії, що проходить через розчин.</p> $m = \frac{Q \cdot M}{F \cdot z},$ <p>де <math>m</math> – маса окисненої чи відновленої речовини;  <math>Q</math> – кількість кулонів електричної енергії, яка проходить через електроліт;</p>	<p>1) Маса речовини, що утворюється під час електролізу, пропорційна кількості електричної енергії, що проходить через розчин.</p> $n_0 = \frac{q}{en};$ <p>де <math>n_0</math> – кількість йонів;  <math>q</math> – кількість електрики;  <math>e</math> – елементарний електричний заряд;  <math>n</math> – валентність йона.</p>

<p>F – стала Фарадея; M – молярна маса речовини; z – кількість електронів, що припадає на один йон речовини.</p>	$m = m_u \cdot n_0,$ <p>де <math>m_u</math> – маса йона.</p> $m_u \approx m_0,$ <p>де <math>m_0</math> – маса атома.</p> $m_0 = \frac{M}{N_A},$ <p>де M – молярна маса; <math>N_A</math> – стала Авогадро.</p> $m = \frac{M}{n} q.$ <p>Для кожної речовини</p> $\frac{M}{n} = k$ – електрохімічний еквівалент
<p>2) При електролізі різних хімічних сполук рівні кількості електричної енергії ведуть до електрохімічного перетворення еквівалентних кількостей речовин. де m – маса окисненої чи відновленої речовини; E – хімічний еквівалент речовини; Q – кількість кулонів електричної енергії, яка проходить через електроліт; F – стала Фарадея.</p>	<p>2) Електрохімічний еквівалент речовини прямо пропорційний молярним масам та зворотно пропорційний їх валентностям.</p> $m = \frac{1}{F} \cdot \frac{M}{n} q$

Отже, як переконуємося, недостатня теоретична розробленість питання встановлення міжпредметних зв'язків між фізикою і хімією під час підготовки вчителя фізики зумовлює необхідність більш глибокого його вивчення.

Висновки. На підставі аналізу педагогічної та методичної літератури, присвяченої питанням застосування міжпредметних зв'язків взагалі та зв'язків між фізикою та хімією у вищій школі зокрема, ми обґрунтували необхідність і доцільність встановлення міжпредметних зв'язків між фізикою і хімією у процесі підготовки вчителя фізики, що сприятиме формуванню міжпредметної та предметної компетентності майбутнього фахівця.

Перспективи дослідження. Розробка цілісної методичної системи формування професійної компетентності вчителя фізики на основі реалізації принципу міжпредметних зв'язків із хімією у вищій школі, на нашу думку, є досить перспективним напрямом досліджень. Практичним результатом такої роботи може стати створення й реалізація такого дидактичного забезпечення, яке охоплюватиме тематичні плани навчання, методичні рекомендації для студентів і викладачів, завдання для проміжного та підсумкового контролю, завдання для самостійної роботи, програмні засоби, критерії оцінювання, посібники тощо.

#### Список використаних джерел

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя [Текст]: Монография. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 1998. – 309 с.
2. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе / В.Г. Веселова, М.В. Матяш. – М. Юрист, 1998. – 59 с.
3. Глинка Н.Л. Общая химия: Учебное пособие для вузов/ Н.Л.Глинка, ред. В.А. Рабинович. – Л.: Химия, 1979. – 720 с.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // [Електронний ресурс]: Електрон. дан. (1 файл). – 2011. – Режим

#### References

1. Adol'f, V. A. (1998). *Professional competence of the modern teacher: Monograph*. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State University. [in Russian].
2. Vesnin, V. R. (1998). *The personnel practical management: Study guide on the personnel work*. Moscow: Yurist. [in Russian].
3. Glinka, N. L. (1979). *General chemistry: study guide fro higher educational institutions*. Ed. V. A. Rabinovich. Lviv: Khimiya. [in Russian].
4. *The state standard of basic and full secondary education*. (2011). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>. [in Ukrainian].

- доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>.
5. Елькін М.В. Формування професійної компетентності вчителя / М.В. Елькін. – Х.: Вид. група «Основа», 2013. – 112 с.
  6. Кричевский В.Ю. Профессиограмма директора школы: Проблемы повышения квалификации руководителя школы / В.Ю. Кричевский. – М.: Педагогика, 1997. – 67 с.
  7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В.Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
  8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М.Митина. – М.: Флинта: Моск. психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
  9. Навчальні програми для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти) // [Електронний ресурс]: Електрон. дан. (1 файл). – 2012-1014. – Режим доступу: [http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational\\_programs/1349869088/](http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/)
  10. Навчальні програми для 8-9 класів для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) з поглибленим вивченням окремих предметів закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти) // [Електронний ресурс]: Електрон. дан. (1 файл). – 2012-1014. – Режим доступу: [http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational\\_programs/1384763942/](http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1384763942/)
  11. Никитин Э. М. Профессиональная компетентность педагога взрослых (андрогага) как фактор межсубъектного взаимодействия. Трансляция социального опыта и культуры в образовании взрослых // Интегральные процессы в образовании взрослых: Материалы науч.-практ. конф. – СПб.: РАО, 1997. – С.133-135.
  12. Павлютенков Е.М. Профессиональное становление будущего учителя // Сов. Педагогика. – 1990. – № 11. – С. 64-69.
  13. Профессиональная компетентность: понятия и виды: Информационный справочник / Сост. Н.Л. Сонянкина. – Красноярск: ИПК РО, 2003. – 25 с.
  14. Савельев И.В. Курс общей физики, т.2. Электричество и магнетизм. Волны. Оптика: Учебное пособие / И.В.Савельев. – М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1982. – 496 с.
  5. El'kin, M. V. (2013). *Formation of the teacher's professional competence*. Kharkiv: Publishing group «Osnova». [in Ukrainian].
  6. Krichesvski, V. Yu. (1997). *Professiogram of the school headmaster: Problems of qualification improving of the school principal*. Moscow: Pedagogika. [in Russian].
  7. Kuz'mina, N. V. (1990). *Professionalism of the teacher's personality and master of vocational training*. Moscow: Vysshaya shkola. [in Russian].
  8. Mitina, L. M. (1998). *Psychology of the teacher's professional development*. Moscow: Flinta: Moscow Psychological and Social Institute. [in Russian].
  9. *Academic programme for 5-9 forms of comprehensive educational institutions (according to the new State standard of basic and full secondary education)*. (2012-2014). Retrieved from: [http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational\\_programs/1349869088/](http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/). [in Ukrainian].
  10. *Academic programme for 8-9 forms of comprehensive educational institutions (forms) with advanced study of certain subjects (according to the new State standard of basic and full secondary education)*. (2012-2014). Retrieved from: [http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational\\_programs/1384763942/](http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1384763942/) [in Ukrainian].
  11. Nikitin, Ye. M. (1997). *Professional competence of the teacher for adults (androgogue) as a factor of intersubject interaction*. Transition of social experience and culture in the education for adults. Integral'nye protsessy v obrazovanii vzroslykh: Proceedings of scientific and practical conference. – SPb.: RAO. [in Russian].
  12. Pavliutenkov, E. M. (1990). *Professional becoming of the future teacher*. Sov. Pedagogika. 11. 64-69. [in Russian].
  13. *Professional competence: notions and types: Reference-book*. (2003). Krasnoyarsk : IPK RO. [in Russian].
  14. Saveliev, I. V. (1982). *The course of general physics, vol.2. Electricity and magnetism. Waves. Optics: study guide*. Moscow: Nauka. Glavnaya redaktsia fiziko-matematicheskoy literatury. [in Russian].

**Рецензент:** Максимов О.С. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**  
**Пшенична Наталя Сергіївна**  
 Бердянський державний педагогічний університет  
 вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,  
 Запорізька обл., 71100, Україна  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.839

Надійшла до редакції: 04.04.2014 р.  
 Прийнята до друку: 19.05.2014 р.

## РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ СЦЕНАРНОЇ РОБОТИ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ

Наталія Ревнюк

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

**Анотація:**

У статті розглянуті особливості інтегративного підходу до використання педагогічного краєзнавства як засобу розвитку індивідуальних здібностей студентів у процесі викладання дисципліни «Сценарна робота соціального педагога».

**Аннотация:**

**Ревнюк Наталья. Развитие индивидуальных способностей студентов средствами сценарной работы: интегративный подход к преподаванию.**

В статье рассмотрены особенности интегративного подхода к использованию педагогического краеведения как средства развития индивидуальных способностей студентов в процессе преподавания дисциплины «Сценарная работа социального педагога».

**Resume:**

**Revniuk Natalia. Developing of students' individual talents by means of scenario work: an integrative approach to teaching.**

The article studies the features of the integrative approach for the use of educational Regional Studies as means of students' individual abilities development in the course of the discipline «Scenario work of the social pedagogue».

**Ключові слова:**

інтегративний підхід; педагогічне краєзнавство; сценарне мистецтво.

**Ключевые слова:**

интегративный подход; педагогическое краеведение; сценарное искусство.

**Key words:**

integrative approach; educational Regional Studies; screenwriting art.

Постановка проблеми. Мистецтво є насамперед специфічним відображенням суспільного життя і формою соціальної активності. Це положення стало майже аксіомою для вітчизняної естетики і мистецтвознавства.

Важлива роль у загальній системі виховання молодого покоління належить сценарному мистецтву. Основною ознакою взаємодії сценарного мистецтва з людиною є глибока емоційна основа цього процесу. Емоції впливають на вчинки, мотиви поведінки, набувають видимих форм вияву. Сьогодні, коли молодь потребує соціальної допомоги, підтримки, поради саме театралізоване дійство як видовищна форма організації процесу соціально-педагогічного впливу, як інструмент соціального пропагування сприяє об'єднанню молоді й згуртуванню її до дій, спрямованих на розв'язання проблем, що постають перед нею. Воно також надає можливості для профілактики кризових ситуацій у молодіжному середовищі, навчає конструктивних дій у складних життєвих обставинах.

Програма підготовки соціального педагога передбачає його розвиток в особистісному, професійному та соціальному плані. Її результатом має бути не просто набуття спеціальних знань, умінь і навичок, а сформовані ключові професійні компетенції, адекватні сучасним соціокультурним вимогам.

Зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищій школі повинен забезпечувати належний рівень професіоналізму, інтелектуальних, соціокультурних, моральних якостей. Одним із ефективних шляхів подолання розмежування знань у навчальному процесі, забезпечення цілісного сприйняття навколишнього світу, повноти наукового пізнання має стати інтеграція змісту освіти, якої, на жаль, поки що не досягнуто у вищій школі. Пріоритетним напрямом соціально-виховної

роботи є розвиток індивідуальних здібностей і таланту молоді, забезпечення умов їх самореалізації. Завдання щодо виховання людей із високим творчим потенціалом постає не лише як актуальна проблема сучасної соціально-педагогічної науки і практики, а і як соціальна необхідність [4, с. 96].

Сучасна освіта все більше тяжіє до реалізації принципу поліцентричної інтеграції, що вимагає перебудови освітнього простору. У сучасній педагогічній науці і практиці простежується тенденція до системного підходу, інтеграції знань із різних предметних галузей. Нинішня вузькопрофесійна спрямованість підготовки педагогічних кадрів зумовлює домінування міждисциплінарної розмежованості предметних циклів. Як наслідок, розвивається фрагментарний світогляд. Ось чому необхідно застосовувати цілісно-інтеграційний підхід до процесу пізнання як умову гармонізації взаємовідносин людини і світу.

Стимулювання пізнавальної активності студентів, розвиток і вдосконалення їхніх умінь і навичок щодо самостійного опрацювання навчального матеріалу – важливий напрям реформування вітчизняної вищої освіти, що дасть змогу їй набутти нових якісних ознак. Посилення уваги до систематичної самостійної роботи студентів, передбачене в рамках кредитно-модульної організації навчального процесу, є суттєвим кроком на шляху наближення до європейських освітніх стандартів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання театрального мистецтва у практиці педагогічної освіти з актуалізацією розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця розглядали дослідники В. Абрамян, Р. Баталов, А. Капська, Н. Ксенофонтowa та інші. Творчий досвід видатних діячів театрального мистецтва – К. Станіславського, В. Немировича-Данченка, традицій українського театру і його

найкращих представників – Л. Курбаса, П. Саксаганського, Г. Юри сформувалися в чітку театральну-сценічну систему, завдяки якій відбуваються наукові узагальнення щодо підготовки відповідних кадрів, висвітлюється роль національного мистецтва в духовному збагаченні як учасників колективу, так і глядачів, у відродженні української культури. Ці питання розкривають у своїх дослідженнях Р. Коломієць, П. Кравчук, В. Неллі, Л. Танюк, М. Терещенко та інші. Сучасні погляди на проблему інтеграції змісту освіти викладені в роботах В. Безрукової, С. Гончаренка, О. Коберника, І. Козловської, С. Клепка, Я. Кміта та інших.

Формулювання цілей статті. Метою статті є узагальнення досвіду інтегративного підходу до використання педагогічного краєзнавства як засобу розвитку індивідуальних здібностей студентів у процесі викладання дисципліни «Сценарна робота соціального педагога».

Виклад основного матеріалу дослідження. Вищу освіту трактують як засіб, який дає можливість стати особистістю, активним членом суспільства, здатним допомогти суспільству піднятися на вищий щабель розвитку. Вища освіта готує майбутнє суспільства, і в цьому її унікальна роль, адже саме в такий спосіб особистість відтворюється, здобуває знання, формує власний світогляд і творчі здібності, а отже, виховується громадянин. Вища освіта має велике значення, оскільки вона визначає економічний, моральний, духовний потенціал суспільства й усієї цивілізації.

Основною метою освіти є підготовка студентів до активної участі у суспільному житті; формування особистості, здатної до практичного оцінювання ситуації й адаптації до соціальних змін, до оригінального мислення, генерування, продукування власних ідей та їх реалізації, до вияву ініціативи і творчості. Сучасні дослідники зазначають, що в моделі фахівця з будь-якої непедагогічної спеціальності на першому місці, закономірно, – спеціальні знання, уміння й навички. Що ж до моделі фахівців педагогічних спеціальностей, то в ній характеру професійних набувають особистісні якості. Саме тому процес підготовки педагогічного працівника повинен ґрунтуватися на визнанні інтегративної функції педагогічних дисциплін, оскільки інтеграція означає стан зв'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в єдине ціле. Зважаючи на те, що інтеграція як явище належить не тільки до засобів розвитку знання, а й до засобів його організації, саме завдяки їй забезпечується цілісність різних рівнів розвитку професійної культури фахівця, основою якої є система цінностей (абсолютних, національних, суспільних, родинних, особистих) [1, с. 5–6].

Світовий досвід підготовки фахівців у вищій школі доводить, що найголовнішою навичкою, якої набуває студент під час навчання, є вміння під професійним кутом зору сприймати будь-яку наочну, вербальну інформацію, самотійно

осмислювати її, приймати рішення, оцінюючи його можливі наслідки, визначати оптимальні шляхи реалізації цього рішення. Тобто на основі своєї навчальної підготовки спеціаліст оцінює, як саме сформувалося його професійне мислення, розвинулися аналітичні здібності, здатність до формалізації уявлень, понять, до наукової абстракції.

Сучасна вузькопрофесійна спрямованість підготовки педагогічних кадрів спричиняє домінування міждисциплінарної розмежованості предметних циклів, через що формується фрагментарний світогляд. Саме тому необхідно застосовувати цілісно-інтегративний підхід до процесу пізнання як умову гармонізації взаємовідносин людини і світу [2].

Інтегративний підхід в освіті дослідники здебільшого тлумачать як такий, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів в єдине ціле. Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосування методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань [3, с. 356].

У педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка зазначається, що інтеграція – це: 1) поняття, що означає стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в єдине ціле, а також процес, що веде до такого стану; 2) процес зближення і зв'язку наук, що відбувається водночас із процесами їх диференціації [6, с. 229]. Під інтеграцією як педагогічною категорією розуміють цілеспрямоване об'єднання спеціально виділених навчальних дисциплін у самотійні педагогічні системи цільового призначення, спрямовані на забезпечення цілісності знань і умінь студентів. На цій підставі визначаємо, що цілями інтеграції в навчальному процесі є такі: оптимальна підготовка фахівців відповідно до потреб і вимог суспільства. Забезпечення мобільності випускника на період його професійної діяльності; підвищення дидактичної ефективності процесу навчання внаслідок удосконалення його такими способами, як: міжпредметна кореляція; комплексне засвоєння навчальних проблем; вилучення однакової навчальної інформації в різних навчальних предметах; обмеження кількості предметів; зростання економічної ефективності професійної освіти фахівця.

Вивчення педагогічних дисциплін на основі інтегративного підходу є перспективним, адже сприяє збагаченню педагогічних форм і методів засвоєння навчального матеріалу, забезпечує розвиток наукового пізнання, допомагає збагачувати власний світ цілісними знаннями.

Для формування особистості важливо не тільки наукове пізнання світу, а й образне,

емоційне його сприйняття. Сценарне мистецтво є одним із найсильніших засобів виховання почуттів. Воно розвиває чуйність, дає можливість глибоко проникнути у внутрішній світ людини, пережити життєву ситуацію, відтворену драматургом і театром. Специфіка театралізованого масового видовища як різновиду творчої діяльності в умовах вільного часу, визначається доцільністю впровадження в її зміст і структуру різноманітних форм, методів, засобів, педагогічних впливів, що забезпечують формування творчого потенціалу особистості. Беручи участь у драматичному дійстві, учасники колективу досягають свободи, розкнутості, вміння природно триматися, зростають їхні інтелектуальні можливості, комунікативні якості, підвищується рівень загальної культури, удосконалюється культура мовлення, підвищується суспільна активність. У процесі творчих занять відбувається поступове єднання колективу, який стає єдиним цілим, і дія кожного учасника опосередковується спільною діяльністю, спільними завданнями.

Значення педагогічного краєзнавства як ефективного засобу підготовки майбутнього вчителя підтверджується соціалізаційним потенціалом краєзнавства загалом. Саме краєзнавство, що є художнім відображенням дійсності, сприяє збагаченню соціального та особистісного досвіду індивіда, впливає на процес формування естетично-ціннісної сфери молоді, допомагає молодому поколінню визначитися з моральними засадами, дає змогу майбутнім учителям максимально самореалізуватися. Професійна компетентність тісно пов'язана із соціальною і загальнокультурною компетентністю й зорієнтована на ретрансляцію культурних надбань шляхом організації спеціальної навчально-виховної діяльності. Отже, очевидною є необхідність оволодіння культурними цінностями як загальними, так і тими, що відображають локальні (місцеві) традиції. Краєзнавство передбачає дослідження комплексу наукових дисциплін, різноманітних за змістом і методами дослідження, із метою наукового й усебічного пізнання регіону, його особливостей. У досліджуваному регіоні, населеному пункті науковець-краєзнавець побачить більше загального, того, що властиве й іншим місцевостям, проте він виокремить особливе, характерне саме для цієї території, регіону [5, с. 56].

Розглядаючи освіту як соціокультурний феномен, можемо окреслити її як особливу сферу людського життя, у якій формуються умови для розвитку особистості у процесі засвоєння цінностей загальнокультурного рівня (світової цивілізації). Осягнення цінностей світової цивілізації може відбуватися за допомогою соціального інституту, яким, безпосередньо, визнається світова освіта, що має власну структуру: національні освітні системи, елементи національних і регіональних освітніх

систем, колективи, персоналії. Разом із тим, розвиток особистості, яка усвідомлює і власну національну ідентичність, і сприймає світ у всій його цілісності та взаємопов'язаності, розуміє особисту відповідальність за долю світового співтовариства, сприяє загальному соціально-економічному прогресу, – і є завданням окремого елемента структури освіти. Одним зі шляхів реалізації цього завдання є впровадження педагогічного краєзнавства в навчальний процес.

Діяльність майбутнього сценариста-педагога визначається як здійснення ним педагогічних впливів на встановлення гуманістичних, доброзичливих, морально-етичних стосунків у мікросоціумі – аматорському театральному об'єднанні, на формування системи ціннісних орієнтацій учасників цих об'єднань, на забезпечення здорового їх соціального оточення, позитивну взаємодію у спілкуванні, на активізацію соціокультурної діяльності з настановою на успіх.

Отже, завданнями, що постають перед соціальним педагогом, є прищеплення вихованцям любові до мистецтва за допомогою різноманітних засобів і форм театрального мистецтва, адже саме з цього починається виховання культурної, творчої особистості; збагачення їхнього духовного світу, надання допомоги в розв'язанні соціальних проблем і створення умов для становлення вихованця як особистості.

Якщо людина не має літературних здібностей, вона не буде добре писати оригінальні сценарії, але зрозуміти літературну справу вона зможе. Повсякденна сценарна практика доводить, що досить часто виникає потреба у професійному підході до сценарної творчості, до методики виконання сценарних творів та їх аналізу, а також потреба в необхідних знаннях із теорії драматургії. Однією з причин низької готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності засобами педагогічного краєзнавства є брак педагогічних краєзнавчих знань, власного практичного досвіду педагогічної краєзнавчої роботи.

Іншою причиною є неузгодженість змістового наповнення дисциплін краєзнавчим матеріалом. У програмах досліджуваних дисциплін не передбачена краєзнавча спрямованість і неперервність їх викладу в навчально-виховному процесі університетів. У програмах цих дисциплін не передбачена реалізація педагогічних краєзнавчих знань і умінь у майбутній педагогічній діяльності, а простежується лише окрема інформація про застосування знань на практиці, не розкривається їх роль у професійному становленні кожного студента [4, с. 118].

Удосконалення теоретичної і практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів шляхом інтеграції педагогічного краєзнавства з дисциплінами професійно-орієнтованого циклу передбачає вироблення у майбутніх соціальних

педагогів системи знань із педагогічного красзнавства та поетапну модернізацію змісту предметів психолого-педагогічного циклу за рахунок уведення матеріалів із педагогічного красзнавства.

Упровадження інтегративних методів навчання та інтеграції змісту знань вимагає, так само, перегляду й удосконалення наявних форм навчання. Першорядними стають такі форми занять, як інтегровані семінари, інтегровані (узагальнювальні) лекції. Цінний педагогічний досвід мають розробки міжпредметних занять, конференцій, факультативів, проте вони далеко не вичерпують можливостей інтегрованих форм навчання.

У процесі викладання студентам дисципліни «Основи сценарної роботи соціального педагога», крім повідомлення теоретичних засад розвитку та становлення театралізованого дійства, пропонується ознайомлювати їх із кращими зразками драматургії зарубіжного та

вітчизняного театру епохи Просвітництва, а також XIX–XX століть. Студенти вивчають історію театрального мистецтва Черкащини, питання самодіяльного мистецтва Уманщини. На початку XX ст. театр залишався улюбленим жанром мистецтва. Процес українізації захопив і цей напрям художньої культури. Театральні вистави були невіддільним складником культурного життя Черкащини.

Висновки. Проаналізований матеріал дав змогу нам дійти такого висновку. Безумовно, вчитися сценарної справи можна і потрібно, щоб знати правила сценарної творчості, урахувати і дотримуватися їх у професійній діяльності. Тому інтегративний підхід до розвитку індивідуальних здібностей студентів ми визначаємо як поєднання навчального матеріалу з дисципліни «Основи сценарної роботи соціального педагога» із педагогічним красзнавством і використанням різноманітних форм і методів організації навчання.

### Список використаних джерел

1. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива / І. Бех // Початкова школа. – 2002. – №5. – С. 5–6.
2. Дудко Л. Роль інноваційних педагогічних технологій у становленні конкурентноспроможних спеціалістів / Л. Дудко // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: «Центр духовної культури», 2004. – №39.
3. Енциклопедія освіти / Кремень В.Г. (гол.ред) та ін. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Інтегративна технологія використання педагогічного красзнавства у дисциплінах гуманітарного циклу: навчально-методичний посібник // заг. ред. Н.С. Побірченко. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. – 245 с.
5. Педагогічне красзнавство: Підручник / за заг. ред. Н.С. Побірченко. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. – 130 с.
6. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

**Рецензент:** Максимов О.С. – д.пед.н., професор

### Відомості про автора:

**Ревнюк Наталія Іванівна**  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
вул. Садова, 2, м. Умань,  
Черкаська область, 20300, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.840

Надійшла до редакції: 10.03.2014 р.  
Прийнята до друку: 22.05.2014 р.

### References

1. Bekh, I. (2002). *Integration as an educational prospect*. Pochatkova shkola. 5. 5-6. [in Ukrainian].
2. Dudko, L. (2004). *The role of innovative educational technologies in the formation of competitive specialists*. Multyversum. Filosofs'kyi almanakh. Kyiv: «Tsentr dukhovnoi kultury». [in Ukrainian].
3. *Encyclopedia of education*. (2008). Kremen' V.H. Kyiv: Khrinkom Inter. [in Ukrainian].
4. *Integrative technology of educational Regional Studies use in the course of Humanities: study guide*. (2010). Ed N.S. Pobirchenko. Uman': PP Zhovtyi. [in Ukrainian].
5. *Educational Regional Studies: Textbook*. (2012). N.S. Pobirchenko. Uman': PP Zhovtyi. [in Ukrainian].
6. *Pedagogical dictionary*. (2001). Ed M.D. Yarmachenko. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].

## НАВЧАННЯ СЛУХАЧІВ МАГІСТРАТУРИ РОБОТИ З ІНФОРМАЦІЄЮ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ПОСТЕР-ПРЕЗЕНТАЦІЇ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Олена Тітова, Тетяна Жукова

*Таврійський державний агротехнологічний університет*

**Анотація:**

Стаття присвячена проблемі формування вмінь ефективної роботи з іншомовною інформацією при підготовці слухачами магістратури постер-презентацій у процесі вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Автори наводять приклади з практичного досвіду, аналізують труднощі, що виникають у процесі підготовки постерів і презентації їх на постер-сесії.

**Анотация:**

**Титова Елена, Жукова Татьяна. Обучение слушателей магистратуры работе с информацией в процессе подготовки постер-презентации на иностранном языке.**

Статья посвящена проблеме формирования умений эффективной работы с информацией на иностранном языке при подготовке слушателями магистратуры постер-презентаций в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык с профессиональной направленностью». Авторы приводят примеры из своего практического опыта, анализируют трудности, которые возникают во время разработки постеров и представления их на постер-сессии.

**Resume:**

**Titova Olena, Zhukova Tetiana. Teaching the way to work with information in a foreign language to Master's degree students in the process of the poster-presentation preparation.**

The article deals with the problem of forming the skills for efficient work with information in a foreign language in Master's degree students during the poster-presentation preparation in the course of studying a foreign language for a professional area. The authors offer the experience-based examples together with the analysis of the difficulties arising in the process of poster-making and their representation at the poster-session.

**Ключові слова:**

навчання іноземної мови; інформаційна культура; постер-презентація; постер.

**Ключевые слова:**

обучение иностранному языку; информационная культура; презентация; постер.

**Key words:**

foreign language teaching; information culture; post-presentation; poster.

Постановка проблеми. Розвиток інформаційного суспільства висуває свої вимоги до фахівців на ринку праці. Тому підготовка випускника вищої школи в умовах інформатизації всіх сфер діяльності змінює свій вектор у бік формування вмінь критично сприймати різну за змістом і якістю інформацію, яка у великій кількості накопичується людством і до якої нині є практично необмежений доступ. Випускник вишу сьогодні повинен уміти інтерпретувати, аналізувати й обробляти дані, отримувати достовірні результати й використовувати їх для виконання певних завдань.

Оскільки в сучасних умовах обсяги знань постійно зростають на фоні обмежених можливостей їх засвоєння, то надійний шлях подолання цього протиріччя для системи вищої освіти вчені-педагоги вбачають у формуванні у студента вміння навчатися й самостійно здобувати необхідні знання. Варто погодитися з Н. Гендіною щодо необхідності «полегшити стан споживача інформації в умовах сучасного «інформаційного вибуху», навчивши його раціональних прийомів пошуку, аналізу та синтезу інформації та озброївши методикою «інформаційного самообслуговування» [4, с. 8].

Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра висуває таку вимогу до випускника, як «здатність до виконання завдань і розв'язання проблем соціальної діяльності», що розкривається в «усвідомленні необхідності

постійної освіти та підвищення професійного рівня як основної вимоги суспільства, виробництва та ринку праці» [1, с. 26–27]. Через те необхідно готувати майбутнього фахівця до того, що процес самоосвіти здійснюватиметься безперервно. Очевидно, що сучасний спеціаліст має постійно підтримувати себе на відповідному культурному і професійному рівнях, адже не можна навчитися одразу на все життя. Тому сьогодні на перший план виходить необхідність навчання майбутнього фахівця ефективно працювати з інформацією, тобто формування в нього інформаційної культури та засвоєння ним інформаційної грамотності, яка є основою освіти впродовж життя [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні й зарубіжні вчені (Т. Воропай, А. Коржуєв, Н. Кравченко, К. Мередіт, Т. Олійник, Є. Полат, Дж. Стіл, О. Тягло, М. Чошанов, Д. Халперн та ін.) активно досліджують питання, пов'язані з формуванням у майбутнього фахівця вмінь знаходити, обробляти та застосовувати інформацію у професійній діяльності. Також у наукових роботах порушується проблема взаємодії особистості з інформаційним середовищем (М. Жалдак, О. Пометун, О. Шувалова, І. Зимня, А. Хуторський та ін.).

У процесі навчання студентів іноземної мови за професійним спрямуванням одним з ефективних способів оволодіння навичками працювати з інформацією є, на нашу думку,



підготовка матеріалів до публічного виступу (повідомлення, презентації, постери тощо). Завданням педагога у процесі такої діяльності є організація роботи студента, підтримка, координування та коригування його дій для того, щоб, працюючи самостійно, студент опанував технології пошуку та переробки інформації.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз досвіду практичного навчання слухачів магістратури роботі з інформацією у процесі підготовки матеріалів до постер-презентації іноземною мовою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно із галузевим стандартом вищої освіти України [1, с. 22–23], управлінська функція магістра механізації сільського господарства передбачає набуття випускником таких умінь:

«...– збирати, обробляти, аналізувати й узагальнювати науково-технічну інформацію, досягнення вітчизняної і зарубіжної науки в галузі механізації сільськогосподарського виробництва;

– готувати інформаційні огляди, а також рецензії, відгуки та висновки на технічну документацію, статті, дослідно-конструкторські розробки тощо...».

Стандарт вимагає від випускника вмінь «опанувати нову технічну інформацію та документацію з нової сільськогосподарської техніки, набувати нових знань із використанням сучасних інформаційних освітніх технологій і застосовувати нові знання і професійні уміння для підвищення ефективності особистої та суспільної діяльності».

Згідно з освітньо-професійною програмою підготовки магістра, зазначені вище вміння студент набуває у процесі вивчення цілого ряду дисциплін, серед яких і «Іноземна мови за професійним спрямуванням», навчання якої розпочинається ще на молодших курсах вишу. У процесі навчання студентів викладач використовує арсенал засобів, які передбачають: стимулювання розвитку навичок ознайомлювального, пошукового та навчального читання; пошук і аналітичне опрацювання іншомовних джерел із метою отримання інформації; переклад іншомовної літератури, а також усне монологічне й діалогічне мовлення для обміну інформацією, обговорення проблем загальнонаукового і професійно орієнтовного характеру.

Одним із найбільш дієвих засобів, що сприяє розвитку цих умінь і навичок, на нашу думку, є презентація. Дослідження вчених у цьому напрямі розкривають поняття «презентації», підходи до підготовки презентацій і визначають їх види [3]. Серед різноманітних видів презентацій варто виділити постер-презентацію

(постер-сесію) – популярний нині формат подання інформації в науковій і діловій сфері.

Постер-сесія – це ознайомлення з підготовленими певним чином постерами (плакатами) широкого кола глядачів на конференціях, семінарах, форумах тощо. Виставка постерів може відбуватися в одній великій чи декількох маленьких кімнатах або навіть у коридорі. Мета заходу – ознайомити велику аудиторію з якомога більшою кількістю проектів, привернути до них увагу та надати можливість учасникам добре вивчити інформацію та ефективно поспілкуватися з авторами, які готові впродовж 5–10 хвилин зробити презентацію свого постера й відповісти на всі запитання слухачів [5]. Презентація постерів у всесвітній мережі також дуже популярна. Автори готують постери та розміщують їх в Інтернеті. Обговорення відбуваються під час on-line форумів.

Зазвичай постер – це плакат формату А0 або А1, на якому розміщено певну інформацію за темою у вигляді тексту, таблиць, діаграм, графіків, рисунків тощо. Успішний постер – це результат серйозної роботи. Готуючи презентабельний інформативний постер, автор (автори) повинен знати свою аудиторію, обрати оптимальний формат і визначити, яку інформацію слід подати на плакаті.

Під час підготовки постер-презентації на кафедрі іноземних мов Таврійського державного агротехнологічного університету (м Мелітополь) у квітні 2013 року робота магістрів охоплювала три етапи:

- 1) добір матеріалу;
- 2) оформлення постера;
- 3) підготовка до виступу й сам виступ.

На початку роботи, добираючи відповідний матеріал, слухачі магістратури відпрацьовували навички пошуку інформації, тобто вчилися знаходити джерела інформації. Оскільки переважну частину становили електронні ресурси з доступом через Інтернет, то студентам було запропоновано користуватися пошуковими тематичними каталогами, які являють собою інформаційно-довідкові системи, створені на основі інформації, що зберігається на серверах за групами: наука, техніка, мистецтва, економіка, політика, спорт тощо.

Іншим важливим аспектом у навчанні студентів роботи з інформацією є формування вміння визначати новизну, якість і достовірність інформації. Для цього, насамперед, слід оцінювати джерела інформації (чи є вони першоджерелами, чи поширюють скопійовану інформацію; коли було опубліковано інформацію, і чи актуальна вона зараз; чи є інші джерела, які б підтверджували або

спростували ці дані; що відомо про автора роботи та його інші праці).

Далі слухачі магістратури набували навичок працювати з великою кількістю інформації через різні види читання. Систематичне оглядове читання (читання передмови, вивчення змісту та алфавітного покажчика) надає можливість оцінити основну ідею джерела та вирішити, чи варто вивчати його детальніше (чи підлягатиме воно аналітичному читанню). При опрацюванні декількох джерел за однією тематикою магістри навчалися застосовувати техніку порівняльного читання, яка дає змогу через визначення важливих даних, опрацювання термінології та упорядкування питань зіставити та порівняти ідеї, отримавши максимум інформації для прийняття певного рішення. Записи ключових ідей (note-taking) здійснювалися із використанням тих же прийомів, що і при написанні інших документів (статей, есе тощо). Також застосовувалося перефразування, цитування, анування.

Змістовно постери, над якими працювали слухачі магістратури, були різними за спеціальностями та науковими напрямками: одні постери містили огляд та аналіз джерел за окремою темою, інші – визначення та постановку проблеми в певній галузі, деякі постери презентували етапи та результати дослідження, якими займалися студенти під час підготовки випускних робіт. Тому етап відбору матеріалу для постера для кожного з учасників виявився по-своєму складним.

Питання «З чого почати?» у будь-якій справі є важким. При роботі над постером до нього додаються інші питання: «Скільки інформації треба розмістити на плакаті?», «Яку інформацію слід подавати?», «Що висвітлювати, якщо дослідження не закінчені?» тощо. Щоб відповісти на ці запитання слухачі магістратури працювали з цілим рядом електронних ресурсів, присвячених підготовці постерів (<http://www.fip.org>, <http://www.pitt.edu>, <http://writing.wisc.edu>, <http://www.personal.psu.edu>, <http://www.ploscompbiol.org> та ін.), які допомогли сформувати уявлення про структуру постера й загальні правила його підготовки.

Студенти з'ясували, що зміст постера повинен відповідати на такі запитання: «Що?», «Коли?», «Де?», «Хто?», «Як?» та «Чому?», а також «То й що?» і «Що далі?». Почалася нова фаза, головною метою якої було навчитися відповідати на всі ці питання кількома лаконічними реченнями, використовуючи мовленнєві засоби, які б були зрозумілі глядачеві. Іншими словами, постер має пояснювати чітко, не перенасиченою спеціальними термінами мовою наукову проблему, її актуальність, що з цього питання

пропонує автор (автори) постера або ті вчені, результати досліджень яких аналізуються, які експерименти були проведені та які їх наслідки, висновки та перспективи досліджень. Отже, матеріал готувався в межах таких рубрик, як: вступ, мета, всебічне дослідження проблеми, методи (методики, технології), результати, висновки та перспективи, посилання.

Оскільки основна мета постера – поширення інформації, то при його підготовці слід урахувати аудиторію та уважно підбирати контент, дуже ретельно оцінювати, які деталі слід розмішувати на плакаті. Найбільш «важкою» є загальна публіка, тобто глядачі, які мають різну освіту, різний рівень підготовки за певним напрямом. На цій стадії студенти набували таких важливих умінь щодо опрацювання інформації, як спрощення (уміння спростити все те, що можна спростити: певні деталі, «складну» термінологію, несуттєві дані тощо), подання інформації за ієрархічною структурою (визначення головної ідеї, яку автор хоче донести до своїх глядачів, виділення ключових моментів, потім – даних, які розкривають і підтверджують останні), уміння мислити просторово та уявляти (визначати), у якому вигляді (текст, діаграми, таблиці, рисунки тощо) краще будуть подані ті чи інші дані, адже постер істотно відрізняється від, наприклад, наукової статті: за 10 секунд постер має привернути увагу та зупинити глядача, щоб ще за 3–5 хвилин він ознайомився зі змістом плаката, зрозумів ідею та сформував питання до автора презентації.

Наступним складним завданням є ефективне розміщення інформації на плакаті. Нині у всесвітній мережі є безліч прикладів оформлення постерів, спеціальні заготовки, програми і, звичайно, рекомендації щодо шрифту, масштабу та кольорів. Студенти самостійно набували тих навичок, що дало їм можливість максимально проявити свою творчість. Друкуючи макети, вони оцінювали «читабельність» і певним чином коригували свої майбутні постери.

Заключним етапом стала підготовка самої презентації – публічного виступу, який не розглядатиметься в рамках цієї статті.

Оскільки розробка постера й виступ на посетр-сесії відбувалися з навчальною метою, то передбачалося й оцінювання цього виду діяльності з боку викладача. Студенти були ознайомлені з вимогами та критеріями оцінювання постерів: загальна відповідність темі, чітка обґрунтованість відображення комунікативних намірів і форм їх реалізації; чітка когерентність: логічність викладу, ясність структури, зв'язність висловлювань; лексична адекватність: використання лексики відповідно

до регламентованого лексичного мінімуму; граматична правильність тощо.

Після підготовки та презентації постерів було проведено анкетування слухачів магістратури, які взяли участь у проекті. Метою анкетування було з'ясувати, наскільки корисною стала ця діяльність, а також виявити труднощі, які виникали під час роботи.

Приклад анкети

1. Яких умінь і навичок, на Вашу думку, Ви набули (які вміння та навички Ви розвинули) під час підготовки до постер-сесії? Оберіть 5 із запропонованих, розмістивши їх від найбільш до найменш важливих.

- Уміння аналізувати;
- Уміння логічно мислити;
- Уміння розв'язувати проблеми;
- Уміння засвоювати нові ідеї;
- Уміння зрозуміло викладати свої ідеї та думки аудиторії;
- Навички використовувати невербальні засоби комунікації: міміку, жести, інтонацію;
- Уміння переконливо аргументувати свою позицію;
- Уміння налагоджувати контакт з аудиторією та підтримувати його;
- Уміння слухати й брати участь у дискусії;
- Здатність брати на себе відповідальність за виконання поставлених завдань;
- Готовність до перегляду своєї позиції під впливом нових обставин;
- Здатність погоджуватися з думкою співрозмовника та враховувати її.

2. На якому етапі підготовки до постер-сесії (добір матеріалу, оформлення постера, підготовка та проведення презентації) Ви мали труднощі та які?

В анкетуванні взяли участь 28 магістрів інженерного напрямку. Майже половина респондентів (53 %) серед перших трьох умінь назвали вміння аналізувати; уміння зрозуміло викладати свої ідеї та думки аудиторії, а також набуття навичок усвідомленого використання невербальних засобів комунікації; 28 % опитаних виділили вміння налагоджувати контакт з аудиторією та підтримувати його, уміння слухати й брати участь у дискусії, готовність до перегляду своєї позиції під впливом нових обставин; для 19 % респондентів важливим став розвиток уміння логічно мислити, формування готовності до перегляду своєї позиції під впливом нових обставин і здатність погоджуватися з думкою співрозмовника й враховувати її.

Труднощі виникали на всіх етапах роботи. Серед них неодноразово згадувалися такі: розподіл часу на пошук та обробку оригінальної літератури, визначення теми та змісту, які б зацікавили аудиторію, структурування матеріалу, дотримання вимог щодо оформлення постера, стислий виклад думок, дотримання логічності у викладанні матеріалу та послідовність ідей, вдале розміщення матеріалу на плакаті, написання висновків, невеликий досвід публічного виступу й пов'язані з цим хвилювання щодо реакції аудиторії під час проведення презентації постерів, ведення дискусії.

Висновки. Спостереження за роботою студентів над постерами, які готувалися іноземною мовою, спілкування з ними, а також аналіз результатів анкетування дали змогу нам дійти певних висновків. По-перше, для всіх учасників проекту ця діяльність виявилася складною, проте цікавою і корисною. До того ж, вони змогли оцінити наявність і рівень широкого кола своїх умінь і навичок, оскільки кожен з етапів (добір матеріалу, оформлення постера, підготовка та проведення виступу) передбачали набуття й розвиток окремих умінь і навичок. Під час підготовки постерів студенти засвоювали та розвивали навички пошуку інформації, формували вміння визначати новизну, якість і достовірність інформації, відпрацьовували навички роботи з великою кількістю інформації через різні види читання, а також набували таких умінь, як здобуття, переробка та подання іншомовної інформації.

Зі свого боку викладачі на основі набутого досвіду змогли розробити та відпрацювати певну методику підготовки слухачів магістратури до постер-презентації, що дало змогу спланувати й реалізувати окремі елементи цієї діяльності на молодших курсах і ефективніше організувати роботу слухачів магістратури.

Подальшого вивчення й аналізу потребують питання, пов'язані з підготовкою студентів до публічного виступу під час презентації своєї роботи іноземною мовою. Оскільки результати анкетування учасників постер-сесії засвідчили, що на цьому етапі у студентів виникає багато труднощів щодо спілкування з аудиторією, ведення діалогу тощо, то, очевидно, є необхідність посилити використання спеціальних засобів і відповідних видів діяльності на молодших курсах, що дасть змогу стимулювати, відпрацьовувати й розвивати ці навички.

**Список використаних джерел**

1. ГСВОУ-04 Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра: за спеціальністю 8.091902 «Механізація сільського господарства». Освітньо-професійна програма підготовки магістра: за спеціальністю 8.091902 «Механізація сільського господарства». – К.: Видавнича дільниця Наукметодцентру, 2007. – 47 с.
2. Новые информационные технологии в образовании для всех / Монография под ред. В.И.Гриценко. – К.: изд. дом «Академ-периодика». – 2012. – 268 с.
3. Полікарпова Ю.О. Презентація як активний метод навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.academia.edu/1828276/>
4. Формирования информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: учебно-метод.пособие / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, И.Л. Скипор, Г.А. Стародубова; под ред. Н.И. Гендина. – М., 2002. – 337с.
5. The Writing Studio. Writing@SCU // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://writing.colostate.edu/>

**References**

1. *GSVOU-04 Educational and qualification characteristics of Master: according to the specialty 8.091902 «Farm Mechanization».* Educational and professional curriculum of the master training: according to the specialty 8.091902 «Farm Mechanization». (2007). Kyiv: Publishing department of the Naukmetodtsentr. [in Ukrainian].
2. *New information technologies in education for everyone.* (2012). Ed. V. I. Hritsenko. Kyiv, Publishing House “Akademperiodika”. [in Russian].
3. Polikarpova, Yu. O. *Presentation as an active method of teaching English.* Retrieved from: <http://www.academia.edu/1828276/> [in Ukrainian].
4. *Formation of personal information culture in libraries and educational establishments: Teaching and methodical guide.* (2002). In N.I. Gendina, N.I. Kolkova, I.L. Skipor, G.A. Starodubova; Edited by N.I. Gendina. Moscow. [in Russian].
5. *The Writing Studio. Writing@SCU.* Retrieved from: <http://writing.colostate.edu/> [in English].

**Рецензент:** Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

**Відомості про авторів:**

**Тітова Олена Анатоліївна,**

**Жукова Тетяна Василівна**

Таврійський державний

агротехнологічний університет

пр. Б. Хмельницького, 18, м. Мелітополь,

Запорізька обл., 72310, Україна

doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.841

*Надійшла до редакції: 24.03.2014 р.*

*Прийнята до друку: 22.05.2014 р.*

## ГАРМОНІЗАЦІЯ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЧЕРЕЗ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Тетяна Шаповалова

*Бердянський державний педагогічний університет*

### Анотація:

У статті особлива увага приділена теоретичному обґрунтуванню та практичному застосуванню здоров'язбережувальних освітніх технологій, зокрема біоенергетичній, у культурно-освітньому просторі для гармонійного розвитку майбутніх педагогів. Основним завданням діяльності майбутнього педагога є формування у дітей позитивної мотивації до здорового способу життя, створення внутрішньої переконаності в його перевагах із використанням цілющих властивостей природи. Тому ми маємо створити сприятливі умови для повноцінного здоров'язбережувального впливу природи на здоров'я дітей. Прикладом біоенергетичної здоров'язбережувальної технології є природно-релаксаційна стежина «ЛікЕП» (лікувальна енергетика природи) Станції юних натуралістів м. Бердянська Запорізької області, яка створена з метою використання енергетичних властивостей природних об'єктів в оздоровленні та адаптації дітей і молоді до сучасного соціуму. Знання зазначених технологій, володіння ними та їх застосування є важливою складовою професійної підготовки майбутніх педагогів.

### Ключові слова:

здоров'я молодого покоління, здоров'язбережувальні освітні технології, біоенергетична здоров'язбережувальна технологія, релаксаційні природні об'єкти (деревотерапія, анімалорелаксація, мінералотерапія).

### Анотация:

**Шаповалова Татьяна. Гармонизация культурно-образовательного пространства**

**через здоровьесберегающие технологии.**

В статье особое внимание уделено теоретическому обоснованию и практическому использованию здоровьесберегающих технологий, в частности биоэнергетической, в культурно-образовательном пространстве для гармонического развития будущих педагогов. Основной целью будущего педагога является формирование у детей позитивной мотивации к здоровому образу жизни, создание внутреннего убеждения в его преимуществах с использованием целительных свойств природы. Поэтому мы должны создать благоприятные условия для полноценного здоровьесберегающего влияния природы на здоровье детей. Примером биоэнергетической здоровьесберегающей технологии является природно-релаксационная тропа «ЛечЭП» (лечебная энергетика природы) Станции юных натуралистов г. Бердянска Запорожской области, которая была создана с целью использования энергетических свойств природных объектов в оздоровлении и адаптации детей и молодежи к современному социуму. Знание обозначенных технологий, владение ими, а также использование их является важной составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов.

### Ключевые слова:

здоровье подрастающего поколения, здоровьесберегающие технологии, биоэнергетическая здоровьесберегающая технология, релаксационные природные объекты (деревотерапия, анімалорелаксация, мінералотерапія).

### Resume:

**Shapovalova Tetiana. Harmonisation of cultural and educational space through health-saving technologies.**

Special attention is given to the theoretical foundation and practical use of health-saving technologies, in particular, bioenergy technology in cultural and educational space for the harmonious development of future teachers. The main goal of a future teacher is forming children's positive motivation to healthy lifestyle and creating their inner persuasion in this lifestyle's benefits using healing means of nature. Therefore, we have to create favourable conditions for complete health-saving nature impact on children's health. An example of a bioenergy health-saving technology is a natural relaxation path HEN (healing energy of the nature) which was created at Berdyansk Young Naturalist Station in Zaporizhya Region with a view of using energy properties of natural objects for recovery of children and young people and their adaptation to modern society. Knowledge and use of the mentioned above technologies is a main part of future teachers' professional training.

### Key words:

health of the younger generation, health-saving education technologies, bioenergy health-saving technology, relaxation natural objects (tree therapy, animal relaxation, minerals therapy).

Постановка проблеми. Сучасна спроба усвідомлення здоров'я як категорії психологічної та біологічної є підґрунтям для висновку, що це еволюційно зумовлена універсальна властивість організму людини, що забезпечує за певних умов досягнення й збереження в індивідуальному розвитку оптимального рівня життєздатності. Біосоціальна структура життєздатності організму людини може ефективно вдосконалюватися в педагогічній системі відносин соціальних інститутів освіти й виховання молодого покоління [4].

Освіта як соціальний інститут виконує низку окремих функцій, одна з яких – підготовка нового покоління спеціалістів. Вона, залучаючи людину до соціальних відносин, сприяє її гармонізації. Водночас, відбувається не тільки поверхове ознайомлення з культурними нормами, цінностями, соціальними та

гендерними ролями, а й засвоєння, усвідомлення та подальша організація власного способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науці напрацьовано великий теоретико-практичний матеріал із питань здоров'язбереження. Проблемами використання здоров'язбережувальних технологій у системі освіти займаються Т. Бойченко, О. Ващенко, І. Волкова, Д. Воронін, М. Гончаренко, Л. Горьна, Н. Денисенко, О. Дзятківська, В. Єфимова, О. Попов, С. Свириденко, М. Смирнов, Л. Тихенко, Л. Тихомирова, В. Успенська, І. Чупаха та ін. Учені вважають, що цей аспект діяльності є найважливішим при виконанні завдань збереження, зміцнення й відновлення здоров'я учнів в умовах сучасного освітнього простору.

Дослідження вчених свідчать, що здоровими можна назвати лише 27 % дітей шкільного віку, а, як відомо, цей період розвитку є одним із головних. На сьогодні встановлено, що

90 % здоров'я людина втрачає у віці до 2-х років, а 40-60 % хвороб дорослих сягають своїм корінням 5-7-річного віку (С. Мартинов, 1991).

До школи приходять лише 20-27 % здорових дітей, а закінчують її здоровими 2,0-5,7 %. За даними Міністерства охорони здоров'я України та Держкомстата у 42 % дітей шкільного віку спостерігаються різні хронічні захворювання, а в 50 % школярів – функціональні відхилення в різних системах організму, частота онкозахворювань у дітей збільшилась майже в п'ятеро, зросла майже втричі частота суїцидів серед молоді, на 25,4 % зріс рівень загальної інвалідації серед дітей, на 52,5 % збільшилась захворюваність дітей на туберкульоз. Аналіз структури захворюваності школярів показує, що з кожним роком навчання в освітньо-виховних закладах зростає частота захворювань органів травлення, дихання, зору, порушення постави, нервово-психічних відхилень.

Сучасна педагогічна система й умови життя можуть дати достатній обсяг знань, але не здатні зберегти здоров'я школярів. Підтвердженням тому є катастрофічне зниження рівня здоров'я дітей і молоді України, нестійка мотивація до збереження здоров'я, брак механізмів упровадження принципів валеології та екології в масову практику загальноосвітніх, позашкільних і вищих навчальних закладів.

Тільки нині сучасні науки, пов'язані зі здоров'ям, починають вивчати взаємозв'язок Природи й людини в усіх її проявах. Наші предки чудово розуміли цей взаємозв'язок і успішно використовували його для здорового способу життя. Грунтуючись на спостереженнях, учені шукають нові методи збереження, зміцнення та відновлення здоров'я, використовуючи силу природних об'єктів та їх вплив на людину.

Створення умов розвитку молодого покоління, виховання освіченої, творчої особистості, формування її фізичного, психічного й духовного здоров'я – найважливіше завдання державної освіти загалом і вищої зокрема.

Визначаючи основні особливості живого В. Вернадський писав, що людина є квантовою системою, для якої характерний дуалізм, тобто організм людини водночас фізичне тіло й польова структура (духовне тіло). Лише в гармонійній єдності цих двох начал людина можлива, як квантова система, гармонійна, невіддільна частинка Всесвіту загалом.

Цілісний (холістичний) підхід до людини як біо-енерго-інформаційної системи розкриває перспективні можливості розробки нових технологій як навчання, так і оздоровлення. Такий підхід, на думку М. Гончаренко, основа нової світоглядної парадигми духовної еволюції людини як безальтернативної стратегії виживання цивілізації та збереження здоров'я в умовах глобальної екологічної та духовної кризи, що катастрофічно зростає, умова переходу

суспільства на ноосферний рівень розвитку [3, с. 47–48].

Криза здоров'я людини пов'язана з культурно-антропологічною кризою, духовним занепадом особистості, ігноруванням визначальної ролі у формуванні здоров'я природного середовища та його факторів.

Формулювання цілей статті. Мета статті – теоретичне обґрунтування та перевірка на практиці ефективності використання здоров'я-збережувальних технологій, зокрема біо-енергетичної, для гармонійного розвитку майбутніх педагогів у культурно-освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Еколого-валеологічна освіта набуває нового значення, коли до неї застосовується компетентнісний підхід.

Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього педагога формується через здоров'язбережувальні компетенції та здоров'язбережувальні освітні технології. Створення здоров'язбережувального середовища – це створення оздоровчо-освітнього простору, де суб'єкти освітнього процесу мають можливість зберігати, зміцнювати та відновлювати власне здоров'я.

Згідно з дослідженням Л. Тихомирової, основними причинами погіршення здоров'я дітей шкільного віку є:

- порушення гігієнічних і психогігієнічних вимог до організації навчально-виховного процесу;
- порушення повноцінного відпочинку;
- відсутність достатньої рухової активності;
- постійні стреси, які пов'язані з перевантаженнями навчальних програм;
- помилки в педагогічних технологіях, викладанні;
- авторитарний стиль спілкування;
- недостатній рівень знань вікової фізіології та психології у педагогів;
- слабка початкова та виховна робота з учнями щодо формування їх здоров'я та організації здорового способу життя;
- відсутність у педагогів і батьків необхідних знань щодо збереження та зміцнення здоров'я дітей [5].

Поняття «здоров'язбережувальні технології» з'явилося в педагогіці впродовж останніх декількох років. Уважне вивчення джерел виявляє широкий діапазон підходів до розуміння поняття «здоров'язбережувальні технології» і ще більш широке наповнення змісту цього поняття конкретними практичними діями. Під здоров'язбережувальними технологіями вчені пропонують розуміти: сприятливі умови навчання дитини у школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання і виховання); оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей і гігієнічних норм); повноцінний і раціонально організований рухливий режим [1, с. 22–28].

Проаналізувавши класифікації наявних здоров'язбережувальних освітніх технологій, ми виокремили класифікацію, яка була розроблена О. Ващенко, С. Свириденко [2, с. 1–6]:

– здоров'язбережувальні – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці у школі та ті, що виконують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей і гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;

– оздоровчі – технології, спрямовані на виконання завдань щодо зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартовування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;

– технології навчання здоров'я – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, розв'язання конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психотропними речовинами, статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки внесенню відповідних тем до предметів загально-навчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти;

– виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації до ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини.

Нами була розроблена біоенергетична здоров'язбережувальна технологія, яка передбачає використання енергетики природних об'єктів (рослин, тварин, неживих предметів) із метою оздоровлення, релаксації та соціалізації молодого покоління.

Безперечно, будь-яка педагогічна технологія має бути здоров'язбережувальною. Розроблені методики дають можливість ефективно впроваджувати біоенергетичні здоров'язбережувальні технології в навчально-виховний процес будь-якого навчального закладу.

Кафедра біології, екології та безпеки життєдіяльності БДПУ працює в тісному співробітництві зі Станцією юних натуралістів, де творчим колективом розроблена одна зі здоров'язбережувальних технологій – біоенергетична, яка передбачає використання енергетики природних об'єктів (рослин, тварин, неживих предметів) для оздоровлення та гармонізації культурно-освітнього простору.

Основним завданням здоров'язбережувальної діяльності є формування у студентів – майбутніх педагогів позитивної мотивації до здорового способу життя, створення внутрішньої переконаності в його перевагах із використанням цілющих властивостей природи. Педагогічний колектив Бердянської СЮН

створив сприятливі умови для повноцінного здоров'язбережувального та оздоровчого впливу природи на здоров'я дітей.

У формуванні еколого-валеологічної культури в позашкільному навчальному закладі ми виокремлюємо три основні аспекти: пізнавальний (людині необхідна певна сума знань про природу, власне тіло та здоров'я); емоційний (важливо мобілізувати емоції, прищепити турботливе ставлення до власного здоров'я та природи); прикладний (необхідно створити умови, щоб кожен міг зробити свій внесок у справу збереження природи і власного здоров'я).

Від розвитку системи еколого-валеологічної освіти, створення нового стилю ноосферного мислення значною мірою залежить формування здорового способу життя, зміцнення та збереження здоров'я. Результатом еколого-валеологічної освіти та виховання повинна стати еколого-валеологічна культура, що припускає компетентнісний підхід вихованця до своїх генетичних, фізіологічних можливостей, методів і засобів контролю, збереження й розвитку власного здоров'я як невіддільної частини природи, уміння розширювати свої знання та передавати їх оточенню. Чітко простежується взаємозв'язок між еколого-валеологічним вихованням, еколого-валеологічною культурою та ноосферним світоглядом.

Прикладом біоенергетичної здоров'язбережувальної технології є природно-релаксаційна стежина «ЛікЕП» (лікувальна енергетика природи) Станції юних натуралістів м. Бердянська Запорізької області, яка створена з метою використання енергетичних властивостей природних об'єктів в оздоровленні та адаптації дітей та молоді до сучасного соціуму.

Студенти Інституту соціально-педагогічної та корекційної освіти й Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв БДПУ як денної, так і заочної форм навчання відвідують майстер-класи «Біоенергетичні та лікувальні властивості живої природи», що є складниками спецкурсу «Ековалеологія рідного краю».

Біоенергетична здоров'язбережувальна освітня технологія апробована педагогічним колективом Станції юних натуралістів м. Бердянська за допомогою можливостей релаксаційної стежини «ЛікЕП» (Лік – лікувальна, Е – енергетика, П – природи) для відновлення та гармонізації психічного та фізичного здоров'я дітей. Стежина «ЛікЕП» розрахована на різні категорії відвідувачів (від дошкільнят до дорослої людини). За період 2008–2013 рр. майстер-класами було охоплено понад 2,5 тисячі слухачів.

Вивчення біоенергетичної здоров'язбережувальної технології відбувається поетапно. I етап – інформаційно-когнітивний (розширення та поглиблення знань про енергетичні властивості живої природи); II етап – діяльнісно-практичний (оволодіння методикою спілкування з релаксаційними природними

об'єктами); III етап – оздоровчо-релаксаційний (особистісно зорієнтований підхід у спілкуванні з релаксаційними об'єктами); IV етап – підсумково-результативний (сенсорно-вербальні педагогічні спостереження впливу релаксаційної дії природних об'єктів на еколого-валеологічну свідомість, здоров'я вихованців, слухачів); V етап – опосередковано-коригувальний (використання нетрадиційних методів оздоровлення) [6, с. 111–114].

На першому етапі слухачі ознайомлюються з особливостями деревотерапії та вивчають їх: з'ясовують, які з дерев належать до забираючого, а які до підживлювального типу і як вони впливають на здоров'я людини. Тільки після теоретичного опрацювання матеріалу слухачі переходять до діяльнісно-практичного, оздоровчо-релаксаційного етапів, де оволодівають методикою спілкування з релаксаційно-природними об'єктами, конкретно апробують на собі дію деревотерапії. Ці етапи проводяться безпосередньо в дендрологічному арборетумі. Контакти з рослинними організмами відбуваються під наглядом педагога. Він спостерігає за станом дітей, оцінюючи його візуально, проводить опитування, аналізує і за потреби коригує психофізіологічний стан, використовуючи традиційні та нетрадиційні методи оздоровлення.

Дерево – потужний природний акумулятор космічної енергії, воно випромінює енергію, яка позитивно впливає на людський організм. Прихильники однієї з наукових теорій твердять, що близький контакт із деревом повертає людині втрачену енергетичну рівновагу. Дерево спочатку виступає в ролі накопичувача природної енергії, а потім стає енергетичним провідником, який дарує лікувальний вплив. Учені з'ясували, що енергетичне поле дерева найсильніше впливає з квітня до жовтня.

Деревотерапія сьогодні починає цікавити багатьох учених. Науково доведено, що кожна рослина, а особливо дерево, енергетично впливає на людину та її здоров'я. У кожної людини є власне дерево, на яке вона реагує, близьке за своєю біоенергетикою до неї. Таке дерево може забрати наш біль або підживити нас енергією.

Залежно від дії енергії дерев на людини, їх поділяють на забираючий і підживлювальний типи. Забираючий тип дерев – зменшує енергію людини, зокрема й негативну. Деревами такого типу є ялина, тополя, осика, черемха, вільха, верба, ялівець, бузок, усі рослини, що в'ються. Підживлювальний – збільшує енергію людини. До таких дерев належать дуб, береза, сосна, акація, каштан, липа, горобина, клен, ясень, верба, модрина, яблуня, вишня.

Після контакту з деревом забираючого типу рекомендується «підзарядитися» від підживлювального дерева. Безперечно, біополя дерев мають позитивний вплив на людину. Наразі біоенергетичні властивості дерев використовують для оздоровлення (релаксації). Цілющими властивостями володіють не тільки

самі дерева, а й їх окремі фрагменти: гілочки, плашки, шматочки кори (біокоректори).

На Станції юннатів слухачі, які відвідують майстер-клас, потрапляють на релаксаційно-енергетичні зупинки стежини «ЛікЕП». Наведемо кілька прикладів. Зупинка 1. Черемха – Робінія звичайна. Черемха (дерево забираючого типу) – забирає енергію, протипоказана людям із серцево-судинними захворюваннями. Листя та квіти мають протизапальну, антимікробну дію. Летючі фітонциди листя черемхи не тільки вбивають найпростіших, а й розчиняють їх. Робінія звичайна (дерево підживлювального типу) – віддає енергію, наповнюючи людину бадьорістю. Робінія універсальний донор, її енергетика корисна всім, особливо жінкам. Від запаху її квітів поліпшується настрій, підвищується працездатність.

Зупинка 2. Тополя – Береза. Тополя (дерево забираючого типу) – забирає негативну енергію, зменшує роздратованість, під час прогулянок тополиною алеєю зменшується головний біль, стає легко дихати. Не рекомендується людям із серцево-судинними захворюваннями. Береза (дерево підживлювального типу) – віддає енергію, знімає втому, підвищує тонус судин, лікує захворювання серця. Запах берези знижує артеріальний тиск. Спілкування з березою цілюще для людей хворих на гіпертонію. При головних болях може допомогти гребінець, зроблений з деревини цього дерева. За народними традиціями береза вважається щасливим деревом, оберігає від зла. Саджають березу поряд із домівкою для злагоди в сім'ї. Береза також захищає від блискавки.

Перед екскурсією по стежині «ЛікЕП» слухачам надаються рекомендації щодо проведення релаксації:

- поцікавтесь, яке дерево вас підживлює;
- відшукайте своє дерево в дендрарії, бажано окреме;
- станьте обличчям на схід і притуліться до дерева;
- покладіть праву руку на сонячне сплетіння, а ліву тильною стороною на поперек, долонею доторкніться до стовбура дерева;
- ні про що не думайте деякий час;
- подумки зверніться до дерева з проханням очистити вас або вилікувати;
- спілкуйтеся з деревом не більше 3-5 хвилин.

На станції юннатів є живий куточок та міні-ферма, де діти та студенти можуть отримувати сеанси анімалорелаксації, контактуючи з тваринами та птахами (кроликами, хом'ячками, черепахами, морськими свинками, шиншилами, папужками, свійськими тваринами). Анімалотерапія (від латинського «animal» – тварина) – вид терапії, що використовує тварин та їх образи для надання психотерапевтичної допомоги. Це цивілізований науковий метод лікування та профілактики серйозних захворювань. В анімалотерапії використовуються символи тварин: образи,



малюнки, казкові герої, іграшки, а також справжні тварини, спілкування з якими безпечно.

Анімалотерапія виконує певні функції: психофізіологічну – зняття стресу через спілкування з тваринами, нормалізація роботи нервової системи, психіки загалом; психотерапевтичну – сприяння гармонізації міжособистісних стосунків людини і тварини; реабілітаційну – контакти з тваринами як додаткова взаємодія особистості з навколишнім світом, що сприяють як психічній, так і соціальній реабілітації; задоволення потреби в компетентності, яка виражається формулою «я можу» і є однією з найважливіших потреб людини; самореалізації – потреба людини в реалізації свого внутрішнього потенціалу, потреба бути значущим для інших; спілкування – тварини стають партнерами у спілкуванні з людиною.

Стежина «ЛікЕП» використовується також як елемент навчально-просвітницької роботи (вікторини, методоб'єднання, семінари-практикуми, майстер-класи, екскурсії). На допомогу педагогам-позашкільникам нами розроблено поради щодо створення комфортно-

адаптивних умов спілкування дитини з природою, наближення її до природи, оздоровлення за допомогою цілющих властивостей рослин, убезпечення від небажаного впливу соціуму [6, с. 111–114].

Апробуються й упроваджуються методики в навчально-виховний процес як позашкільних, загальноосвітніх, так і вищих навчальних закладів.

Висновки. Знання наведених технологій, володіння ними та їх застосування є важливим складником професійної підготовки майбутніх педагогів. Використання біоенергетичної здоров'язбережувальної технології легко адаптувати до умов будь-якого навчального закладу – від дошкільного, загальноосвітнього, позашкільного до вищого навчального закладу. Ця освітня технологія не потребує значних матеріальних і фінансових витрат і сприяє гармонічному розвитку майбутніх педагогів.

Перспективи подальшого дослідження. Подальшої розробки, на нашу думку, потребують методики оздоровлення за допомогою енергетики мінералів.

#### Список використаних джерел

1. Аносов І.П. Здоров'язбережувальні освітні технології у професійно-педагогічній підготовці вчителя / І. П. Аносов, С. С. Ізбаш // Педагогіка здоров'я : зб. наук. праць IV Всеукраїнської наук.-практ. конф. [за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка]. – Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. – С. 22-28.
2. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – №8. – С. 1-6.
3. Гончаренко М.С. Валеологічні основи духовності: навч. посіб. / М.С. Гончаренко. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. – С. 47-48.
4. Омельченко С.О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: монографія / С. О. Омельченко. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 353 с.
5. Тихомирова Л.Ф. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. н. – Ярославль, 2004. – 23 с.
6. Шаповалова Т.Г. Інноваційні здоров'язбережувальні технології у сучасному позашкільному освітньому просторі / Т.Г. Шаповалова // Імідж сучасного педагога. – 2013. – № 8 – 9(137-138). – С. 111-114.

Рецензент: Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**  
**Шаповалова Тетяна Григорівна**  
 Бердянський державний педагогічний університет  
 вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,  
 Запорізька обл., 71100, Україна  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.842

Надійшла до редакції: 06.05.2014 р.  
 Прийнята до друку: 23.05.2014 р.

#### References

1. Anosov, I. P. (2014). *Health saving educational technologies in professional and pedagogical of training of the teacher*. Pedagogika zdorovya: collection of scientific works of the 4th All-Ukrainian conference [edited by Academician F. Prokopenko.] Kharkiv, Kharkiv H.S. Skovoroda National University. [in Ukrainian].
2. Vaschenko, O. A. (2006). *Teacher's readiness to use health saving technologies in educational process*. Zdorovya ta fizychna kul'tura. 8. 1 – 6. [in Ukrainian].
3. Honcharenko, M. S. (2008). *Valeological grounds of spirituality: tutorial*. Kharkiv: Kharkiv V. N. Karazin National University. [in Ukrainian].
4. Omelchenko, S. O. (2007). *Cooperation of social institutions in forming children and teenagers' healthy lifestyle: monograph*. Luhansk: Alma-mater. [in Ukrainian].
5. Tikhomirova, L. F. (2004). *Theoretical and methodological grounds of health saving pedagogy. Abstract of thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences*. Yaroslavl'. [in Russian].
6. Shapovalova T. H. (2013). *Innovative health saving technologies in modern out-of-school educational environment*. Imidzh suchasnoho pedahoha. 8 – 9. [in Ukrainian].

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Марія Шишкіна

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України*

**Анотація:**

Стаття присвячена актуальним проблемам модернізації освітнього середовища вищих навчальних закладів України в аспекті вдосконалення інноваційних ІКТ. Схарактеризовано процеси розвитку хмаро орієнтованого інформаційно-освітнього середовища регіону і вищого навчального закладу. Проаналізовано інноваційні моделі розподіленого освітньо-наукового середовища регіонального навчального закладу. Висвітлено проблеми поліпшення якості й доступності навчання, а також підвищення якості електронних освітніх ресурсів і сервісів на базі хмарних обчислень і аутсорсингу. Визначено перспективні напрями підготовки науково-педагогічних кадрів до впровадження інноваційних ІКТ у вищому педагогічному навчальному закладі.

**Ключові слова:**

інновації; освітнє середовище; вищі навчальні заклади; хмарні технології.

**Аннотация:**

**Шишкіна Марія. Инновационные технологии модернизации образовательной среды высшего учебного заведения.**

Статья посвящена актуальным тенденциям модернизации образовательной среды высших учебных заведений Украины в аспекте совершенствования инновационных ИКТ. Охарактеризованы процессы развития облачно ориентированной информационно-образовательной среды региона и вуза. Проанализированы инновационные модели распределенного научно-образовательного пространства регионального учебного заведения. Освещены проблемы улучшения качества и доступности обучения, а также повышения качества электронных образовательных ресурсов и сервисов на базе облачных вычислений и аутсорсинга. Определены перспективные направления подготовки научно-педагогических кадров к внедрению и использованию инновационных ИКТ в высшем педагогическом учебном заведении.

**Ключевые слова:**

инновации; образовательная среда; высшие учебные заведения; облачные технологии.

**Resume:**

**Shyshkina Mariya. Innovative technologies for modernization of the educational environment of higher education.**

The article describes the actual tendencies of educational environment modernization in perspective of emerging ICT. The processes of development of the region educational environment and the university innovative development are characterized. The innovative models of distributed learning and research environment of the regional institution are offered. The problems of quality and accessibility of education and also problems of electronic learning resources quality increase by means of cloud-based services and outsourcing are highlighted. The trends of the educational personnel training to use innovative ICT in the pedagogical institution are revealed.

**Key words:**

innovation; educational environment; higher educational institutions, cloud computing.

Постановка проблеми. Упровадження високих ІКТ технологій, таких, як хмарні обчислення, засоби адаптивних інформаційно-комунікаційних мереж, віртуального та мобільного навчання, дають змогу досягти нової якості освіти на сучасному етапі формування інформаційного суспільства [2; 6; 10]. Це сприяє вдосконаленню науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення процесу інформатизації вищих навчальних закладів, поліпшенню якості засобів ІКТ й освіти, доступності останньої. Тому вивчення тенденцій формування високотехнологічного інформаційно-освітнього середовища, зокрема проблем підготовки майбутніх педагогів до використання перспективних ІКТ у своїй професійній діяльності, сьогодні є надзвичайно актуальним.

Головна проблема в освітній практиці зумовлена протиріччям між об'єктивною потребою в неперервному вдосконаленні програмного забезпечення й апаратної потужності обчислювальних комплексів навчального призначення та браком необхідного персоналу (як у якісному, так і в кількісному співвідношенні), здатного відповідним чином підтримувати, розвивати свої системи ІКТ й

управляти ними. Отже, необхідні інноваційні підходи до інформатизації навчальних закладів на основі засобів і технологій хмарних обчислень та ІКТ аутсорсингу. Завдяки цьому приймаються реалістичні рішення щодо поглиблення інформатизації та вдосконалення продуктивності використання інформаційних ресурсів і засобів ІКТ у навчанні [2; 3].

У зв'язку з цим виникає необхідність фундаментальних досліджень можливих напрямів і перспективних шляхів розвитку інформаційного освітнього середовища навчальних закладів у світлі тенденцій удосконалення інноваційних ІКТ. Це необхідно для того, щоб знизити ризики щодо пошуку кращих рішень інформатизації освітнього середовища, а також зробити його таким, що відповідає сучасному рівню розвитку науки та технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Питання моделювання та проектування інформаційно-освітнього середовища відкритої освіти досить ґрунтовно висвітлені вітчизняними й зарубіжними науковцями (А. Ардєєв, С. Атанасян, В. Бабеко, Г. Беляєв, В. Биков, І. Захарова, Н. Клокар, В. Кухаренко, А. Манак, Л. Панченко, С. Семериков, О. Співаковський,

L. E. Buchanan, A. Lane, A. Nijholt, T. Liyoshi, V. Kumar). Загальні напрями впровадження хмарних технологій в організацію освітніх систем досліджувалися у роботах Т. Архипової, В. Бикова, Ю. Грицук, Г. Кисельова, Н. Морзе, М. Armbrust, A. Fox, R. Griffith, K. Subramanian, N. Sultan. Психолого-педагогічним аспектам формування персоніфікованого освітнього середовища присвячені роботи В. Гура, Е. Зеєр, Е. Патаракіна, С. Теплін, М. Хейдметс. З огляду на різноманітність і новизну сучасних підходів, методів і технологій проектування середовища, його формування і використання в навчальних закладах, ці питання ще потребують експериментальних досліджень, уточнення підходів, моделей, методик, можливих шляхів їх впровадження [11; 12; 13]. Зокрема значний комплекс проблем сформувався навколо підготовки педагогічних кадрів до впровадження і використання перспективних технологій [13], пошуку кращих інженерних і педагогічних рішень щодо залучення інноваційних сервісів (зокрема хмарних і мобільних) до інформаційно-освітнього середовища педагогічних навчальних закладів [12].

Формування цілей статті. Метою дослідження є аналіз особливостей сучасного стану і тенденцій розвитку інноваційних моделей інформатизації освітнього середовища вищих навчальних закладів України в аспекті застосування перспективних ІКТ, зокрема на основі хмарних обчислень, підвищення якості підготовки педагогічних кадрів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

1. Інноваційні процеси в розвитку освітньо-наукового середовища регіону і ВНЗ.

Тенденції вдосконалення високих технологій зумовлюють зростання їх ролі в житті суспільства. Саме інновації, що покладені в основу стабільного економічного зростання, модернізації всіх сфер життя, є запорукою прогресу в галузі освіти. Винахід нового, його розвиток і впровадження найбільш притаманні процесу пізнання, досвіду та відкриттю, що врешті-решт є основною метою навчання. Це зумовлює значення інноваційних технологій у процесі модернізації освітнього середовища вищих педагогічних навчальних закладів [12].

Процеси розвитку інноваційного інформаційно-освітнього середовища можуть розглядатися як на національному рівні, так і на рівні регіону, ВНЗ [6; 7; 9]. Особливу роль тут відіграє продуктивна інтеграція навчальних закладів із процесами економічного розвитку, що дає змогу розглядати їх у контексті регіональних інноваційних систем [5; 7; 12].

Принципи впровадження інновацій передбачають цілеспрямовані, орієнтовані на науково-технологічний прогрес підходи.

Водночас, збільшуються потреби в соціальних, сервісних, освітніх та інших інноваціях, а не тільки технологічних. Це зумовлює необхідність формування більш широкого тлумачення інновації, яке охоплювало б вплив мистецтва, гуманітарних і соціальних наук на науково-технічний прогрес, особливо в світлі глобальних проблем, таких, як кліматичні й демографічні, що мають і глобальні, і регіональні аспекти [11; 12]. Не останню роль відіграють в цьому процесі педагогічні інновації.

В інноваційних системах регіону задіяні такі суб'єкти, як науково-дослідні та промислові організації, постачальники сировини та сервісів, підприємці, споживачі, а також соціальні структури й громадськість. Інтеграція педагогічних університетів з інноваційними системами є сильним поштовхом до розвитку як економічних і соціальних процесів, так і інформаційно-освітнього середовища. Урахування цих аспектів необхідне для процесу впровадження інновацій, орієнтованих на сталий розвиток, що охоплює такі чинники, як розвиток кадрового та економічного потенціалу, формування ініціативності та соціального партнерства, які визначають ключові виміри територіального розвитку загалом [7; 9; 12].

У цьому зв'язку на перший план виходить саме розвиток людських ресурсів університету, що потребує нових типів навичок і компетентностей, яких часто бракує випускникам. До числа таких навичок належать лідерство, здатність до цілісного бачення проблеми, так само, як і здатність до критичного оцінювання досягнень, самооцінювання [7; 9]. Саме брак висококваліфікованих кадрів і відсутність стратегічного підходу до проектування ІКТ інфраструктури навчального закладу є одними з причин недостатньої системності рішень інформатизації вищої освіти, що перешкоджає створенню єдиної високотехнологічної платформи навчального закладу [8; 9; 12].

Визначають такі чотири напрями, у межах яких можна було б розглядати перспективи входження університетів у процеси регіонального розвитку [7; 12]:

- бізнес-інновації, із якими тісно пов'язана дослідницька функція університету;
- розвиток людських ресурсів, що відбувається завдяки навчальній функції;
- соціальний розвиток;
- інституційний розвиток регіону, що припускає залучення керівних кадрів і персоналу університету до створення громадянського суспільства.

Роль педагогічних університетів, зокрема, може полягати в підготовці кадрів згідно з визначеними наукомісткими напрямами

технологічного розвитку регіону. Учасники інноваційного процесу спрямовують свою діяльність на пошук необхідної інформації, набуття знань і навичок, залучення ресурсів (людських, інтелектуальних, резервів науково-дослідного співробітництва) для використання ринкових можливостей створення технологічних ніш прискореного економічного зростання. Університети можуть відігравати ключову роль у цьому процесі, роблячи свій внесок у регіональний розвиток шляхом залучення інтелектуальних ресурсів, навичок і компетентностей науково-виробничих кадрів як самого університету, так і регіональних партнерів [4; 5; 9; 12].

Процеси інтеграції стосуються не тільки інноваційного середовища регіону загалом, а й інноваційного розвитку самих ВНЗ. Ці процеси реалізуються через створення міжуніверситетських корпорацій і консорціумів, в основі яких – мережна розподільна структура підготовки кадрів і підвищення кваліфікації [5; 9; 12].

На основі сучасних мережних технологій з'являється можливість звернення до віддалених освітніх ресурсів у режимі он-лайн. Наприклад, це може бути реалізовано з використанням засобів віртуальних лабораторій і лабораторних комплексів віддаленого доступу, ресурсів кабінетів і лабораторій університетів для проведення демонстраційних експериментів [8; 12]. На цій основі розвивають зв'язки між закладами за моделлю «школа-ПТНЗ-ВНЗ». Останніми роками засоби і технології інформаційно-комунікаційних мереж отримали подальший розвиток, зокрема на основі концепції хмарних обчислень. Ця концепція суттєво змінює уявлення про організацію доступу та інтеграції додатків, тому виникає можливість управління більшими ІКТ-інфраструктурами, що дають змогу створювати й використовувати незалежно одна від одної як індивідуальні, так і колективні «хмари» в межах загального хмаро-орієнтованого освітнього простору [2].

Як свідчать статистичні дані, брак високотехнологічної експериментальної бази гальмує розвиток наукових досліджень, що можуть привести до суспільно значущих результатів і їх упровадження у практику. Саме через це не відбувається бажаного зростання економіки, науки і освіти, процесу розвитку інновацій. Отже, виникає необхідність узгодити мережу центрів підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів із реальним процесом виконання наукових і науково-педагогічних робіт, а їх, так само, із упровадженням у практику [12].

Формування високотехнологічного середовища навчання на основі хмарних технологій, яке об'єднувало б освітні ресурси навчального призначення та підтримувало б наукові дослідження, охоплювало б різні рівні навчання – як підготовку фахівців, так і кадрів вищої кваліфікації, могло б сприяти розв'язанню окреслених проблем, усуванню розриву між процесом наукового пошуку, наприклад, педагогічного, і рівнем упровадження й використання його результатів [12].

Тенденція, пов'язана з процесами інтеграції освітніх просторів вищих навчальних закладів, передбачає їх участь у формуванні регіональних кластерів. Кластери є однією з форм кооперації у сфері наукової, дослідницької та інноваційної діяльності й виникають на основі об'єднання фірм та організацій певного виду виробничої діяльності [5]. Кооперація може відбуватися у формі обміну інформацією, спільного використання ресурсів, об'єднання у плані процесів підготовки та працевлаштування кадрів. Зокрема однією з переваг створення університетських кластерів є передача непрофільних функцій, які полягають в організації та підтримуванні функціонування ІКТ інфраструктури ВНЗ, професіоналам, для чого у складі кластера формують окремий ІТ-підрозділ [5; 12]. Таким чином, забезпечення функціонування високотехнологічної інфраструктури відбувається з єдиного центру на основі аутсорсингу, тобто ІКТ-сервіси, що необхідні системі, реалізуються за допомогою іншої системи, зовнішньої щодо неї.

Тенденція до зменшення кількості вищих навчальних закладів шляхом їх об'єднання, що поширилася за кордоном [7; 9], нині виявляється й в Україні. Вона полягає у створенні регіонального університету, до складу якого можуть увійти багато ВНЗ. Упровадження єдиної технологічної платформи функціонування регіонального навчального закладу на основі хмарних обчислень є шляхом розв'язання численних проблем, що виникають при об'єднанні ІКТ-інфраструктури навчання в єдину мережу, що дає можливість доступу до кращих зразків електронних засобів і ресурсів навчального призначення тим закладам, де немає відповідних потужних ІКТ-підрозділів і матеріально-технічних ресурсів [12].

Крім того, у межах мережної взаємодії може реалізовуватися співпраця університетів з академічними організаціями та бізнес-структурами, процеси підготовки й підвищення кваліфікації кадрів, здійснення міжнародних проєктів, реалізація зв'язків шкіл і ВНЗ.

Це узгоджується з перспективою створення інтегральних (галузевих, національних) баз, колекцій даних, ресурсів, що стають доступними

для різних навчальних закладів [4; 8; 10]. Для того, щоб скористатися перевагами таких колекцій повною мірою, також доцільно впроваджувати засоби хмарних обчислень [12].

2. Інноваційні моделі хмаро-орієнтованого середовища педагогічних систем.

Принципове оновлення технологій відкритого навчання вимагає аналізу дидактичних, методичних, технологічних, організаційних та інших аспектів застосування перспективних платформ і засобів е-навчання, їх навчально-методичних переваг і недоліків, засобів і передумов упровадження, а також перспективних шляхів застосування.

Отже, потребує уваги вивчення поняття хмаро-орієнтованого освітньо-наукового середовища, яке розглядається як ІКТ-середовище вищого навчального закладу, у якому окремі дидактичні функції, а також деякі принципово важливі функції реалізації наукових досліджень передбачають доцільне координоване та інтегроване використання сервісів хмарних технологій [2]. Це необхідно для того, щоб знизити ризики у сфері пошуку найкращих рішень інформатизації освітнього середовища, а також узгодити його з сучасним рівнем розвитку науки і технологій [12].

Хмарні сервіси використовують для того, щоб зробити електронні освітні ресурси, що формують змістовне наповнення хмаро-орієнтованого середовища, доступними для користувачів, а також забезпечити процеси створення й постачання освітніх сервісів. Завдяки цьому створюється персоналізоване комп'ютерно-інтегроване навчальне середовище – «відкрите комп'ютерно-інтегроване навчальне середовище педагогічних систем, у якому забезпечується налаштування ІКТ-інфраструктури (зокрема й віртуальної) на індивідуальні інформаційно-комунікаційні, інформаційно-ресурсні та операційно-процесуальні потреби учасників навчального процесу» [2].

Хмарні сервіси – це сервіси, що роблять доступними для користувача прикладні застосунки, простір для зберігання даних і обчислювальні потужності через Інтернет.

Основні види хмарних технологій [11; 12; 14] відображають можливі напрями використання ІКТ-аутсорсингу для створення освітніх сервісів.

SaaS (Software-as a Service) – «програмне забезпечення як сервіс» – може використовуватися для надання студентам можливостей доступу до електронної пошти, операційних систем, додатків, прикладних програм. Ці сервіси використовують із метою забезпечення процесу навчання та наукових досліджень спеціалізованими програмними

засобами й обладнанням віддаленого доступу, а також для реалізації процесів, що вимагають складного опрацювання та великого обсягу обчислень (наприклад, обробки даних експериментів) [12].

PaaS (Platform as a Service) – «платформа як сервіс». На відміну від засобів SaaS, які здебільшого орієнтовані на користувача, цей вид послуг більше призначений для розробника. Як сервіс пропонується деякий набір програм, служб і бібліотек або ж інтегрованих платформ для створення власних веб-додатків. Цей вид сервісів може бути використаний для розробки інтегрованих програм навчального призначення, які можна використовувати «у хмарі» як для організації індивідуальної, так і колективної роботи [12].

IaaS (Infrastructure as a Service) – «інфраструктура як сервіс» – призначена для запуску будь-яких додатків на хмарному апаратному забезпеченні за вибором користувача. До складу IaaS можуть увійходити апаратні засоби (сервери, системи зберігання даних, клієнтські системи та обладнання); операційні системи і програмне забезпечення (засоби віртуалізації, управління ресурсами); програмне забезпечення зв'язку між системами (засоби мережної інтеграції, управління ресурсами, управління обладнанням), що надаються через Інтернет [12].

Використання такої технології дає змогу позбутися необхідності підтримування складних інфраструктур опрацювання даних, клієнтських і мережних додатків. Так, наприклад, користувачі можуть отримувати у своє розпорядження повністю готове для роботи віртуалізоване робоче місце. При цьому виникає можливість надання значного обсягу навчального контенту засобами достатньо дешевого апаратного забезпечення (це можуть бути ноутбук, нетбук і навіть смартфон) [12].

Отже, завдяки механізму аутсорсингу з'являються передумови для реалізації практично будь-яких освітніх сервісів засобами хмарних технологій. Відповідно до цього підходу вже сьогодні отримали помітне поширення ІКТ-засоби нового покоління, що можуть бути використані у межах мережної хмарної ІКТ-інфраструктури (кишенькові, мобільні, портативні комп'ютери, електронні книги, смартфони, мультимедійні дошки з Інтернет доступом тощо) [2].

Це дає підстави для розвитку інтегральних підходів до створення моделей підготовки фахівця, які ґрунтуються на побудові багаторівневих системних колекцій електронних ресурсів, необхідних для різних типів спеціалізації та навчального призначення.

За своїм складом і структурою моделі освітньо-наукового хмаро-орієнтованого середовища можуть бути подібними до моделей навчального середовища [1]. У центрі моделі освітнього середовища – учень, студент, той хто вчиться, а типи взаємодії, до яких учень залучається у процесі навчання, передбачають наявність у середовищі інших компонентів – учнівського, учительського, засобів навчання, системи освіти, соціуму [1, с. 385]. Освітня складова хмаро-орієнтованого освітньо-наукового середовища може бути також побудована за аналогічною моделлю, але взаємодія між суб'єктами і компонентами середовища буде відбуватися на основі використання засобів хмарних технологій.

Натомість структура наукового складника середовища буде дещо іншою: у центрі моделі перебуває дослідник, який взаємодіє у процесі діяльності з педагогом, науковим керівником, іншими дослідниками, системою освіти, засобами проведення досліджень, соціумом.

Для визначення кращих шляхів проектування функцій і складників хмаро-орієнтованого освітнього середовища доцільно використати гібридну сервісну модель його структури. Вона охоплює хмарні освітні сервіси (ХОС) та електронні освітні ресурси (ЕОР), які стають доступними користувачам за допомогою ІКТ-сервісів, що реалізуються через хмарний хостинг. Це означає, що ресурси зберігаються на віртуальних серверах у дата-центрі або на віртуальних хмарних серверах, тобто формується гібридний підхід до використання потужностей серверів.

Безпосередньо організацією і налагодженням освітніх послуг сервісів ІКТ займаються адміністратор мережі, що забезпечує доступність ІКТ-сервісів, тьютор, що створює за їх допомогою освітні сервіси, й організатор, що опікується питаннями взаємодії між різними рівнями та компонентами середовища, яке поділяється на підсистеми всередині самого навчального закладу. Концептуальні моделі хмаро-орієнтованого освітньо-наукового середовища регіонального навчального закладу розглянуто у [12].

3. Перспективи розвитку й підготовки педагогічних кадрів в аспекті інноваційних ІКТ.

Сьогодні вже неможливо впроваджувати інноваційні ІКТ в освітній і науковій діяльності та управлінні педагогічними системами без приділення належної уваги організації навчання працівників ВНЗ як новітніх комп'ютерних, так і педагогічних технологій, оскільки основною метою стає підготовка висококваліфікованих ІКТ-компетентних фахівців. Для навчання персоналу, що має бути задіяний у процесі інформатизації освітнього середовища, на

сучасному етапі необхідно розробляти нові підходи, що пов'язані з освітою різного профілю й рівня підготовки.

Є значна потреба в ІКТ-компетентних фахівцях як у сфері державного управління освітою, освітнього менеджменту, так і в галузі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Без достатньої обізнаності з сучасним станом розвитку освітніх ІКТ-сервісів виникатимуть проблеми адаптації випускників на робочому місці, пов'язані з недостатньою обізнаністю з реальними проблемами й умовами роботи з інноваційними ІКТ-інфраструктурами та інструментами, а також браком ідей щодо практичного втілення інновацій у навчальний процес, низьким рівнем залучення перспективних педагогічних рішень.

В умовах формування інноваційної ІКТ-інфраструктури вищого навчального закладу можна було б розв'язати деякі з вищезазначених проблем [11], а саме – об'єднати навчальні ресурси освітніх і промислових проектів, процеси навчання та підготовки педагогічних і управлінських кадрів. Отже, за високих темпів розвитку глобального ринку ІКТ, проблема підготовки професійних кадрів для вітчизняного ІКТ-орієнтованого сектора управління освітою та науково-педагогічних працівників, яких готують вищі й післядипломні заклади освіти, є ключовою.

Малоймовірно, що нинішній стан підготовки науково-педагогічних і управлінських кадрів освіти цілком задовільним для потреб інноваційного розвитку ІКТ-навчання як щодо необхідної кількості кваліфікованих фахівців, так і змісту і якості підготовки. Тому виникає необхідність розвитку нових моделей і підходів до підготовки персоналу в умовах модернізації ІКТ-інфраструктури та інтеграції ресурсів різних рівнів навчання, управління та наукових досліджень.

Сьогодні процес створення та контентного наповнення ІКТ-продуктів освітнього призначення, зокрема електронних навчальних ресурсів потребує фундаментальних базових знань як у галузі комп'ютерних, так і педагогічних технологій. Натомість сучасні підходи до підготовки кадрів не спрямовані достатньою мірою на інноваційні зміни в галузі ІКТ, що відбулися останніми роками, а також на реальні потреби щодо рівня такої підготовки [10]. Одним із засобів розв'язання цих проблем може бути механізм аутсорсингу надання користувачам ІКТ-послуг за допомогою відповідних сервісів хмарних обчислень [2]. Аутсорсинг відіграє суттєву роль у підвищенні науково-технічного рівня ІКТ-систем навчального закладу, а також ефективності їх роботи й розвитку. Це ринковий механізм

упровадження новітніх досягнень у сфері ІКТ, спрямований на більш гнучке й оперативне реагування на потреби користувача [2].

Сьогодні особливо важливою в розвитку інноваційного навчального середовища освітніх установ є холістична тенденція [13], яка передбачає навчання та підготовку продуктивних сил регіону відповідно до місцевих пріоритетів, соціальних і технологічних цілей розвитку. Упровадження інновацій в освітньому середовищі регіону зумовлюється наявністю інженерно-технічних і педагогічних кадрів для інформатизації освітніх систем різного рівня. Ці процеси детермінують розвиток освітніх ІКТ. Тобто необхідний спеціальний персонал, здатний забезпечити процеси інформатизації, а саме – реалізації, упровадження й розвитку ІКТ-технологій навчання, зокрема в педагогічній освіті.

Під науково-педагогічними кадрами інформатизації освіти маємо на увазі тих, хто дбає про організаційно-нормативне, соціально-економічне, навчально-методичне, науково-технічне, виробниче та управлінське забезпечення процесів, спрямованих на задоволення інформаційних і телекомунікаційних потреб (інших потреб, пов'язаних із реалізацією засобів і методів ІКТ) учасників процесу навчання, а також тих, хто підтримує цей процес і керує ним [1]. Ключовими категоріями науково-педагогічних

кадрів є викладачі, лектори, управлінський персонал (зокрема керівники ІКТ-підрозділів), а також державні службовці, що опікуються питаннями широкого впровадження ІКТ у навчання. ІКТ компетентності кадрів інформатизації освіти є центральним пунктом у їх підготовці, оскільки сфера їх діяльності лежить у галузі інноваційних технологій [11; 13]. Питання підготовки кадрів інформатизації освіти більш докладно висвітлені в [13].

Висновки. Завдяки сервісам хмарних технологій виникають нові підходи до створення, упровадження й використання електронних ресурсів сучасного інформаційно-освітнього середовища відкритої освіти та підготовки кадрів, в основі яких – концепція організації інтегрованого середовища навчання й аутсорсинг основних функцій забезпечення ІКТ-сервісів. Інноваційні технології модернізації освітнього середовища, що спираються на сервіси хмарних обчислень, є перспективним напрямом розвитку й удосконалення електронних ресурсів, підвищення якості й доступності навчання. На цій основі розробляються більш досконалі методи множинного доступу та інтегрованої оцінки електронних ресурсів, що є уніфікованою методологією єдиної платформи, базисом для розроблення й тестування, удосконалення й розвитку інформаційно-технологічної інфраструктури навчання.

#### Список використаних джерел

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти / В.Ю. Биков. – Київ: Атіка, 2009. – 684 с.
2. Биков В.Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ / В.Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – №10. – 2011. – С. 8-23.
3. Биков В.Ю. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення / В.Ю. Биков, В.В. Лапінський // Комп'ютер у школі та сім'ї 2012. – №2 (98). – С.3-6.
4. Галимов А.М. Управление инновационной деятельностью в ВУЗе: проблемы и перспективы / А.М. Галимов, Н.Ф. Кашапов, А.В. Маханько // Образовательные технологии и общество. – 2012. – том 15, №4. – С. 392-413. URL: [http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v15\\_i4/html/18.html](http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v15_i4/html/18.html)
5. Гудкова А.А. Формирование и развитие региональных инновационно – технологических кластеров / А.А.Гудкова, Ю.М.Баткилина // Научное, экспертно – аналитическое и информационное обеспечение национального стратегического проектирования, инновационного и технологического развития России. Труды Шестой Всероссийской научно –

#### References

1. Bykov, V. (2009). *Models of organizational systems of open education*. Kyiv: Atika. [in Ukrainian].
2. Bykov, V. (2011). *Cloud computing technologies, ICT outsourcing, and new functions of ICT departments of educational and research institutions*. Information technologies in education, 10, 8–23. [in Ukrainian].
3. Bykov, V., Shyshkina, M. (2013). *Innovative models of education and training of skilled personnel for high tech industries in Ukraine*. Information technologies in education, 15, 19–29. [in Ukrainian].
4. Galimov, A. M. (2012). *Innovation management in high school: Problems and prospects*. Educational technology & society, 15 (4). URL: [http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v15\\_i4/html/18.html](http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v15_i4/html/18.html) [in Russian].
5. Gudkova, A. A. (2010). *Formation and development of regional innovation - technology clusters*. Scientific and expert-analytical and information support for national strategic planning, innovation and technological development in Russia. Proceedings of the Sixth All-Russian Scientific - Practical Conference on 27 - 28 May 2010, Part 2., 190 – 193. [in Russian].

- практической конференции 27 – 28 мая 2010 г. – Часть 2. – Москва, 2010. – С. 190-193.
6. Манако А.Ф. ИКТ в обучении: взгляд сквозь призму трансформаций // Образовательные технологии и общество / А.Ф.Манако, Е.М.Синица. – 2012. – том 15, №3. – С.392-413. URL: [http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v15\\_i3/html/6.htm](http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v15_i3/html/6.htm)
  7. Мухамедьяров А.М. Региональная инновационная система: развитие, функционирование, оценка, эффективность / А.М. Мухамедьяров, Э.А. Диваева. – Уфа: АН РБ, Гилем, 2010. – 188 с.
  8. Сетевое взаимодействие – ключевой фактор генерации инновационной среды образования, науки и бизнеса. – Томск, 2011. – 18 с.
  9. Филиппов И. Вузовские кластеры на практике // Intelligent Enterprise. – 2012. – №4(238). URL: [http://www.iemag.ru/analitics/detail\\_print.php?ID=25820&PRINT=Y](http://www.iemag.ru/analitics/detail_print.php?ID=25820&PRINT=Y)
  10. Шишкіна М.П. Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ / М.П. Шишкіна, О.М. Спирін, Ю.Г. Запорожченко // Електронне фахове видання. Інформаційні технології і засоби навчання. 2012. №1 (27). – Режим доступу до журналу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/632/483>
  11. Шишкіна М.П. Перспективні технології розвитку систем електронного навчання / М.П.Шишкіна // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – № 10. – С. 132-139
  12. Шишкіна М. Инновационные технологии в развитии образовательно-исследовательской среды учебного заведения // Информационные технологии и общество. – т.16, №1. – 2013. – С.599-608.
  13. Shyshkina M. Holistic Approach to Training of ICT Skilled Educational Personnel // ICT in Education, Research and Industrial Applications: Integration, Harmonization and Knowledge Transfer. Ed. by Vadim Ermolayev. – CEUR Workshop Proceedings. – vol.1000. – 2013. – pp.436-445. – Режим доступу: <http://ceur-ws.org/Vol-1000/ICTERI-2013-p-436-445-MRDL.pdf>
  14. Sultan Nabil. Cloud computing for education: A new dawn? // International Journal of Information Management. – 2010. – № 30. – pp. 109–116.
  6. Manako, A. F. (2012). *ICT in learning: a view through the prism of transformations*. Educational technology & society, 15 (3), 392-413. Retrieved from: [http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v15\\_i3/html/6.htm](http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v15_i3/html/6.htm) [in Russian].
  7. Muhamedyarov, A. M. (2010). *Regional innovation system: Development, operation, evaluation, performance*. Ufa: RB Academy, Guillem. [in Russian].
  8. *Networking - a key factor in generating innovative environment of education, science and business*. (2011). Tomsk. [in Russian].
  9. Filippov, I. (2012). *Higher educational clusters in practice*. Intelligent Enterprise. 4(238). Retrieved from:[http://www.iemag.ru/analitics/detail\\_print.php?ID=25820&PRINT=Y](http://www.iemag.ru/analitics/detail_print.php?ID=25820&PRINT=Y) [in Russian].
  10. Shyshkina, M.P., Spirin, O.M., Zaporozhchenko, Yu.H. (2012). Problems of informatization of education in Ukraine in the context of studies on ICT-based learning tools quality evaluation. Information technologies and learning tools, 1(27). Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/632/483>. [in Ukrainian].
  11. Shyshkina, M. (2011). *Advanced technologies of E-learning systems development*. Information technologies in education, 10, 132-139. [in Ukrainian].
  12. Shyshkina, M. (2013). *Innovative technologies for development of learning research space of educational institution*. Information technologies and society. Retrieved from: [http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v16\\_i1/pdf/15.pdf](http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v16_i1/pdf/15.pdf) [in Russian].
  13. Shyshkina M. (2013). *Holistic approach to training of ICT skilled educational personnel*. ICT in education, research and industrial applications: Integration, harmonization and knowledge transfer. Ed. by Vadim Ermolayev. CEUR Workshop Proceedings, 1000, 436-445. Retrieved from: <http://ceur-ws.org/Vol-1000/ICTERI-2013-p-436-445-MRDL.pdf> [in English].
  14. Sultan Nabil, (2010). *Cloud computing for education: A new dawn?* International Journal of Information Management, 30, 109–116. [in English].

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**

**Шишкіна Марія Павлівна**  
 Інститут інформаційних технологій  
 і засобів навчання НАПН України  
 вул. М. Берлінського, 9, м. Київ  
 04060, Україна  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.843

Надійшла до редакції: 26.01.2014 р.

Прийнята до друку: 15.05.2014 р.



## СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 378.011.3

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ  
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ:  
ОБҐРУНТУВАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ**

Сільвія Аджігеряєва

*Євпаторійський інститут соціальних наук РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»***Анотація:**

У статті обґрунтовано актуальність дослідження проблеми формування культури педагогічної взаємодії майбутніх викладачів іноземної мови, показано значущість розробки та впровадження структурно-функціональної моделі формування культури педагогічної взаємодії майбутніх викладачів іноземної мови в умовах магістратури, доведено необхідність визначення педагогічних умов формування досліджуваної компетенції для підвищення загального рівня сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови.

**Ключові слова:**

культура педагогічної взаємодії, майбутній викладач іноземної мови, професійна компетентність.

**Аннотация:**

**Аджигеряева Сильвия. Формирование культуры педагогического взаимодействия будущих преподавателей иностранного языка в условиях магистратуры: обоснование проблемы.**

В статье обоснована актуальность изучения проблемы формирования культуры педагогического взаимодействия будущих преподавателей иностранного языка, показано значение разработки и внедрения структурно-функциональной модели формирования культуры педагогического взаимодействия будущих преподавателей иностранного языка в условиях магистратуры, доказана необходимость определения педагогических условий формирования исследуемой компетенции для повышения общего уровня сформированности профессиональной компетентности будущих преподавателей иностранного языка.

**Ключевые слова:**

культура педагогического взаимодействия, будущий преподаватель иностранного языка, профессиональная компетентность.

**Resume:**

**Adjigeryaeva Silvia. Forming the culture of pedagogical interaction of future foreign language teachers in postgraduate education: justification of the problem.**

The article grounds the topicality of the problem of forming the culture of pedagogical interaction of future foreign language teachers, reveals the significance of developing and implementing the structural-functional model of forming future foreign language teachers' culture of pedagogical interaction in postgraduate education, proves the necessity of determining pedagogical conditions of forming the competency under study for improving the general level of future foreign language teachers' professional competency.

**Key words:**

culture of pedagogical interaction, future foreign language teacher, professional competency.

Постановка проблеми. Модернізація системи вищої педагогічної освіти України відповідно до суспільного замовлення та входження нашої країни в європейський освітній простір потребує вдосконалення особистісно-професійної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників, здатних до компетентного виконання багатофункціональної педагогічної та науково-дослідницької діяльності.

Методологічними засадами процесу оптимізації системи вищої освіти є державні документи (Конституція України, Галузева концепція неперервної педагогічної освіти, Закони «Про освіту», «Про вищу освіту»), у яких визначено перспективи розвитку сучасної освіти та роль педагогів у її модернізації.

Відповідно до Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, затвердженої Наказом Міністерства освіти і науки від 14 серпня 2013 року № 1176, магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень науково-педагогічного працівника, який оволодів поглибленими фундаментальними психолого-педагогічними і фаховими знаннями інноваційного характеру, набув досвіду

застосування та продукування нових знань для виконання проблемних педагогічних і науково-дослідних завдань у галузі середньої та вищої освіти. Роль викладача вищої школи набуває особливої ваги: саме він має забезпечити створення у вищому навчальному закладі умов для розвитку особистості студента як суб'єкта навчальної та майбутньої професійної діяльності. Урахування специфіки професійної діяльності детермінує необхідність формування в майбутніх викладачів іноземної мови здатності до ефективної реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному середовищі.

Така необхідність стає нагальною у світлі емпіричних досліджень результатів педагогічної практики магістрів-філологів і молодих викладачів, які виявляють суперечність між достатнім рівнем іншомовної та методичної підготовки викладача-початківця й низьким рівнем його здатності здійснювати педагогічні впливи у процесі міжособистісного та колективного спілкування зі студентами. Це свідчить про необхідність підвищення вимог до рівня культури педагогічної взаємодії майбутніх викладачів іноземної мови, недостатня

розвиненість якої ускладнює досягнення ними головної мети професійної освіти – формування професійної компетентності майбутнього фахівця, розвитку активної, самостійної, творчої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для визначення теоретико-методологічної бази дослідження формування культури педагогічної взаємодії магістра-викладача іноземної мови доцільним є аналіз методологічних засад компетентнісного підходу до професійної освіти, який набув статусу методологічного у вітчизняній (Н. Бібік, Н. Глузман, М. Євтух, Н. Коломінський, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, П. Щербань) і світовій (М. Альге, М. Дебесс, Ф. Мар'є, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен) педагогіці.

У контексті формування професійної компетентності здатність педагога до ефективної міжсуб'єктної взаємодії в навчальному середовищі розглядається як ознака професіоналізму спілкування, один із критеріїв сформованості його педагогічної культури [1]. Теоретичні та практичні аспекти організації навчального процесу на засадах міжсуб'єктної взаємодії досліджувалися багатьма науковцями (Л. Андрусенко, В. Дяченко, С. Крамаренко, О. Пехота, Л. Пироженко, С. Рубан, М. Скрипник, Н. Якса). Проте увага дослідників здебільшого зосереджена на проблемі підготовки майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «спеціаліст» до педагогічної взаємодії з учнями загальноосвітніх навчальних закладів.

Так, у вітчизняній педагогіці визначені теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії (Н. Волкова, О. Матвієнко), досліджувалися культура педагогічного спілкування вчителя (Т. Волосевич, Н. Дусь, О. Корольова, О. Мазко, О. Полтавська, М. Черезова), проблеми формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії у різних аспектах: комунікативному (І. Міщук), міжособистісному (Ю. Костюшко, С. Седашева), риторичному (Н. Баран, С. Ракушняк, В. Тарасова), продуктивному (С. Дубовик), інтерактивному (Т. Розумна), діалогічній взаємодії (О. Копіра, О. Мазурик, В. Нікшина). Разом із тим, беззаперечним є той факт, що зміст культури педагогічної взаємодії фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» якісно відрізняється від відповідної якості «бакалавра» або «спеціаліста» за змістовою та функціональною специфікою професійної діяльності викладача вищої школи.

У межах дослідження становлять інтерес праці вчених, які займаються проблемами професійної підготовки науково-педагогічних працівників вищої школи в різних аспектах: теоретико-методологічні засади формування професіоналізму педагога та модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи (І. Андрійкова, О. Глузман, І. Доброскок,

В. Кравченко, В. Третько, Т. Федірчик); формування психолого-педагогічної компетентності та педагогічної майстерності викладача вищої школи (О. Кривильова, О. Євсюков, О. Маленко, М. Супрун), професійне становлення магістрів (Є. Павлюк, Ю. Лянной), формування акмеологічної позиції педагога (О. Маркунін, О. Проценко).

Ознаки суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії викладачів і студентів окреслені у дослідженнях В. Гашимова, С. Подмазіна, О. Легун, С. Яценко. Педагогічні умови формування здатності майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії визначені І. Бехом, О. Бондаревською, О. Легун, Н. Якиманською. Х. І. А. Мухаммад трактує педагогічну взаємодію як динамічний інтегративний компонент структури педагогічної діяльності, у якому сфокусовані інтереси, орієнтації, культурні стереотипи, особистісні настанови кожного з суб'єктів педагогічного процесу. Принциповим детермінантом культури педагогічної взаємодії вважають оволодіння педагогом технологією діалогічності [2], що потребує цілеспрямованого набуття майбутніми викладачами вищої школи продуктивних стратегій і тактик професійної взаємодії [3].

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у визначенні й теоретичному обґрунтуванні доцільності дослідження проблеми формування культури педагогічної взаємодії майбутніх викладачів іноземної мови в умовах магістратури.

Задля результативності дослідження проблеми формування культури педагогічної взаємодії майбутнього викладача іноземної мови в умовах магістратури доцільно визначити його завдання: 1) вивчити та проаналізувати стан дослідженості проблеми формування культури педагогічної взаємодії майбутніх викладачів іноземної мови в умовах магістратури; 2) обґрунтувати сукупність базових положень і змісту дефініцій, що становлять теоретико-методологічну основу дослідження проблеми формування культури педагогічної взаємодії майбутніх викладачів іноземної мови в умовах магістратури; 3) визначити зміст, форми та організаційно-педагогічні умови формування культури педагогічної взаємодії майбутніх викладачів іноземної мови; 4) розробити та експериментально перевірити ефективність моделі формування культури педагогічної взаємодії майбутніх викладачів іноземної мови.

Об'єктом зазначеного дослідження є професійна підготовка майбутніх викладачів іноземної мови на засадах компетентнісного підходу. Предметом – формування культури педагогічної взаємодії майбутніх викладачів іноземної мови в умовах магістратури.

На нашу думку, дослідження процесу формування культури педагогічної взаємодії майбутнього викладача іноземної мови матиме позитивні результати при застосуванні таких методів дослідження:

– теоретичні методи – вивчення, аналіз і узагальнення наукової та методичної літератури, законодавчо-нормативних документів, передового педагогічного досвіду з метою визначення стану розробленості досліджуваної проблеми; контент-аналіз; синтез, порівняння, класифікація, узагальнення – для уточнення понятійно-категоріального апарату дисертаційного дослідження; моделювання – для розробки структурно-функціональної моделі формування культури педагогічної взаємодії викладача іноземних мов у вищій школі;

– емпіричні методи – педагогічне спостереження, усні й письмові опитування, анкетування, вивчення документації, тестування, інтерв'ю, експрес-діагностики з метою з'ясування реального стану культури педагогічної взаємодії викладачів іноземної мови вищих закладів освіти, рівнів професійної компетентності магістрів-викладачів; педагогічний експеримент із якісним і кількісним аналізом показників для перевірки ефективності розробленої моделі;

– статистичні методи – методи математичної статистики, вибірки, обробки й аналізу отриманих результатів та їх інтерпретація з метою узагальнення даних експериментальної роботи.

Педагогічна взаємодія як цілісна система у найзагальнішому вигляді виражає єдність особистості та її природного та соціокультурного світу. Педагогічна взаємодія виступає початком соціального життя людей, в основі якого лежить співробітництво, що забезпечує позитивні зміни особистості на шляху до її оптимальної особистісної та професійної соціалізації. У світлі культурологічного підходу педагогічна взаємодія розглядається крізь призму культури як культурний процес, здійснюваний у культуровідповідному освітньому середовищі [4]. Вивчення змісту феномена педагогічної взаємодії базується на сучасних антропоцентричних уявленнях про навчально-виховний процес і професійну діяльність педагога у вищому навчальному закладі. Вітчизняні та зарубіжні дослідження у руслі новітніх педагогічних концепцій (С. Бричок, С. Вітвицька, В. Курило, Н. Побірченко, О. Рудницька, О. Стукало, Д. Джонсон, Р. Джонсон, Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) свідчать про те, що зміст поняття «педагогічний процес» починає трактуватися як «педагогічна взаємодія», у якій авторитарності педагога щодо тих, хто навчається, не залишається місця. Навчально-дисциплінарна модель реалізації педагогом системи навчально-виховних впливів на вихованця замінюється на особистісно-орієнтовану модель взаємодії педагога і вихованця [6], у якій на перший план виходить самоцінність особистості учня, і відкидається маніпулятивний підхід до нього. У контексті сучасної освітньої парадигми, на основі досліджень Д. Белухіна, О. Гончар, А. Вербицького, Л. Жовтан, С. Кашлева, О. Кіліченко, К. Колесової, Г. Сав'юк та інших

педагогів, педагогічна взаємодія визначається як високоорганізований процес взаємоактивності та взаємозумовленості дій педагога і студентів, результатом якого є взаємозалежні зміни суб'єктів навчально-виховного процесу, що виявляються у перетворенні властивостей і якостей особистості студента та удосконаленні особистості педагога через самоосвіту й самовиховання.

Попри наявність досить широкого спектра досліджень професійно-педагогічної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», теоретичні та практичні питання формування культури педагогічної взаємодії майбутніх викладачів іноземної мови ще не набули системного висвітлення. Згідно з Дублінськими дескрипторами [5], розробленими відповідно до ідей Болонського процесу, випускники магістратури мають демонструвати такий рівень знань і вмінь, що забезпечує можливість аналізувати, оцінювати й порівнювати альтернативи, генерувати оригінальні ідеї у відповідній галузі знань; здатні застосовувати свої знання і володіють компетенціями, що сприяють нешаблонному розв'язанню ситуацій, що виникають у професійному спілкуванні, допомагають генерації оригінальних ідей і засобів спілкування, вибору найбільш оптимальних стратегій поведінки, розв'язанню проблем, що постають під час взаємодії з суб'єктами навчального процесу; володіють компетенціями саморозвитку та саморегулювання.

Отже, культуру педагогічної взаємодії майбутніх викладачів вищої школи можна розглядати як комплекс інтелектуальних, емоційних і поведінкових особливостей індивіда, що є невіддільним складником його професіоналізму. Потребує уточнення зміст і структура поняття «культура педагогічної взаємодії магістра», невизначеними залишаються організаційно-педагогічні умови формування культури педагогічної взаємодії майбутніх викладачів іноземних мов, рівні та критерії її сформованості.

Висновки. Аналіз теоретичних напрацювань учених, стан педагогічної практики у вищому навчальному педагогічному закладі, нові вимоги до культури професійного спілкування майбутніх викладачів іноземних мов в умовах модернізації освіти та наявності певних суперечностей, які ускладнюють їх реалізацію, засвідчують необхідність опрацювання проблеми формування культури педагогічної взаємодії майбутніх викладачів іноземних мов в умовах магістратури. Для цього необхідно: визначити основні структурні компоненти, чинники, умови професійної культури, а також систему її формування та розвитку у викладачів іноземної мови; розробити такі критерії, як професійна активність, орієнтація, майстерність і розглянути види діяльності (комунікативна взаємодія, професійна самоосвіта, самовдосконалення), що забезпечують ефективність формування

професійної культури студентів; розробити методику діагностики формування професійної культури вчителя іноземної мови у ВНЗ.

Отже, недостатня розробленість проблеми, її теоретичне та практичне значення для підвищення якості вітчизняної професійної

підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» зумовлюють необхідність теоретичного та практичного дослідження проблеми формування культури професійної взаємодії майбутніх викладачів іноземної мови в умовах магістратури.

**Список використаних джерел**

1. Вітвицька С.С. Культура педагога / С.С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2002. – № 9. – С. 129-131.
2. Гранюк Л.О. Розвиток діалогічності як важлива детермінанта професіоналізму співробітництва / Л.О. Гранюк // Діалог культур і духовний розвиток людини: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 24-25 січня 1995 р., м. Київ. – К., 1995. – С. 17-19.
3. Каменська І.Б. Зміст і принципи формування здатності майбутніх учителів іноземної мови до ефективної мовленнєвої взаємодії в аудиторному дискурсі / І. Б. Каменська // Наука і освіта. – 2011. – № 8 / CIV. – С. 59-62.
4. Мухаммад Х. И. А. Прагматический компонент «взаимодействие» в аудиторном дискурсе (на материале речи преподавателя): автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык» / Х.И.А. Мухаммад. – Москва, 2006. – 24 с.
5. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
6. Кривильова О.А. До питання формування у майбутніх вчителів готовності до самостійної творчої діяльності // Проблеми формування ціннісних орієнтирів професійної діяльності: Зб. наук. праць / За заг. ред. Г.С.Гребенюка; Мін-во мистецтва і туризму України. Луганськ. держ. інст. культури і мистецтва, Обл. метод. кабінет учб. закладів мистецтва та культури. – Харків: Стиль Іздат, 2005. – С.118-125.
7. Кривильова О.А. Ціннісні якості майбутнього фахівця як складова педагогічної культури // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №3 (частина 1). – Бердянськ: БДПУ, 2008. – С.118-121.
8. Лянной М.О., Лянной Ю.О. // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць: Вип.2. – К., 1999. – С. 216-219.
9. Крамаренко М. Л. Аксиологічна прагма-семантика англomовного рекламного тексту 2005: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / М.Л. Крамаренко; Донец. нац. ун-т. – Донецьк, 2005. – 21 с.
10. Скрипник Н. Розвиток соціальної рефлексії у майбутніх вихователів на заняттях з психології / Сучасне дошкілля: реалії та перспективи : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 16 жовтня 2008 р.

**Рецензент:** Аносов І.П. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**

**Аджігеряєва Сільвія Ескендерівна**  
 Євпаторійський інститут соціальних наук  
 РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»  
 вул. Просмушких, 6, м. Євпаторія,  
 АР Крим, 97400, Україна  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.844

Надійшла до редакції: 04.03.2014 р.  
 Прийнята до друку: 19.05.2014 р.

**References**

1. Vitvyts'ka, S. S. (2002). *Culture of the pedagogue*. Reporter of Zhytomyr Ivan Franko State University. 9. 129-131. [in Ukrainian].
2. Hraniuk, L. O. (1995). *Development of dialogueness as an important determinant of the collaboration professionalism*. Dialogue of cultures and spiritual development of man: All-Ukrainian scientific-practical conference. Kyiv. 17-19. [in Ukrainian].
3. Kamens'ka, I. B. (2011). *Content and principles of forming the ability of future foreign language teachers for effective communicative interaction in the auditorium discourse*. Nauka i osvita. 8. 59-62. [in Ukrainian].
4. Mukhammad, H. I. A. (2006). *Pragmatic component "interaction" in the auditorium discourse (on the material of teacher's speech): Abstract of thesis for the degree of Candidate of philological sciences: specialty 10.02.01 «Russian language»*. Moscow [in Russian].
5. Podmazin, S. I. (2000). *Person-oriented education: Social and philosophic research*. Zaporozhye: Prosvita. [in Russian].
6. Kryvyliova, O. A. (2005). *To the question of forming readiness for independent creative activity in future teachers*. Problems of formation of professional activity value orientations: Collection of scientific works. In H. Ye. Hrebenuk. Kharkiv: Stil' Izdat. [in Ukrainian].
7. Kryvyliova, O.A. (2008). *Value qualities of a future specialist as a constituent of pedagogical culture*. Collection of scientific works of Berdyansk State Pedagogical University (Pedagogical sciences). Berdyansk: BSPU. [in Ukrainian].
8. Lyannoy, M. O., Lyannoy, Yu. O. (1999). *Teacher's creative personality: problems of theory and practice: collection of scientific works*. [in Ukrainian].
9. Kramarenko, M. L. (2005). *Axiological pragmasemantics of the English advertisement in 2005: Abstract of thesis for the degree of Candidate of philological sciences: Donetsk National University*. Donetsk. [in Ukrainian].
10. Skrypnyk, N. (2008). *Development of social reflection in future educators at psychology classes*. Modern preschool education: realities and prospects: International scientific-practical conference. [in Ukrainian].

## ЗМІСТОВНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФАКУЛЬТАТИВІВ У МАГІСТРАТУРІ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»

Олександр Євсюков

*Харківський національний аграрний університет імені В.В. Докучаєва*

**Анотація:**

У статті обґрунтовується необхідність організації в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» факультативних курсів для майбутніх викладачів університетів та інших вищих навчальних закладів. Це, на думку автора, сприятиме реалізації головної освітньої мети нашої держави – створенню умов для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, що передбачає зміну «знанієвої парадигми» освіти на «діяльнісно-розвивальну», обов'язковий перехід від інформаційно-репродуктивного навчання до особистісно-орієнтованого, а також підвищення освітніх вимог до магістранта – майбутнього викладача.

**Ключові слова:**

особистісно-орієнтоване навчання, факультатив, магістратура, викладач, магістрант.

**Аннотация:**

**Євсюков Александр.** Содержательные аспекты организации факультативов в магистратуре «Педагогика высшей школы». В статье обосновывается необходимость организации в магистратуре по специальности «Педагогика высшей школы» факультативных курсов для будущих преподавателей университетов и других высших учебных заведений. Это, по мнению автора, будет способствовать реализации основной образовательной цели нашей страны – созданию условий для развития и самореализации каждой личности как гражданина Украины, что предусматривает изменение «знаниевой парадигмы» образования на «деятельностно-развивающую», обязательный переход от информационно-репродуктивного обучения к личностно-ориентированному, а также повышение образовательных требований к магистранту – будущему преподавателю.

**Ключевые слова:**

личностно-ориентированное обучение, факультатив, магистратура, преподаватель, магистрант.

**Resume:**

**Yevsiukov Oleksandr.** Substantive aspects of optional courses arranging within the Master's programme "Pedagogy of the higher school". The article proves the necessity of arranging optional courses on the specialty "Pedagogy of the higher school" for future university teachers and teachers of other higher educational institutions. In the author's opinion, it will favour the realization of our country's major educational goal that is the creation of conditions for development and self-realization of each personality as a citizen of Ukraine, and it suggests that the "knowledge paradigm" of education should be turned into "activity and developing" one; the transition from information-reproductive studying to person-oriented is seen as obligatory; this goal also suggests raising educational demands before the Master's degree student who is an intending teacher.

**Key words:**

person-oriented learning, optional course, Master's programme, teacher, Master's degree student.

Постановка проблеми. Прагнення України щодо входження у світовий освітній простір визначило головні пріоритети оновлення національної системи освіти. Серед стратегічних завдань освіти в державі, що визначені Законом України «Про освіту», Законом «Про вищу освіту», Державною програмою «Вчитель», Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Національною доктриною розвитку освіти є підготовка фахівців, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження наукомістких та інформаційних технологій, що забезпечить їх конкурентоспроможність на ринку праці. Отже, основою нової освітньої парадигми є розвиток наукового світогляду, творчого потенціалу, умінь ефективно організовувати особисту навчальну і професійну діяльність.

З огляду на викладене вище, метою магістратури зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» є не лише формування знань, умінь і навичок у майбутніх викладачів університетів та інших вищих навчальних закладів, а й здійснення навчання магістрантів як неповторних індивідуальностей; створення оптимальних умов для їх самоствердження, особистого розвитку; забезпечення підтримки на шляху самовизначення й самореалізації через освітню діяльність. Тобто система освіти потребує впровадження нових ідей і педагогічних рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові передумови виникнення особистісного підходу поступово формувалися в дослідженнях

різних аспектів особистості, починаючи з праць представників класичної психології Ж. Піаже, Л. Виготського, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва. Особливо важливими у цьому контексті є ідеї гуманістичної психології, найвидатнішими представниками якої вважають А. Маслоу та К. Роджерса.

Теоретичні основи особистісно-орієнтованого навчання у вітчизняній психології були закладені роботами Л. Виготського, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, у яких особистість розглядається як суб'єкт діяльності, що, формуючись у діяльності й спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування.

Теоретичні та методологічні проблеми особистісно-орієнтованого навчання порушені у ґрунтовних дослідженнях вітчизняних учених-педагогів і психологів, зокрема М. Алексєєва, Д. Белухіна, Д. Богоявленської, І. Беґа, О. Бондаревської, В. Бочелока, С. Кульневича, С. Подмазіна, В. Серикова та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що ідея організації факультативних курсів в системі освіти України не нова. Факультативні курси використовуються у практиці шкільної освіти, однак, на переконання таких учених, як М. Фіцула, Н. Смич, О. Топазова, факультативи мають великий освітній і виховний потенціал при використанні у вищих навчальних закладах. На нашу думку, особливо у магістратурі зі спеціальності «Педагогіка вищої школи».

Розглядаючи навчання в магістратурі за названою спеціальністю, зазначимо, що воно продовжує залишатися переважно інформаційно-словесним, лекційно-семинарським. Саме тому спостерігається невдоволеність магістрантів освітнім процесом. Це змушує викладачів визначати потреби магістрантів, шукати методи й прийоми навчання, сенситивні для кожного вікового періоду розвитку, розробляти нові форми й технології навчання.

Отже, сьогодні можна виявити у цій сфері такі протиріччя:

- між індивідуальними стратегіями особистісно-професійного розвитку майбутніх викладачів університетів та інших вищих навчальних закладів і браком у системі вищої освіти, зокрема в магістратурі зі спеціальності «Педагогіка вищої школи», адекватних форм навчання;

- між орієнтацією вищої освіти на збагачення її новими дисциплінами й очевидним розумінням того, що підготовку майбутніх викладачів університетів та інших вищих навчальних закладів як суб'єктів професійної діяльності не можна забезпечити простим інформаційним насиченням;

- між об'єктивним зростанням вимог до майбутніх викладачів університетів та інших вищих навчальних закладів, які повинні володіти прийомами ефективної організації своєї професійної діяльності, досягати професійних життєвих цілей, постійно підвищувати інтелектуальний рівень, зберігати високу працездатність тощо, і підготовкою, орієнтованою переважно на парадигму «знань».

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування необхідності організації та використання факультативних курсів у магістратурі зі спеціальності «Педагогіка вищої школи».

Виклад основного матеріалу дослідження. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено: «Головна мета Української системи освіти – створити умови для розвитку та самореалізації кожної особистості як громадянина України...» [4].

Отже, у документі йдеться про новий рівень розвитку освіти, створення такої її системи, яка б забезпечувала у процесі навчання умови для найефективнішої самореалізації особистості, розвитку її творчого потенціалу, умінь ефективно взаємодіяти з іншими у процесі діяльності. Головною умовою реалізації цієї мети є парадигма особистісно-орієнтованого навчання. Сутність її полягає в тому, що викладачі не лише поважають неповторність особистості, переймають її суб'єктний досвід, а й визначають його фактором педагогічного процесу. Процес навчання і виховання будується з урахуванням суб'єктного досвіду студентів.

Теоретичну основу дослідження становлять положення і висновки з наукових праць, що торкаються таких проблем:

- підготовка факультативів (Г. Клокова, В. Лисаченко);
- організація факультативів у вищих навчальних закладах (М. Фіцула);
- форми організації роботи факультативів (Н. Смич, О. Топузов);
- сутність особистісно-орієнтованого підходу (А. Хуторської, Д. Белухін та ін.);
- методи і принципи навчання (Ю. Бабанський).

На основі аналізу наукової літератури ми уточнили зміст понять «факультатив» і «факультативні заняття».

Факультатив (лат. *facultatis* – необов'язковий) – навчальний курс, не обов'язковий для відвідування [1].

Факультативні заняття – це форма організації освітнього процесу в позаурочний час, спрямована на розширення й поглиблення знань студентів із навчальних предметів відповідно до їх запитів, здібностей і нахилів, а також на підвищення активності їх пізнавальної діяльності [1].

Факультатив – навчальний предмет, курс, що вивчається студентами вищого навчального закладу за бажанням для поглиблення й розширення наукових і прикладних знань [2].

Завданнями факультативів є:

- поглиблення знань студентів і розвиток їх здібностей (вивчення невідомого раніше матеріалу й детальний, докладний аналіз уже вивченого),

- розвиток творчої самостійності, інтересу студентів до науки [2].

За освітніми завданнями виділяють такі види факультативів:

- із поглибленого вивчення навчальних предметів;

- із вивчення додаткових дисциплін; із вивчення додаткової дисципліни з одержанням спеціальності;

- міжпредметні факультативи.

Сьогодні в педагогічній науці функціонує певна система факультативних курсів, серед яких можна виділити такі напрями:

1. Систематичні факультативні курси, що мають тематичне узгодження з основним курсом. Ці курси дають теоретичну підготовку тим, хто навчається, поглиблюють їх знання, одержані на заняттях. Систематичні, багатоцільові курси сприяють розвитку різнобічних інтересів тих, хто навчається, і орієнтують їх на широкий вибір професій, пов'язаних із вивченням предмета, а також використання отриманих знань на практиці.

2. Прикладні факультативні курси також пов'язані з темами основного курсу, але мають основним завданням ознайомлення з найважливішими шляхами та методами використання знань із вивченого предмета на практиці й розвиток інтересу до сучасної науки.

3. Спеціальні факультативні курси, пов'язані з невеликим колом питань основного курсу, що

мають важливе теоретичне або практичне значення [3].

Найпоширенішими у вищих навчальних закладах є чотири типи факультативних курсів:

– курси, що поглиблюють програмний матеріал, який вивчається на аудиторних заняттях;

– позапрограмні факультативні курси;

– курси, зорієнтовані на практичне застосування знань;

– курси, що мають міжпредметний характер.

Як зазначає М. Фіцула, «упровадження у вищому навчальному закладі факультативів сприяє активності студентів у навчальному процесі, стимулює їх до наукового дослідження, до тривалої самостійної роботи над розв'язанням певної проблеми. Така форма організації навчання підвищує ефективність навчальної діяльності студентів шляхом індивідуалізації» [2].

Проаналізувавши відповідну психолого-педагогічну літературу, звернемо увагу на наявність понять «особистісно-орієнтований освітній процес», «особистісно-орієнтований підхід», «особистісно-орієнтоване навчання».

Особистісно-орієнтований освітній процес – це процес освіти (формування, розвитку) особистості, основною метою якого є забезпечення інтеграції керованого розвитку й саморозвитку конкретної особистості й суспільства. У цьому контексті поняття особистості – ідеальний результат інтеграції тенденцій розвитку індивідуальності як складної системи й тенденцій розвитку соціуму. Іншими словами, особистісна орієнтація освітнього процесу – це не «поєднання» двох традиційно суперечливих підходів, а їх змістова та процесуальна інтеграція. Вона має спиратися на розуміння того, що на сучасному етапі розвитку людства мета добробуту індивіда й цілі суспільства здебільшого збігаються, ніж протиставляються одне одному [16].

Особистісно-орієнтований підхід передбачає посилення ролі студентів у навчанні, його дієву спрямованість. Цілі, зміст, форми і методи навчання, контроль за результатами, а також інші дидактичні елементи розглядаються з урахуванням інтересів і нахилів студентів, із метою надання їм можливості індивідуальної освітньої траєкторії в кожному з курсів, що вивчаються. Особистісна орієнтація в цьому випадку спрямовується не на студента, а йде від нього самого [5].

Особистісно-орієнтоване навчання – це навчання, яке гармонійно резонує з внутрішнім світом людини. Велике значення мають рухливість, тип нервової системи, але не менш важливим є той життєвий досвід, якого набула особистість, її характер, переваги, що є частиною її внутрішньої суті – її індивідуальної природи [8].

Організація особистісно-орієнтованого навчання трактується як процес створення у вищій школі таких психолого-педагогічних умов,

які сприяють становленню суб'єктності студентів у процесі особистісно-орієнтованої розвивальної взаємодії в системі «викладач-студент» [8].

Отже, особистісно-орієнтоване навчання в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» розглядається нами як таке, що враховує особистісні якості та інтереси магістрантів і сприяє їх подальшому розвитку. Цей процес спрямований на саморозвиток особистості магістранта. Основною метою особистісно-орієнтованого навчання є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, ефективної організації навчальної та професійної діяльності. Воно орієнтоване на формування особистості, де, поряд із передачею знань і підготовкою до професійної діяльності, великого значення набуває формування духовного світу людини, емоційно-вольового потенціалу та збереження особистого здоров'я.

Одним із головних шляхів забезпечення реалізації особистісно-орієнтованого навчання в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» є впровадження до навчально-виховного процесу факультативних курсів. Факультативний курс магістранти обирають самостійно, відповідно до своїх бажань, нахилів, інтересів. Завдяки методам навчання та змісту навчального матеріалу факультативи забезпечують розвиток особистості.

Формами організації та проведення факультативів є лекції, співбесіди, семінари, практикуми, лабораторні заняття, екскурсії, конференції тощо. Форма проведення факультативних занять визначається дидактичною метою курсу. Кожен із видів факультативу може поділятися залежно від дидактичної мети на теоретичний, практичний, комбінований.

Теоретичні факультативи організують для поглибленого вивчення окремих тем, розділів, висвітлення складних теоретичних проблем, узагальнення й систематизації знань. Структура теоретичних факультативів передбачає обґрунтування актуальності теми, теоретичного і практичного значення питань, що розглядаються, створення проблемних ситуацій. Теоретичні факультативні заняття проходять у формі лекцій, семінарських занять, науково-теоретичних конференцій.

Практичні факультативні заняття проводяться з метою набуття магістрантами пошукових навичок і вмінь для розв'язування дидактичних задач. Структура практичних факультативів передбачає постановку завдань, обґрунтування їх актуальності, практичного значення; розв'язування задач та конкретизацію результатів роботи; обговорення результатів, підбиття підсумків заняття.

Комбіновані факультативні заняття проводяться у формі науково-практичних конференцій, комбінованих, практичних, лекційно-практичних, семінарсько-практичних занять. Їх структура залежить від дидактичних

завдань і допускає різноманітне поєднання компонентів. На початку заняття магістранти самостійно розкривають опрацьовані теоретичні питання, потім індивідуально виконують дослідження. Під час обговорення результатів роботи магістранти підбивають підсумки заняття загалом.

Підготовка факультативних курсів передбачає:

- 1) визначення мети факультативу;
- 2) розробку змісту факультативних занять;
- 3) підбір методів, прийомів і форм організації занять;
- 4) складання тематичних і поурочних планів;
- 5) розробку наочних і технічних засобів навчання [1].

Варто погодитися з думкою Н. Смич і О. Топузова, що для підвищення самостійності майбутніх викладачів університетів та інших вищих навчальних закладів у магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» послідовність дій в організації роботи факультативів має бути такою:

1. Містить вступний інструктаж викладача (як вивчати факультатив і користуватися посібником). Факультатив передбачає цілком самостійне оволодіння магістрантом знаннями з предметів, визначених факультативом; виконання всіх практичних робіт із подальшим підсумковим контролем з боку викладача.

2. Передбачає вступний інструктаж. Відрізняється від першого варіанта нижчим рівнем самостійності магістрантів. Самостійно вивчаючи матеріал факультативного курсу, магістрант за потреби консультується з викладачем, а практичні роботи виконує під його керівництвом; завершується підсумковим контролем у вигляді тестів, розроблених викладачем.

3. Передбачає інструктаж та оглядову характеристику змісту певного розділу. Магістрант самостійно вивчає його, за необхідності консультується з викладачем. Вивчивши розділ, магістрант перевіряє себе за допомогою стандартизованого контролю. Контроль з боку викладача здійснюється у формі письмового заліку. Під час складання заліку магістрант отримує рекомендації щодо вивчення наступного розділу тощо. Практичні роботи проводяться під керівництвом викладача. Після завершення вивчення курсу викладач здійснює підсумковий (остаточний) контроль, використовуючи тести.

4. Викладач лаконічно викладає тему, а магістранти самостійно вивчають її, звертаючись (у разі потреби) за роз'ясненнями до викладача. Після вивчення кожної теми магістрант контролює себе за допомогою стандартизованих тестів; практичні завдання виконуються під керівництвом викладача.

5. Увесь матеріал факультативу викладач разом із магістрантами послідовно розглядають на заняттях. Магістранти консультуються з

викладачем. У процесі засвоєння змісту факультативного курсу викладач вдається до систематичного, тематичного і підсумкового контролю [2].

Організацію та проведення факультативів повинні здійснювати досвідчені викладачі. Можливе запрошення для ведення факультативів фахівців з інших вищих навчальних закладів, наукових інститутів тощо.

Методичні матеріали факультативного курсу повинні містити: мету факультативу; завдання курсу; зміст факультативних занять; принципи, що використовуються під час проведення занять факультативного курсу; методи організації факультативних занять, тематичний план факультативу.

Мета факультативного курсу – ознайомлення магістрантів із прийомами персонального управління і формування відповідних умінь, що забезпечать розв'язання проблем навчальної діяльності, раціональну та ефективну професійну діяльність.

Завданнями факультативного курсу є:

- спонукання магістрантів до постійного підвищення інтелектуального рівня;
- формування вмінь ефективно організовувати особисту навчальну та професійну діяльність;
- формування вмінь якнайшвидше досягати професійних і життєвих цілей;
- формування вмінь уникати стресових ситуацій;
- формування вмінь підвищувати працездатність і зберігати її на високому рівні;
- формування вмінь досягати якнайкращих результатів у навчальній діяльності, а в подальшому – у професійній;
- формування вмінь отримувати задоволення від роботи, що виконується.

Факультативні заняття містять навчальний матеріал, що сприяє формуванню якостей викладача, здатного до самовдосконалення, що нині забезпечить ефективне розв'язання проблем навчальної діяльності, а в майбутньому – професійної.

Проведення занять факультативного курсу ґрунтується на таких принципах:

- принцип індивідуальності. Його реалізація полягає в дотриманні вимог «навчати не магістранта взагалі, а кожну конкретну особистість відповідно до її особливостей», адже саме такою є мета впровадження та реалізації факультативного курсу;
- принцип наочності. Для кращого сприйняття навчального матеріалу факультативного курсу використовуються мультимедійні засоби навчання з презентаціями, що демонструють схеми, графіки тощо. У такому разі процес здобуття знань набуває особистісного характеру, що ґрунтується на використанні органів чуття, зокрема зору;
- принцип доступності. Реалізації принципу доступності передбачає врахування особливостей рівня розвитку магістрантів.



Дотримання принципу забезпечується: відбором магістрантів з одного навчального курсу, врахуванням побажань магістрантів щодо темпу навчання та розробки завдань для магістрантів на «межі» їх можливостей (не легких, але й не занадто складних);

– принцип свідомості й активності. На основі того, що вибір курсу є особистим рішенням кожного магістранта, реалізація принципу забезпечує ефективність навчання, адже кожний магістрант усвідомлює необхідність свого навчання, мету занять, бере участь у плануванні та організації своєї діяльності, набуває навичок самоконтролю та самооцінки.

Методи організації факультативних занять. Факультативні заняття проводяться у формі тренінгу, а також із використанням методів «мозкового штурму», методу емпатії, методу синектики, методу рефлексії тощо. Нами вказані когнітивні методи навчання, особливістю яких є те, що їх використання допомагає створенню освітньої продукції, а саме – отриманню креативного результату. Виклад матеріалу може здійснюватися також із використанням традиційних словесних і наочних методів: розповідь, бесіда, демонстрація комп'ютерних

презентацій та ін. Ігрові та тренінгові форми сприяють формуванню інтересу і створенню позитивного емоційного ставлення магістрантів до навчання.

Технічні засоби навчання. При реалізації факультативного курсу використовуються мультимедійні засоби. Використання засобів нових інформаційних технологій забезпечить проведення занять відповідно до вимог організації навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Висновки. Останніми десятиліттями у вітчизняній психолого-педагогічній і методичній літературі широко обговорюється проблема зміни освітньої парадигми. Замість сучасної парадигми освіти, орієнтованої на знання, пропонується особистісно-орієнтована. Одним із головних шляхів забезпечення реалізації особистісно-орієнтованого навчання є впровадження в навчально-виховний процес магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» факультативних курсів. Завдяки відповідним методам навчання та змісту навчального матеріалу факультативи забезпечать необхідний розвиток особистості майбутнього викладача університету або іншого вищого навчального закладу.

#### Список використаних джерел

1. Факультативные занятия по истории и обществоведению. (из опыта работы). Сборник статей. Сост. Г.В. Клокова. – Москва: Просвещение, 1993. – 193 с.
2. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М.М.Фіцула. – Київ: Академвидав, 2006. – 351 с.
3. Клокова Г.В. Методика факультативних занять по історії: Посібник для учителів. – Москва: Просвещение, 1985. – С.9.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – №26 (24 квітня – 1 травня). – С. 2-14.
5. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – Москва, 1999. – 272 с.
7. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 276 с.
8. Прокопенко І.Ф. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів: Навч. посібник / І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов; за заг. ред. І.Ф.Прокопенко. – Харків: Колегіум, 2008 – 151 с.

**Рецензент:** Максимов О.С. – д.пед.н., професор

#### Відомості про автора:

**Євсюков Олександр Феліксович**  
Харківський національний аграрний  
університет імені В. В. Докучаєва  
п/в «Комуніст-1», Харківський район,  
62483, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.845

Надійшла до редакції: 25.01.2014 р.  
Прийнята до друку: 19.05.2014 р.

#### References

1. *Optional classes in History and Social Science. (From work experience).* (1993). G. V. Klokova. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian].
2. Fitsula, M. M. (2006). *Pedagogy of the higher school.* Kyiv: Akademyvday. [in Ukrainian].
3. Klokova, G. V. (1985). *Teaching techniques for optional classes in History: Teacher's Book.* Moscow: Prosveshchenie. . [in Russian].
4. *National doctrine of education development.* (2002). *Osvita.* 26. 2-14. [in Ukrainian].
5. Podmazin, S. I. (2000). *Person-oriented education: Social and philosophical research.* Zaporozhye: Prosvita. [in Russian].
6. Serikov, V. V. (1999). *Education and personality. Theory and practice of educational systems projecting.* Moscow. [in Russian].
7. Khutorskoy, A. V. (2001). *Modern didactics: Textbook for higher educational institutions.* SPb: Piter. [in Russian].
8. Prokopenko, I. F. (2008). *Modern teaching technologies in teacher training.* Kharkiv: Kollegium. [in Ukrainian].

## ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Лариса Журавльова<sup>1</sup>, Вікторія Кисличенко<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького,

<sup>2</sup>Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

### Анотація:

У статті розглядається проблема фахового підходу до навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітніх дошкільних закладах. Зазначено, що інклюзивна освіта спрямована не тільки на традиційні освітні досягнення, а й на забезпечення повноцінного соціального життя, більш активну участь у колективі всіх його членів, зокрема дітей з особливостями психофізичного розвитку. В усіх розвинених країнах люди з порушеннями психофізичного розвитку сприймаються як рівні, як повноправні члени суспільства. Автори наголошують, що інклюзивна освіта є закономірним етапом, який пов'язаний із переосмисленням суспільством і державою свого ставлення до людей з особливостями психофізичного розвитку, із визнанням їх прав і надання рівних з іншими можливостей у різних сферах життя, зокрема й в освіті. Це зумовлює пошук ефективних шляхів організації і проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку.

### Ключові слова:

інклюзивна освіта, діти з особливостями психофізичного розвитку, загальноосвітні дошкільні заклади, корекційно-педагогічна робота.

### Аннотация:

**Журавлёва Лариса, Кисличенко Виктория. К проблеме обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в дошкольных образовательных учреждениях.**

В статье рассмотрены вопросы профессионального подхода к обучению и воспитанию детей с особенностями психофизического развития в условиях общеобразовательных дошкольных учреждений. Отмечается, что инклюзивное образование направлено не только на традиционные образовательные достижения, но и на обеспечение полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе всех его членов, в том числе и детей с особенностями психофизического развития. Во всех развитых странах люди с нарушениями психофизического развития воспринимаются как равные, как полноправные члены общества. Авторы подчеркивают, что инклюзивное образование является закономерным этапом, который связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с особенностями психофизического развития, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных сферах жизни, включая образование. Это предопределяет поиск эффективных путей организации и проведения коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими особенности психофизического развития.

### Ключевые слова:

инклюзивное образование, дети с особенностями психофизического развития, общеобразовательные дошкольные учреждения, коррекционно-педагогическая работа.

### Resume:

**Zhuravlyova Larisa, Kyslychenko Viktoria.**

**On the problem of training and education of children with special needs in pre-school educational establishments.**

The article deals with the questions of a professional approach to training and education of children with special needs within general pre-school educational establishments. It has been indicated that inclusive education is aimed not only at traditional educational achievements, but also at the normal social life, the most active participation in it of all the team members, including children with special needs. In all developed countries, people with impaired mental and physical development are perceived as equal, having all the rights members of society. It is emphasized that inclusive education is a logical step, which is associated with the rethinking by the society and state their attitude to people with special needs, with the recognition of their rights to providing equal opportunities with others in different areas of life, including education. This leads to the search for effective ways to organize and conduct correctional-developmental work with children who have special needs.

### Key words:

inclusive education, children with special needs, general education pre-school establishments, correctional-pedagogical work.

Постановка проблеми. Проблема якості дошкільної освіти набуває актуальності з кожним днем. Сучасні вимоги, які висуває суспільство до освіти, характеризуються небаченою мінливістю та динамізмом. Дошкільне виховання є першою ланкою в системі освіти і забезпечує перший етап становлення розвиненої особистості. Для працівників дошкільних закладів пріоритетним є завдання побудувати свою роботу так, щоб вона не тільки відповідала запитам суспільства, а й забезпечувала збереження самоцінності, неповторності дошкільного періоду дитинства. Специфікою особистісно-спрямованої освіти стає не стільки викладання у формі передачі знань, умінь і навичок, скільки розвиток творчої індивідуальності та інтелектуальної свободи.

Нині в Україні дошкільні навчальні заклади відвідують 66 % дітей у віці до 6-ти років. Розширюється й удосконалюється мережа дошкільних навчальних закладів компенсаторного типу. Сьогодні у 2,5 тис. дошкільних навчальних закладів виховуються й навчаються понад 115 тис. дітей, які потребують корекції фізичного й (або) розумового розвитку (В. А. Шинкаренко, 2008).

Указом Президента України від 5 травня 2008 року за № 411/2008 «Про заходи щодо забезпечення захисту прав і законних інтересів дітей» визначений перелік заходів, спрямованих на розвиток мережі дошкільних навчальних закладів для дітей із вадами психофізичного розвитку й недопущення скорочення мережі таких закладів. З огляду на це, особливого

значення набуває проблема спеціального підходу до навчання й розвитку особистості в аспекті педагогічної допомоги й підтримки дітей як з типовим розвитком, так і з особливостями психофізичного розвитку.

Державна політика в нашій країні спрямована на захист прав людей з особливостями психофізичного розвитку, відповідно до міжнародних правил і стандартів. Зміцнення статусу дитинства в суспільстві на державному й міжнародному рівнях відображено в ряді стратегічних документів: Конвенції ООН про права дитини, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про охорону дитинства», що свідчать про нові соціальні процеси щодо дітей, зокрема посилення уваги й нового ставлення держави до дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні та інших країнах світу зростає роль досліджень, спрямованих на пошук ефективних шляхів організації та проведення в загальноосвітньому просторі корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку. Проблема інтегрованого навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітніх закладах стала предметом аналізу вітчизняних психологів і педагогів (В. Бондар, А. Колупаєва, С. Миронова, Г. Савицька, Т. Сак, В. Синьов, Л. Будяк, В. Тарасун, В. Феоктісова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.). Зарубіжні й вітчизняні науковці, які досліджували проблеми інтеграції та соціалізації осіб із порушеннями психофізичного розвитку (В. Бондар, І. Гілевич, В. Засенко, А. Колупаєва, Л. Лопатіна, І. Мамайчук, М. Малофєєв, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, Л. Шипицина, Н. Шматко та ін.) підкреслюють значущість психолого-педагогічного супроводу та вчасного надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із вадами в умовах інтегрованого навчання.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз проблеми фахового підходу до навчання і виховання дітей як з типовим розвитком, так і з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітніх дошкільних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найпоширенішою формою здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами в Україні традиційно була корекційна освіта в умовах спеціалізованих закладів. Однак активізація процесу поповнення загальноосвітніх закладів дітьми з особливими освітніми потребами сприяла апробації різноманітних

моделей і форм взаємодії спеціальної та загальної освіти, спробам створення адекватних умов для найбільш повної соціальної адаптації й розвитку особистості таких дітей.

Навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітніх закладах є світовим процесом, який поширився в усіх високорозвинених країнах. В основі концепції інклюзії – дотримання принципу прав дитини на використання всіх можливостей, які пропонує суспільство [2; 4].

До кінця XX сторіччя в багатьох розвинених країнах світу провідною стратегією в освіті дітей з особливостями психофізичного розвитку стало інтегроване навчання, яке передбачає створення корекційних класів у масових школах і груп у дитячих садках. Проте створення таких класів і груп часто на практиці призводило до того, що ці діти були відчужені від соціального життя школи й дитячого садка; крім того, виникали певні бар'єри у спілкуванні та взаємодії дітей. Тому від інтеграції перейшли до інклюзії – спільного навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

В. Бондар визначає інклюзивне навчання як процес і результат залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей, які не мають таких порушень, до навчання в одному класі загальноосвітньої школи [2].

Реорганізація й оновлення національної системи педагогічної освіти на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на здобуття освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу, є провідним напрямом у пошуку оптимальних шляхів її реформування, соціалізації дітей із порушеннями психофізичного розвитку, їх інтегрування із суспільством.

Організація інклюзивної практики передбачає творчий підхід і певну гнучкість освітньої системи, що враховує потреби не тільки дітей з особливостями психофізичного розвитку, а й різних етнічних груп, належність до тієї чи іншої соціальної групи. Система навчання і виховання пристосовується до індивідуальних освітніх потреб дитини, у ній використовуються нові підходи до навчання, застосовуються варіативні навчальні форми та методи до навчання і виховання. У самому інклюзивному підході закладена необхідність змінювати освітню ситуацію, створювати нові форми і способи організації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей дітей. У процесі інклюзивного навчання доцільними є командні форми роботи, проектні форми організації діяльності, діагностування та моніторинг інклюзивних процесів, форми

узгодження інтересів учасників освітнього процесу (дітей, батьків, педагогів, адміністрації).

Серед переваг інклюзивної освіти можна виділити такі:

- розуміння суспільством проблем інвалідності;
- солідарність здорових дітей із їх ровесниками з особливими потребами;
- формування у дитини з вадами розвитку моделі здорового повноцінного способу життя;
- створення умов для соціальної адаптації та найбільш повного розкриття свого потенціалу дитиною з вадами в розвитку;
- зосередження уваги на можливостях і сильних сторонах особистості дитини;
- можливість усіх дітей жити разом із родиною;
- виховання у здорових дітей толерантності, комунікабельності, більш адекватної самооцінки, меншої агресії, вміння цінувати своє здоров'я;
- реальна інтеграція та суспільна адаптація [1; 3].

Інтегрування дітей із порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітнього простору України відповідає пріоритетам державної політики, оскільки є одним із напрямів гуманізації всієї системи освіти. На сучасному етапі розвитку освіти управління дошкільною освітою фокусується на двох головних соціально-педагогічних орієнтирах: розвиток освітніх систем і забезпечення якості дошкільної освіти. У зв'язку з цим особливого значення набуває питання про педагогічні технології, що забезпечують реалізацію вимог системного підходу до досягнення якості освіти та її оцінювання серед дітей з особливими освітніми потребами.

Сучасний стан дошкільної освіти потребує цілісного підходу до особистості дитини, яка тісно пов'язана з усіма організованими та стихійними, позитивними й негативними впливами як природного, так і соціального оточення.

Передумовою успішного виховання і навчання дитини в дитячому садку є її фізичне, психічне та психологічне здоров'я. Проте сьогодні в дошкільних навчальних закладах трапляється велика кількість дітей із різними відхиленнями в розвитку. В умовах, коли значна кількість дітей має порушення в розвитку, дошкільна освіта повинна бути спрямована на охорону здоров'я дитини, її фізичний і психічний розвиток і вчасну корекцію вад цього розвитку. Якщо хоча б одна зі складових – оздоровча, розвивальна або корекційна – не враховується, то така програма вже не буде відповідати найсучаснішим стандартам дошкільної освіти [3; 7].

Перед певною кількістю дітей з особливостями психофізичного розвитку постає складне завдання – опанувати новий простір і зробити його своїм. Процес звикання до нових умов відбувається не завжди сприятливо, супроводжується хворобами дітей.

Динаміка адаптації до дошкільного закладу в дітей різна. У деяких спостерігаються ознаки порушення адаптивної функції, які характерні не лише для періоду звикання до нових умов, а й загалом властиві дітям як особливості їхнього психофізичного розвитку й без адекватного педагогічного втручання зберігаються тривалий час [6; 7]. Звикання до обстановки, входження в колектив однолітків, встановлення контакту з новими дорослими – усе це поєднується з емоційним напруженням, необхідністю застосовувати способи поведінки, спрямовані на самоутвердження, встановлення комунікативного контакту. Відомо, що й вади в розвитку найгостріше виявляються в ситуації адаптації до нових умов діяльності. Сама ситуація вимагає від дитини мобілізації всіх її адаптаційних можливостей, розкриває та загострює труднощі, які характерні для її емоційно-особистісної та комунікативної сфер. Водночас, вона стимулює дитину до освоєння нею способів орієнтації в новій ситуації, виявлення її якостей і здібностей. І тут багато що залежить від організації взаємодії дорослого з дитиною, здатності до встановлювання контакту, знаходження спільного психологічного простору спілкування, зокрема й комфортної дистанції для співрозмовників.

Проблема вдосконалення організації й змісту вчасної комплексної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку в освітньому просторі загальноосвітніх навчально-виховних закладів має першорядне значення для підвищення ефективності навчально-виховного процесу, адаптації таких дітей у середовищі здорових однолітків.

Практика корекційної роботи потребує впровадження комплексу заходів, спрямованих на вчасне забезпечення кожній дитині з патологією адекватних умов розвитку й саморозвитку. Це визначає необхідність організації таких умов життєдіяльності дітей у дошкільному навчальному закладі, які забезпечували б максимальну корекцію і компенсацію їхнього дефекту, сприяли їх успішному соціально-особистісному розвитку [1; 3].

У процесі спеціального навчання і виховання дошкільників з особливостями психофізичного розвитку поряд з основними завданнями загальноосвітньої та корекційної підготовки постає завдання виховання особистості, здатної до активної реалізації своїх

здібностей, пізнавальних і соціальних потреб. Значущість індивідуально-особистісного підходу у стратегії спеціальної освіти щодо дітей із психофізичними порушеннями актуалізує нове змістовне значення індивідуально-педагогічного підходу як вчасне надання корекційно-педагогічної допомоги в сенситивний період розвитку, коли сукупність різних сторін психофізичного розвитку визначає (і характеризує) цілісність і гармонійність загального розвитку дитини [3; 7].

У системі дошкільної освіти розв'язання комплексу проблем можливе за умови створення єдиного корекційно-розвивального простору, який розглядається і як сприятливе для розвитку дитини педагогічне середовище, і як цілісний педагогічний процес, тобто спеціально організована взаємодія педагогів та інших фахівців із дітьми, спрямована на реалізацію розвивальних, освітніх і корекційних завдань.

Корекційно-педагогічна робота – це система педагогічних заходів, спрямована на подолання або послаблення вад розвитку дітей; це єдиний педагогічний процес, у якому цілісність забезпечується на рівні цілей, завдань, змісту освіти. Цілісний підхід передбачає комплексне виконання завдань освіти, виховання, розвитку, корекції, а також єдність реалізації напрямів у роботі: діагностики, профілактики, корекції, орієнтованих на різні сторони психофізичного розвитку дитини, цілісність її розвитку. Зміст педагогічного процесу нерозривно пов'язаний із тим освітнім середовищем, у якому він здійснюється. Через те що освітні програми опосередковані комплексом організаційних, психолого-педагогічних умов їх реалізації [5; 6], необхідна спеціальна організація середовища, яке відповідає цим програмам і є природним фоном життєдіяльності дитини, посередником у її розвитку й саморозвитку. Організація корекційно-педагогічного процесу передбачає різноманітну діяльність із прогнозування, обґрунтування й утілення в життя конкретних педагогічних об'єктів і явищ із метою забезпечення умов, що максимально сприяють саморозвитку та самореалізації суб'єктів освіти (К. Г. Кречетников, 2002). Корекційно-розвивальне середовище [6; 7] є центральною ланкою в розробці організаційних і змістовних основ побудови цілісного корекційно-педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі та стрижнем реалізації корекційно-виховних програм, до яких належать усі загальноосвітні та корекційні технології, що використовуються в цьому закладі.

Єдність і цілісність елементів корекційно-розвивального середовища як системи, що розвивається, визначається такими параметрами: орієнтацією корекційно-педагогічного процесу на цілісні характеристики особистості дитини; єдністю, злагодженістю роботи суб'єктів корекційно-розвивального середовища; наступністю середовищ у розвитку дитини [5; 7]. Сукупність і збереження різних сторін психофізичного розвитку характеризує цілісність, гармонійність загального розвитку дитини [4; 5]. Загальна орієнтація корекційно-педагогічного процесу на ціннісні характеристики особистості дитини є системоутвірним чинником корекційно-розвивального середовища. Мета створення комплексу умов, які забезпечують корекцію і компенсацію порушених функцій, розвиток і вдосконалення всіх сутнісних сфер дитини є сполучною ланкою між компонентами і визначає розвиток системи в напрямі її цілісності.

Корекційно-розвивальне середовище центроване на дитині з порушеннями психофізичного розвитку. Воно створюється для дитини з особливими потребами для зниження симптоматики її дезадаптивності, розвитку здатності до вибудовування комунікативної взаємодії на мовній основі, здатності до регулювання своєї поведінки, діяльності. Важливим механізмом функціонування такого середовища є вибудовування стратегії супроводу дитини, зануреної до нього. Суб'єктами процесу створення середовища є педагоги, вузькі спеціалісти, діти та їхні батьки [4; 7].

Для організації корекційно-розвивального середовища, орієнтованого на забезпечення успішності соціально-особистісного розвитку дитини, значущими є основні положення особистісного розвитку дошкільника в педагогічній системі дошкільного закладу: закладені передумови розвитку в дошкільному віці задають особистості, яка зростає, соціально-ціннісний напрям розвитку; рівень навченості дошкільника стимулює його особистісний розвиток; взаємодія вихователя з дітьми з метою особистісного розвитку останніх є простором для саморозвитку особистості педагога й вихованців [3; 7].

Висновки. Отже, процес залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку до навчання в загальноосвітніх закладах продовжується, апробовуються різноманітні моделі та форми взаємодії спеціальної та масової освіти, створюються відповідні умови для найбільш повної соціальної адаптації й розвитку особистості.

**Список використаних джерел**

1. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання в спеціальній педагогіці: навч. посіб. – К.: Наш час, 2005. – 176 с.
2. Бондар В.І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації / В.І.Бондар // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – № 15. – С.39-43.
3. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Т.В.Волосовец, Е.Н.Кутеповой. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.
4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспектива: монографія / А.А.Колупаєва. – К.: «Самміт-книга» 2008. – 272 с.
5. Савіцька Г.І. Інтеграція – перспективна форма навчання дітей з особливими потребами / Г.І.Савіцька // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 48-50.
6. Томич Л.М. Концептуальні основи проектування корекційно-розвивального середовища для дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах дошкільного навчального закладу: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Пріоритети нової особистісно-орієнтованої парадигми дошкільної освіти в Україні», (м. Умань, 7-8 жовтня 2010 р.)]. – Умань, 2010. – С. 22-24.
7. Томич Л.М. Організація корекційно-розвивального середовища для дітей з порушеннями мовлення в умовах дошкільного навчального закладу корекційно-розвивальної спрямованості: зб. наук. праць «Вестник института развития ребенка». – Київ, 2010.

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

**Відомості про авторів:**

<sup>1</sup>Журавльова Лариса Станіславівна,

<sup>2</sup>Кисличенко Вікторія Анатоліївна

<sup>1</sup>Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,

Запорізька обл., 72312, Україна

<sup>2</sup>Миколаївський національний

університет імені В.О. Сухомлинського

вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв,

54030, Україна

doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.846

Надійшла до редакції: 12.05.2014 р.

Прийнята до друку: 23.05.2014 р.

**References**

1. Bondar, V. I. (2005). *The problems of correctional teaching in special needs pedagogy: study guide*. Kyiv: Nash chas. [in Ukrainian].
2. Bondar, V. I. (2010). *Inclusive teaching and training of pedagogical personnel for its realization*. Naukovyi chasopys NPU named after M. P. Dragomanov. Series 19. Korektsiyna pedahohika ta psykholohiya. Collection of scientific works. Kyiv: NPU named after M. P. Dragomanov. [in Ukrainian].
3. *Inclusive practice in pre-school education*. (2011). T. V. Volosovets', E. N. Kutepova. Moscow Mozaika-Sintez. [in Russian].
4. Kolupaeva, A. A. (2008). *Inclusive education: realities and prospects: monograph*. Kyiv: «Sammit-knyha». [in Ukrainian].
5. Savits'ka, H. I. (2003). *Integration as an advanced form of teaching the children with special needs*. Defektolohiya. [in Ukrainian].
6. Tomich, L. M. (2010). *Conceptual grounds of the correctional-developmental environment projecting for children with psychophysical disorders in conditions of pre-school educational establishment*. Paper presented at the: proceedings of All-Ukrainian scientific-practical conference [«Priority novoyi osobystisno-orientovanoyi paradygmy doshkil'noyi osvity v Ukraine», (Uman 7–8 October 2010). Uman'. [in Ukrainian].
7. Tomich, L. M. (2010). *Organization of correctional-developmental environment for children with speech disorders in conditions of pre-school correctional-developmental educational establishment*. Collection of scientific works «Vestnik instituta razvitiya rebenka». Kyiv. [in Ukrainian].

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ БАКАЛАВРІВ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ЩОДО НАБУТТЯ НИМИ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Наталія Колесниченко

*Одеський національний університет імені І.І. Мечникова*

### Анотація:

Стаття присвячена висвітленню проблеми вдосконалення професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології засобами компетентного підходу. Аналізується специфіка технології організації їх самостійної роботи щодо набуття іншомовної компетентності. Особлива увага приділена конкретизації провідних понять дослідження.

### Ключові слова:

професійна підготовка, бакалаври романо-германської філології, самостійна робота, іншомовна компетентність.

### Аннотация:

**Колесниченко Наталья.** Организация самостоятельной работы бакалавров романо-германской филологии с целью приобретения ими иноязычной компетенции в процессе профессиональной подготовки.

Статья посвящена изучению проблемы совершенствования профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии средствами компетентного подхода. Анализируется специфика технологии организации их самостоятельной работы относительно формирования иноязычной компетентности. Особое внимание уделяется конкретизации основных понятий исследования.

### Ключевые слова:

профессиональная подготовка, бакалавры романо-германской филологии, самостоятельная работа, иноязычная компетентность.

### Resume:

**Kolesnychenko Natalia.** Organization of the self-study work for Bachelors of Romance and Germanic philology aiming at their obtaining a foreign language competence in the course of professional training.

The article deals with the problem of the professional training improvement of Bachelors of Romance and Germanic philology by means of the competence approach. The specific of organizing techniques of their self-study work to form a foreign language competence is analyzed. Particular emphasis has been placed on the concretization of the basic concepts of the research work.

### Key words:

professional training, Bachelors of Romance and Germanic philology, self-study work, a foreign language competence.

Постановка проблеми. Відкриття зони європейського освітньо-наукового простору вимагає від вищої школи переходу від формату «teaching» («той, кого навчають») до формату «learning» («той, хто навчається»), що передбачає зміну традиційної стратегії професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема бакалаврів романо-германської філології [2]. Йдеться про те, що бакалаврська підготовка повинна базуватися на моделі активного, особистісно зорієнтованого навчання, упродовж якого процеси самопізнання й навчання, а не викладання, повинні стати провідними механізмами передачі й засвоєння професійних знань і набуття відповідних компетенцій бакалаврів, як це було дотепер при традиційному навчанні. В умовах інформаційного суспільства необхідна принципова зміна організації освітнього процесу на рівні «бакалавр»: скорочення аудиторного навантаження, заміна пасивного слухання лекцій зростанням частки добре спланованої й організованої самостійної пізнавально-дослідницької діяльності студентів. Центр ваги в навчанні бакалаврів переміщується з викладання на їх учіння як самостійну діяльність при набутті базової професійної освіти, а вдосконалення змісту, методів і форм самостійної роботи студентів стає головним потенціалом підвищення ефективності їх підготовки як сучасних фахівців.

Зміст і організація самостійної роботи бакалаврів романо-германської філології – одна з найгостріших проблем сучасної теорії вищої

лінгвістичної та іншомовної педагогічної освіти [1]. Саме самостійна робота сприяє вибудовуванню індивідуальних траєкторій саморуку бакалаврів у навчальному процесі та дає змогу формувати рефлексивне мислення, яке потребує інтуїції, уяви й винахідливості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній системі вищої професійної освіти традиційно розвитку самостійності й активності студентів приділяється значна увага. Цей аспект висвітлено у працях М. Гарунова, І. Льясова, І. Зимньої, П. Підкасистого, П. Семашко, М. Солдатенка, В. Шалімова та ін. Питання керованої самостійної діяльності студентів вивчали Г. Бурдешок, А. Вежбицький, Л. Воєводін, В. Ляудис, Н. Тализіна, Т. Шамова, дослідження яких є істотним внеском у вдосконалення методів і форм аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів. Організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземної мови присвячені роботи Г. Баришнікової, С. Вахрушевої, Л. Голубенко, Є. Громового, А. Капаєвої, М. Князян, Н. Мальцевої, С. Ніколаєвої, Л. Трофимової, О. Щеголевої, Н. Яценко. Але окремі аспекти цієї проблеми потребують подальшого вивчення, оскільки не повною мірою висвітлені такі питання, як: необхідні зміни в змісті й організації самостійної навчальної роботи студентів на матеріалі іноземної мови для забезпечення її творчого і продуктивного характеру; практичне здійснення розвитку навичок самостійної роботи, що сприяють

формуванню професійної компетентності бакалаврів романо-германської філології.

Формулювання цілей статті. З огляду на це, метою статті є виділення складників технології організації самостійної роботи бакалаврів романо-германської філології з метою набуття ними іншомовної компетенції у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самостійна пізнавальна й дослідницька діяльність бакалаврів романо-германської філології як суб'єктів вищої лінгвістичної та іншомовної педагогічної освіти стає на сучасному етапі її розвитку найважливішим компонентом навчального процесу. Зумовлено це необхідністю переходу до інноваційних освітніх технологій, які орієнтовані, насамперед, на розвиток креативності бакалаврів романо-германської філології у виконанні різних завдань засобами мови, культури, іншомовного спілкування, а також необхідністю формування професійної та іншомовної комунікативної компетентності.

Зазначимо, що формування іншомовної компетентності бакалаврів романо-германської філології як майбутніх педагогів засобами самостійної роботи, за нашими спостереженнями, проведеними на базі ОНУ імені І. І. Мечникова, гальмується цілим рядом суперечностей між:

– зростанням потреб сучасного суспільства у високопрофесійних кадрах, що володіють іноземною мовою, і низьким рівнем сформованості у випускників бакалаврату іншомовної компетентності;

– потужними можливостями курсів іноземних мов у підготовці бакалаврів як компетентних фахівців шкільної іншомовної освіти й несистемним використанням його в освітній діяльності вишу;

– вимогою до високого рівня самостійності студента бакалаврату в навчальній діяльності і її фактичною нерозвиненістю на момент вступу на факультет романо-германської філології;

– застарілими формами організації самостійної роботи й сучасними вимогами до професійної компетентності майбутнього педагога, вчителя іноземних мов;

– практичною значущістю навичок організації самостійної роботи для майбутнього педагога й недостатньою науковою розробленістю теорії і практики її організації в освітньому процесі вищої школи;

– наявністю різних видів і форм диференціації навчання бакалаврів романо-германської філології в дидактиці вищої школи і фрагментарністю його застосування у процесі організації й керування їх самостійною роботою з іноземних мов, фахових дисциплін.

Так, опитування викладачів, які здійснюють професійну підготовку бакалаврів романо-

германської філології, засвідчують, що поняття «самостійна робота» не отримало єдиного тлумачення, оскільки запозичене з педагогічної літератури, у межах якої воно визначається, як:

– самостійний пошук необхідної інформації, здобуття знань, використання цих знань для виконання навчальних, наукових і професійних завдань (С. Архангельський);

– діяльність, що складається з багатьох елементів: сприйняття й осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовки до занять, іспитів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт (А. Молібог);

– різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або в позааудиторний час без безпосереднього керівництва, але під наглядом викладача (Р. Нізамов);

– система заходів щодо виховання активності й самостійності особистості (М. Князян), самоосвіта (С. Зинов'єв).

Основними причинами й факторами, що зумовлюють неефективність і непродуктивність самостійної роботи бакалаврів романо-германської філології було визначено: слабку орієнтованість традиційної системи навчання на індивідуалізацію й особистісне зростання студентів як суб'єктів навчальної і професійної діяльності; брак адекватних способів урахування їх потенційних можливостей та індивідуально-психологічних особливостей і методик вияву рівнів готовності студентів кожного курсу бакалаврату до самостійної навчальної діяльності, справжнього навчального співробітництва викладачів зі студентами, одностороннім підходом до тлумачення останнього.

У межах нашого дослідження самостійна робота бакалаврів романо-германської філології розуміється як багатомірне педагогічне явище, що є головним складником цілісного освітнього процесу і різновидом професійної освіти, за якого самостійно виконуються завдання навчального, дослідницького і професійного характеру, що забезпечують засвоєння професійних знань і способів фахової діяльності, формування навичок і вмінь творчої та дослідницької діяльності. Це такий спосіб самоорганізації освітньої діяльності, що характеризується зростанням внутрішньої вмотивованості й активністю бакалаврів романо-германської філології як її провідних суб'єктів. Результатом освітньої діяльності є готовність студентів до творчої самореалізації у професійній діяльності.

Зазначимо, що в матеріалах щодо модернізації вищої іншомовної педагогічної освіти, компетентнісний підхід проголошується однією з важливих концептуальних засад [2]. Це означає поступову переорієнтацію панівної освітньої парадигми з переважною трансляцією знань і набуттям навичок на створення умов для



оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здатності випускника до виживання й стійкої життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, соціально-економічного й комунікативно насиченого простору. Передбачається впровадження освітніх стандартів, що забезпечують взаємозв'язок фундаментальних знань і практичних умінь випускників вишів.

Компетентністний підхід, як методологічна основа освітніх стандартів нового покоління, створює умови для більш ефективного управління якістю професійної освіти й забезпечення відповідності професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології запитам ринку праці. Однак слід підкреслити, що, незважаючи на складені освітньо-професійні програми за напрямом професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології, необхідні подальші дослідження для визначення якісного й кількісного складу їх компетенцій, визначення організаційно-управлінських і педагогічних умов реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі вищої лінгвістичної школи [5].

Аналіз професійної компетентності педагога як психолого-педагогічного феномена показав, що в різних дослідженнях воно не має єдиного тлумачення. Здебільшого дослідники дотримуються визначення, що професійна компетентність – це здатність педагога до перетворення спеціальності, носієм якої він є, на засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень і приписів, що накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми, у якому він здійснюється [4]. Іншомовна компетентність як найважливіша складова професійної готовності бакалаврів романо-германської філології стала відігравати важливу роль у зв'язку з тим, що останніми роками роль іноземної мови в нашому суспільстві суттєво змінилася й значно підвищився її статус. З одного боку, іншомовну компетентність стали розглядати як засіб забезпечення успішної життєдіяльності особистості, а з іншого – вона стала одним із важливих і вагомих факторів культурного й соціального розвитку фахівця.

До структури іншомовної компетентності бакалаврів романо-германської філології входять, як мінімум, функціональна грамотність у сфері іноземних мов, соціокультурна спрямованість особистості й професійна мобільність мислення щодо організації та самореалізації в полі шкільної іншомовної освіти учнів. Під функціональною грамотністю розуміється володіння бакалаврами романо-германської філології всіма видами мовленнєвої діяльності, знання мовних засобів і правил оперування ними відповідно до законів певної

іноземної мови, здатність до організації своєї мовної і комунікативної поведінки, що відповідає завданням міжкультурного спілкування.

Під соціокультурною спрямованістю бакалаврів романо-германської філології ми розуміємо не тільки їх знання про цінності, звичаї, традиції, норми поведінки носіїв іншої культури, а й уміння зіставляти елементи культури іншої країни зі своєю рідною культурою, одержуючи тим самим підтвердження ідеї різноманіття культур; усвідомлення особливостей культурних проявів, зумовлених специфікою економічного, політичного й соціального розвитку країн, необхідних для міжкультурної комунікації.

Професійна мобільність мислення бакалаврів романо-германської філології – це ємне поняття, що характеризується такими ознаками: усвідомленням варіативності можливостей розвитку, умінням співвідносити особистісні ціннісні орієнтації із загальнолюдськими, сприймати світ у русі, швидко адаптуватися до стрімко мінливих умов; активний пошук можливостей розвитку; мотивацію самоосвіти, досягнень; формування настанови на самостійність, активність і самоактуалізацію; гнучкість, готовність до змін у професійній діяльності на підставі бачення образу майбутньої професії вчителя іноземних мов – організатора шкільної іншомовної освіти та полікультурного виховання учнів.

Проведений аналіз стану проблеми формування професійної компетентності в теорії і практиці вищої освіти й особливостей педагогічної діяльності дає можливість розглядати іншомовну компетентність бакалаврів романо-германської філології як інтегративне індивідуально-професійне новоутворення їх особистості, що визначає здатність до творчого розв'язання проблем і виконання завдань шкільної іншомовної освіти, які постають у процесі навчання, виховання й розвитку учнів із використанням знань іноземної мови, а також мотивує подальший професійний саморозвиток майбутніх учителів іноземної мови.

Формування іншомовної компетентності бакалаврів романо-германської філології засобами самостійної роботи розглядається нами як процес їх безперервної мовної та фахової підготовки шляхом систематичного нарощування системи лінгвістичних, лінгводидактичних і психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, творчого самовдосконалення, позитивна спрямованість якого забезпечується науково обґрунтованим супроводом самостійної пізнавальної і практичної діяльності студентів. Модель формування іншомовної компетентності бакалаврів романо-германської філології являє

собою тісний зв'язок її основних блоків: цільового, мотиваційного, змістовно-процесуального (іншомовної компетентності, блоку самостійної роботи, блоку диференціації навчання) і результативного.

Система навчання іноземних мов постає як сукупність закономірно розташованих елементів навчального процесу, спрямованих на оволодіння основною іноземною мовою, які утворюють певну єдність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків. Кожний елемент, що входить до цієї структури, розглядається як підсистема; функціонування кожного елемента й усіх разом спрямоване на досягнення єдиної мети – навчання іноземної мови як предмета викладання у сфері шкільної іншомовної освіти. При цьому основними складниками системи навчання іноземної мови є такі: організаційні (нормативно-правові, організаційні, управлінські), методичні (мета, завдання, зміст, форми, методи, засоби), процесуальні (навчання, виховання, розвиток), інституційні (навчальні заклади, сім'я, організації). Загалом система навчання іноземних мов у межах бакалаврату романо-германської філології розглядається як певна соціальна система, оскільки її функціонування, насамперед, визначається соціально зумовленими цілями навчання, відображеними, зокрема, у нормативних документах різного рівня з питань вищої лінгвістичної та іншомовної педагогічної освіти.

Процес формування іншомовної компетентності бакалаврів романо-германської філології доцільно здійснювати в три етапи. Перший етап – ознайомлення студентів зі зразками дій, що мають сприяти виробленню позитивної мотивації; загального підходу до організації самоосвітньої діяльності щодо набуття іншомовної компетентності, розвитку кожного її складника. Завданнями цього етапу є: викликати інтерес до самостійної роботи; забезпечити правильне розуміння сутності самоосвітніх умінь; розкрити прийоми самоосвіти. Другий етап – формування вмій самостійної роботи – спрямований на мобілізацію й активізацію внутрішніх резервів студентів щодо розвитку їхньої іншомовної компетентності, на максимальне занурення їх у роботу з інформацією, свідоме й цілеспрямоване витягнення й генерування на його основі суб'єктивно нових знань і досвіду щодо їх застосування. Третій етап – удосконалення вмій самостійної роботи через оволодіння творчою рефлексивною діяльністю як однієї з умов розвитку професійно-педагогічної самоосвіти, самореалізації і самовдосконалення лінгвістичних знань, лінгводидактичних і педагогічних здібностей.

Серед найбільш доцільних методів організації самостійної роботи бакалаврів романо-германської філології є такі: домашнє

читання, переклад, написання есе; діалог у мережі; створення веб-сторінок і веб-квестів; робота з електронною поштою; перегляд відеофільмів із субтитрами й караоке; індивідуальна робота в умовах лінгафонного кабінету, медіатеки, супутникового телебачення, центру синхронного перекладу; рецензування й реферування та ін. Дієвими засобами навчання бакалаврів романо-германської філології у процесі набуття іншомовної компетентності стали повне оснащення навчальних кабінетів і їх інформаційно-предметного середовища, що залучають до навчального процесу носіїв навчальної інформації й необхідні інструменти діяльності майбутніх учителів іноземної мови, які навчаються.

Найбільш ефективними засобами організації самостійної роботи бакалаврів романо-германської філології, на нашу думку, є такі технології: відбору цілей, змісту, конструювання завдань та організації контролю самостійної роботи; проектні технології; технології глобальної симуляції; мовний портфель, кейс стаді, технічні й дидактичні засоби навчання (система диференційованих на різних підставах завдань для самостійної роботи студентів різних курсів бакалаврату, спецкурси з формування іншомовної компетентності та пропедевтичний семінар «Самостійна робота бакалаврів романо-германської філології у вищій школі»). Означений семінар, як засвідчив формувальний експеримент, забезпечує ґрунтовність теоретико-методологічних знань про сутність самостійної роботи, способи реалізації основних дидактичних принципів її організації, ознайомлення з різними її видами і формами, розвиток практичних навичок організації й керування самостійною роботою.

Висновки. Розвиток самостійності студентів бакалаврату відповідно до сучасних вимог соціуму робить необхідним уведення її в навчальний процес не тільки на рівні інтелектуальної, а й соціальної та особистісної активності. Це передбачає розкриття особистісних особливостей кожного студента і їх урахування при формуванні найважливішого компонента навчання – мотивації, що є основою успішної академічної діяльності тих, хто навчається. В умовах індивідуалізації навчально-виховного процесу та посилення ролі самостійної роботи студентів-бакалаврів доцільно збільшити кількість годин на самостійну та індивідуальну роботу з одночасним зменшенням кількості годин аудиторних занять у підготовці майбутніх учителів іноземної мови.

Встановлено, що важливо здійснити модернізацію вітчизняних навчальних планів із підготовки майбутніх учителів іноземної мови освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» шляхом збільшення кількості годин на вивчення

дисциплін циклу професійно орієнтованої підготовки з одночасним зменшенням їх кількості на дисципліні циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки. Крім того, доцільно закласти принципи більшої варіативності та гнучкості навчального процесу, збільшивши перелік навчальних дисциплін за вибором бакалаврів романо-германської філології.

Із метою зближення української системи вищої освіти з європейською та розробки порівняльних структур кваліфікацій випускників вважаємо за необхідне забезпечити стандартизацію результатів навчання при проектуванні освітньо-професійних програм

бакалаврів романо-германської філології, зокрема розробку та опис чітко сформульованих і логічно пов'язаних вимог до компетенцій з іноземної мови та навчальних дисциплін циклу професійно орієнтованої підготовки.

Урахування запропонованих вище рекомендацій у професійній підготовці бакалаврів романо-германської філології як майбутніх учителів іноземної мови відкриває перспективи для формування й визнання подвійних дипломів, розширення освітніх і наукових обмінів (мобільності), підвищення рівня конкурентоспроможності вітчизняної вищої лінгвістичної та іншомовної педагогічної освіти тощо.

### Список використаних джерел

1. Бідюк Н.М. Використання технологій активного навчання у підготовці майбутніх лінгвістів у США / Н.М.Бідюк, В.В.Корнієнко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Сер. «Педагогіка і психологія». – Вінниця, 2011. – № 35. – С. 34-40.
2. Десятов Т.М. Професійні стандарти: теоретичні аспекти і методика: методичний посібник / Т.М.Десятов, М.І.Пальчук, Н.П.Паршина; за ред. Ничкало Н.Г. – К.: Видавництво «Арт Економ». – 2011. – 234 с.
3. Каричковська С.П. Зміст навчання іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України / С.П. Каричковська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т.І.Сущенко (голов. ред.) [та ін.]. – Вип. 8 (61). – Запоріжжя, 2010. – С. 173-178.
4. Корнієнко В.В. Бакалаврська підготовка фахівців з прикладної лінгвістики в системі ступеневої освіти України // Сучасні наукові досягнення – 2011: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конфер. – Прага: Вид. дім „Освіта та наука”, 2011. – Вип. 5. Філологічні науки. Педагогіка. – С. 55-59.
5. Семеног О.М. Сьогодення філологічних професій: соціальне замовлення чи реалізація особистісних потреб / О. М. Семеног // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. «Педагогічні науки». – 2010. – Вип. 186. – С. 135-139.

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

### Відомості про автора:

**Колесниченко Наталя Юрївна**  
Одеський національний  
університет імені І.І. Мечникова  
вул. Дворянська, 2, м. Одеса  
65082, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.847

Надійшла до редакції: 10.03.2014 р.

Прийнята до друку: 23.05.2014 р.

### References

1. Bidiuk, N. M. (2011). *The use of active teaching technology for future linguists' training in the USA*. Naukovi zapysky Vinnyts'kogo derzhavnogo pedahohichnoho universitetu im. M. Kotsiubyn'skogo. Series «Pedahohika i psykhohohia». Vinnytsya. 35. 34-40. [in Ukrainian].
2. Desyatov, T. M. (2011). *Professional standards: theoretical aspects and methods: methodical guide*. Ed. Nychkalo N. H. Kyiv: Publishing House «Art Ekonomy». [in Ukrainian].
3. Karychkovs'ka, S. P. (2010). *The content of foreign languages teaching in higher educational institutions in Ukraine*. Pedahohika formuvannya tvorchoi osobystosti u vishchych i zahal'noosvitnikh shkolah: collection of scientific works. Ed. T.I.Sushchenko. Zaporizhyya. [in Ukrainian].
4. Kornienko, V. V. (2011). *The Bachelor training of applied linguistics specialists in the system of the step-type education in Ukraine*. Paper presented at the Suchasni naukovi doslidzhennya – 2011: proceedings of VII International scientific-practical conference. Prague: Publishing House «Osvita ta nauka». [in Ukrainian].
5. Semenoh, O. M. (2010). *Contemporary state of philological professions: social procurement or realization of personal needs*. Reporter of Cherkassy University. Series «Pedahohichni nauky». 186. 135-139. [in Ukrainian].

## ПРОФЕСІОНАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І ТУРИЗМУ

Анатолій Конох

*Запорізький національний університет*

**Анотація:**

У статті порушено проблему професійно-педагогічної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури та їхньої компетенції зі спортивного туризму. Розглянуто зміст професійної педагогічної туристської підготовки як педагогічно адаптовану систему знань, умінь, навичок, загальнолюдських ідей і цінностей, професійно-гуманістичних орієнтацій та якостей особистості, універсальних засобів пізнання і гуманістичних технологій професійної туристсько-педагогічної діяльності. Доведено, що провідним орієнтиром у процесі формування змісту багаторічної системи підготовки у спортивно-оздоровчому туризмі є феномен освіти, яку майбутні фахівці здобувають у контексті сучасних форм діяльності туристичного змагання як закономірно організованого процесу та результату засвоєння й активного відтворення педагогом-туристом соціального досвіду, що реалізується у спілкуванні, освітній і спортивній діяльності. Як приклад наведено структуру, показники та рівні професійної освіти, розроблені автором статті.

**Ключові слова:**

професійно-педагогічна компетентність, структура, показники й рівні, майбутні фахівці, спортивно-оздоровчий туризм.

**Анотация:**

**Конох Анатолий. Профессионально-педагогическая компетентность будущих специалистов физической культуры и туризма.**

В статье рассматривается проблема профессионально-педагогической компетентности будущих специалистов физической культуры и их компетенции в спортивном туризме. Рассмотрено содержание профессиональной педагогической туристской подготовки как педагогически адаптированная система знаний, умений, навыков, общечеловеческих идей и ценностей, профессионально-гуманистических ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий профессиональной туристско-педагогической деятельности. Доказано, что в качестве ведущего ориентира в процессе формирования содержания многолетней системы подготовки в спортивно-оздоровительном туризме выступает феномен образования, которое будущие специалисты получают в контексте современных форм деятельности туристического соревнования как закономерно организованного процесса и результата усвоения и активного воссоздания педагогом-туристом социального опыта, который приобретается в общении, образовательной и спортивной деятельности. Как пример приведены структура, показатели и уровни профессионального образования, разработанные автором статьи.

**Ключевые слова:**

профессионально-педагогическая компетентность, структура, показатели и уровни, будущие специалисты, спортивно-оздоровительный туризм.

**Resume:**

**Konokh Anatoliy. Professional and pedagogical competence of future specialists of physical culture and tourism.**

This paper considers the problem of professional and pedagogical competence of future physical culture professionals and their competence in sports tourism. The author has studied the content of professional pedagogical tourist training as a pedagogically adapted system of knowledge, skills, human ideas and values, professional and humanistic orientations and personality traits, universal ways of knowing and humanistic technologies of professional tourist and educational activities. It has been proved that the leading hallmark in shaping the content of a long-term training system in the sports tourism is the phenomenon of education, which the future specialists obtain in the context of contemporary forms of tourist contest as a regularly organized process and the result of acquiring and active reproduction of the social experience by a teacher-tourist, which is obtained through communication, education and sports activities. As an example the structure, indicators and levels of professional education developed by the author of the article are given.

**Key words:**

professional and pedagogical competence; structure; indicators and levels; future professionals; sports and health-improving tourism.

Постановка проблеми. Ураховуючи системний підхід, зазначимо: якщо педагогічна майстерність є якісною характеристикою професійної практичної діяльності, то компетентність – це те якісне, що з'являється внаслідок практичної діяльності – уміння вчитися, працювати в колективі, приймати рішення та нести за них відповідальність, планувати й організувати свою роботу та роботу інших, спілкуватися з дітьми та дорослими, установлювати ділові контакти, виступати перед аудиторією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній і зарубіжній літературі вищезначені знання й уміння характеризуються таким поняттям, як «компетентність особистості», яке досліджувалося В. Бондарем, Л. Васильєвою, С. Сисоєвою, Т. Сущенко та ін.

Аналіз робіт названих учених і практиків свідчить про те, що майже всі вони сходяться на

тому, що сутність поняття «педагогічна майстерність» визначає зміст і структуру професійної компетентності.

Професійна компетентність розглядається у сферах загальних і фахових знань, умінь і навичок учителя у школі, поза школою, у сім'ї, культурно-освітніх і оздоровчих закладах.

Зміст знань і вмінь класифікується за формами професійного призначення фахівця і напрямом його діяльності. Знання та вміння педагога спрямовуються на адаптацію учнів до спеціальних умов, оздоровлення їхнього внутрішнього світу, на формування в дітей необхідних здібностей тощо.

Однак у науково-теоретичній літературі та узагальненому педагогічному досвіді вищих навчальних закладів недостатньо висвітлюється питання професійної компетентності майбутніх фахівців і зовсім не розкривається проблема формування професійної компетентності

вчителів фізичної культури та їх компетенції зі спортивного туризму.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття професійно-педагогічної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури та їхньої компетенції зі спортивного туризму (показники й рівні) у контексті вимог до знань і здібностей учителя сучасної школи та тих гуманістичних і гуманітаристичних перетворень, що відбуваються у ній.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження цієї проблеми експериментальним шляхом забезпечить якісну підготовку майбутніх фахівців із фізичної культури й туризму.

На нашу думку, основу високого та достатнього рівня професійної підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму становлять фундаментальні знання в галузі загальної вікової і соціальної психології та педагогіки; знання особливостей і методів навчання, корекційної та реабілітаційної роботи в різних соціумах; спеціальні професійні знання, уміння організувати процес навчання, спілкування з дітьми, виявлення особистісних, міжособистісних труднощів і конфліктів, організація і проведення масових і колективних дитячих заходів різної спрямованості тощо.

Професійний портрет педагога дослідниця Т. Сущенко доповнює творчістю. Вона акцентує увагу на тому, що педагог-творець – яскраво виражений ерудит, який чітко уявляє завтрашній день, діє не лише сьогодні, а й у майбутньому [1]. За структурою професійно-педагогічної компетентності, запропонованою Т. Сущенко, педагог не управляє (керує, організовує, контролює), а лише навчає та виховує. Цей аспект, на якому наполягає науковець, є цінним у світлі сучасних ринкових відносин у туризмі.

Дослідник В. Симонов пропонує визначити професійну компетентність педагога за п'ятьма чинниками: перший – організаторська діяльність; другий – особистісні якості педагога; третій – його навчальна діяльність; четвертий – виховна діяльність учителя; п'ятий чинник – навчально-пізнавальна діяльність учнів, її організація вчителем [2].

Ми поділяємо думку цього вченого, але частково. Вважаємо, що перший, четвертий і п'ятий чинники є сферою знань і навичок педагога за видами. Дрібнити їх недоцільно. Другий чинник – це особистісні якості, які формуються й виховуються ефективно тоді, коли майбутній фахівець мотивований на свою спеціальність, професію, має достатньо розвинений рівень рефлексивності. Тому найбільш близькими для нашого дослідження є погляди українських учених Н. Денисенко, В. Крижка, Л. Міщик, Є. Павлютенкова, які розглядають компетентність за трьома сферами: операційно-технологічною (знання, уміння та навички), мотиваційною (спрямованість на дітей і професію, сформованість особистих якостей), рефлексивною.

Структурі професійної компетентності були також присвячені роботи таких учених, як В. Слободченко, А. Новікова, І. Булигіна та ін.

Дослідники твердять, що професійна компетентність передбачає усвідомлення особистісних потягів до діяльності, потреб та інтересів, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності; розуміння своїх соціальних ролей; самооцінку особистісних властивостей і якостей, професійних знань, умінь і навичок, професійно-важливих якостей; регулювання власного професійного становлення.

Викладені вище ідеї щодо професійної компетентності були б невичерпаними, якби не розглядалися у структурі системного підходу до формування професіоналізму.

Кожна система має свої підсистеми та елементи. У системі професійної компетентності теж є підсистеми зі своїми елементами (цілями, завданнями, засобами, формами, функціями, принципами, методами). Ці елементи – дидактичні одиниці, які можна назвати компетенціями.

Такий підхід підкріплюється спеціалізацією, що сьогодні наявна в системі вищих навчальних закладів.

Розглянемо процес формування професійно-педагогічної компетентності та компетенції в педагогіці туризму й підготовці майбутніх спеціалістів цієї галузі.

Згідно з дослідженнями провідних російських учених М. Віленського, В. Жолдака та ін., педагогіка туризму – важливий розділ педагогічної науки. Окрім того, вона є і практичною діяльністю з виховання особистості у процесі підготовки спеціалістів із туризму.

Предметом дослідження педагогіки туризму, з одного боку, є виховання як засіб передачі туристам та екскурсводам набутих раніше цінностей (знань, моралі трудового й життєвого досвіду), а також цілеспрямоване зміцнення якостей особистості у процесі занять туризмом, розширення уявлень про культурну та природну спадщину. З іншого боку, предметом дослідження педагогіки туризму стає система туристської освіти як засіб передачі новим поколінням професійних знань, умінь і навичок туристичної діяльності.

Отже, необхідно проаналізувати поняття «професійна підготовка спеціалістів із організації туризму». Сутність і зміст професійної освіти в цій галузі розроблені такими науковцями, як С. Банішев, А. Маркова та ін.

У науковій літературі під освітою розуміється процес і результат набуття знань, пізнавальних умінь і навичок, формування світогляду та інших якостей особистості. Під навчанням – цілеспрямований процес взаємодії того, хто навчає (викладача, вчителя), і того, хто вчиться. Це і є процес здобуття людиною освіти.

Якщо освіта як така – це процес і результат оволодіння системою наукових знань, то професійна освіта є процесом і результатом

набуття специфічних знань, умінь і навичок, необхідних для опанування певної професії (у нашому дослідженні – менеджер туризму) та отримання відповідної кваліфікації.

Професійна освіта – цілеспрямований процес навчання і виховання в інтересах особистості, держави, суспільства, що супроводжується констатацією відповідності майбутнього спеціаліста певним державним освітнім рівням.

У нашому розумінні – це професійна компетентність, що складається з різних блоків знань, умінь і навичок. Отже, педагогіка туризму теж допомагає в підготовці кадрів для туристичної галузі. Вона реалізує такі завдання: навчити так, щоб повністю виконати соціальне та економічне замовлення на підготовку достатньої кількості кваліфікованих спеціалістів із туризму; вивчити, узагальнити та впровадити найкращі зразки вітчизняного і зарубіжного досвіду професійної туристичної освіти; розробити нові методи, засоби, форми і системи навчання, які сприятимуть створенню необхідної навчально-методичної бази для підготовки персоналу, здатного виконувати завдання, що стоять перед туристичною галуззю.

Таким чином, педагогіка туризму подібна до загальної педагогіки, тому такі характеристики, як «професійна компетентність», «компетенція», «педагогічна майстерність», властиві їй також.

Отже, узагальнюючи різні наукові підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів, визначимо такі закономірності: професійна підготовленість педагогічних працівників повинна здійснюватися в єдиному освітньому просторі держави та за рівнями освіти з урахуванням системного підходу до формування феномена «педагогічна майстерність» (школа – педагогічний коледж – вищий навчальний заклад – школа – післядипломна освіта – школа); професійна компетентність як вищий рівень педагогічної діяльності складається із загальних і спеціальних блоків (компетенцій); блоки мають свої показники та такі ж сфери, що й компетентність, педагогічна майстерність: операційно-технологічну, мотиваційну, рефлексивну; спеціальні блоки містять різні види компетенцій, які становлять суть професії та зміст спеціалізації. Компетенції бувають загальні й функціональні (за видами діяльності педагога, його функціональними обов'язками).

Означені закономірності дали змогу нам говорити про необхідність формування професійно-педагогічної компетенції вчителя фізкультури та спортивно-оздоровчого туризму й на цій підставі розробити особисті концептуальні підходи з метою застосування їх у ході нашої дослідно-експериментальної роботи:

– у системі вищої освіти при підготовці майбутніх фахівців необхідно враховувати такі умови: факультети фізичної культури у процесі підготовки вчителів за спеціалізацією «спортивно-оздоровчий туризм» повинні орієнтуватися на подальший розвиток

педагогічної майстерності (вищий рівень компетентності та компетенції) за її ступенями. Перший ступінь – це молодий спеціаліст, який тільки адаптує свої знання та вміння до практичної педагогічної діяльності. Другий – педагог-майстер. Третій – педагог-новатор;

– у процесі підготовки спеціалістів у системі освіти України повинна реалізовуватися модель «вищий навчальний заклад – школа – післядипломна освіта – школа», оскільки головним орієнтиром є школа, де відбуваються ті самі процеси, що й у суспільстві;

– структура туристсько-педагогічної діяльності передбачає наявність таких компонентів: конструктивного, організаторського, гностичного, комунікативного, мобілізаційного, дослідницького, розвивального, знання яких є обов'язковими для майбутнього фахівця;

– у процесі формування педагогічної майстерності – однієї з умов успішної педагогічної діяльності у сфері фізичної культури – необхідним є оволодіння рухами в різних життєвих ситуаціях. Вважаємо, що саме це має бути головним компонентом у структурі професійно-педагогічної компетентності вчителя фізичної культури та компетенції менеджера з туризму;

– узагальнюючи різні інтерпретації професійної підготовки майбутніх фахівців із туризму, ми виокремили три основні якості, що зумовлюють ефективність професійної діяльності туриста-педагога. До них належать: знання; уміння, навички із вказаної діяльності; організаторські та комунікативні здібності, що є реалізацією творчого потенціалу педагога й засобом його мотивації та самовдосконалення. Усе це і становить компетентність учителя фізичної культури та компетенцію організатора з туризму. Знання стають надбанням учнів лише внаслідок їх взаємовідносин із тренером в умовах раціональної організації як окремого заняття, так і процесу фізичного виховання загалом.

Підкреслимо, що пріоритетним завданням підготовки майбутніх учителів за спеціалізацією «спортивно-оздоровчий туризм» є формування в них професійної компетентності з фізичної культури та компетенції організатора оздоровчого туризму.

Саме тому професійну компетенцію майбутнього фахівця зі спортивно-оздоровчого туризму ми визначаємо як рівень професійно-туристичної підготовленості, що виявляється в сучасних творчих формах виконання туристичної діяльності, глибоких науково-теоретичних знаннях про туризм у контексті фізичного виховання молодого покоління й вимагає прояву фізичних, психічних, інтелектуальних, духовних якостей і властивостей особистості.

Розкриваючи зміст поняття «компетенція з туризму», ми спираємося на наукові погляди П. Лесгафта, які є актуальними і сьогодні.

«Керувати фізичною освітою – справа дуже складна, – твердив учений, – хоча багато хто вважає це настільки простим, що з ним можна ознайомитися цілком ґрунтовно впродовж шести-восьмитижневого курсу навчання. Навпаки, організатор із туризму повинен бути добре освіченою людиною, оскільки сам пов'язаний із процесом викладання. Він зобов'язаний бути цілком дисциплінованою та стриманою людиною, яка чітко усвідомлює всі свої дії. Усе це нелегко і здійснюється тільки завдяки наполегливій і послідовній праці над собою».

Спираючись на концептуальні положення, ми дійшли такого висновку: сьогодні при підготовці майбутніх фахівців із фізичного виховання виникла гостра потреба в об'єднанні знань, умінь, навичок і зусиль фахівців спортивно-оздоровчого туризму для вироблення єдиної системи підходів до підготовки туристів і керівництва туристськими групами. Розв'язання цієї проблеми є неможливим без базового компонента формування фізичної культури туриста, його базової освіти. Професійна туристська освіта лише нещодавно ввійшла до проблемного кола педагогічних досліджень, позитивні результати яких уже очевидні.

Водночас, зміст професійно-педагогічної туристської освіти не має в педагогічній науці систематичного й аргументованого висвітлення, що породжує ряд суперечностей між теорією та потребами сучасної практики. Наша багаторічна практика професійної підготовки туристських кадрів у Запорізькому національному університеті дала змогу нам розробити структуру підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого

туризму як на базі вищої, так і середньої спеціальної освіти.

Висновки. Зміст професійної педагогічної туристської підготовки є педагогічно адаптованою системою знань, умінь, навичок, загальнолюдських ідей і цінностей, професійно-гуманістичних орієнтацій та якостей особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичних технологій професійної туристсько-педагогічної діяльності. Провідним орієнтиром у процесі формування змісту багаторічної системи підготовки у спортивно-оздоровчому туризмі є феномен освіти. Вона здобувається майбутніми фахівцями в контексті сучасних форм діяльності туристичного змагання як законірно організованого процесу і результату засвоєння та активного відтворювання педагогом-туристом соціального досвіду, що проявляється у спілкуванні, освітній і спортивній діяльності. Гносеологічний і ціннісний зміст професійно-педагогічної компетентності фахівця дає можливість диференціювати освітній простір і рівні сформованості професійної компетенції майбутніх інструкторів туризму шляхом реалізації педагогічних функцій навчання, виховання й розвитку індивідуума на основі розроблених програм.

Подальшого вивчення потребує проблема теоретико-методологічного обґрунтування педагогіки і психології спортивно-оздоровчого туризму у зв'язку з посиленням уваги до професійної підготовки фахівців з інтегрованими професіями, а також маркетинговими дослідженнями стосовно потреб країни у кваліфікованих фахівцях фізкультурно-туристського спрямування.

### Список використаних джерел

1. Сущенко Т.І. Управління позашкільним педагогічним процесом /Т.І. Сущенко. – Запоріжжя: ЗОІПП, 1993. – С. 40.
2. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом / В.П. Симонов. – М.: РПА, 1995. – 226 с.
3. Цошанов М.П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М.П.Цошанов // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 26.

**Рецензент:** Максимов О.С. – д.пед.н., професор

### Відомості про автора:

**Конох Анатолій Петрович**

Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя,  
69600, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.848

Надійшла до редакції: 06.05.2014 р.  
Прийнята до друку: 19.05.2014 р.

### References

1. Sushchenko, T. I. (1993). *Management of out-of-school pedagogical process*. Zaporizhzhya: ZOIPP. [in Ukrainian].
2. Simonov, V. P. (1995). *Pedagogical management. 50 NOW-HOW in the area of educational process management*. Moscow: RPA. [in Russian].
3. Tsoshanov, M. P. (1997). *Didactic constructing of the flexible technology of teaching*. Pedagogika. 2. [in Russian].

## ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Олена Конох

*Запорізький національний університет*

### Анотація:

У статті проаналізовані дані, що свідчать про важливість практичної підготовки майбутніх фахівців із туризму у вищому навчальному закладі. Наведені найбільш ефективні форми організації практичної підготовки майбутніх фахівців з активного туризму в умовах вишу. Результати дослідження підтверджують значущість практичної підготовки майбутніх фахівців із туризму. Студенти, які успішно пройшли виробничу практику та здобули додаткові знання, почали краще вивчати дисципліни не тільки туристського, а й загальноосвітнього профілю. Педагогічний моніторинг, проведений на основі вибіркового аналізу залікових екзаменаційних відомостей, виявив, що якість засвоєння навчальних програм суттєво підвищувалася після проходження студентами виробничої практики.

### Ключевые слова:

практична підготовка; майбутній фахівець; активний туризм; професійна компетентність; студенти.

### Анотация:

**Конох Елена. Практическая подготовка будущих специалистов по туризму в высшем учебном заведении.**

В статье проанализированы данные, которые свидетельствуют о важности практической подготовки будущих специалистов по туризму в высшем учебном заведении. Рассмотрены наиболее эффективные формы организации практической подготовки будущих специалистов по активному туризму в условиях вуза. Результаты исследования подтверждают большое значение практической подготовки будущих специалистов по туризму. Студенты, которые успешно прошли производственную практику и получили дополнительные знания, стали лучше изучать дисциплины не только туристского, но и общеобразовательного профиля. Педагогический мониторинг, проведенный на основе выборочного анализа зачетных экзаменационных ведомостей, выявил, что качество усвоения учебных программ существенно повышалось после прохождения студентами производственной практики.

### Ключові слова:

практическая подготовка; будущий специалист; активный туризм; профессиональная компетентность; студенты.

### Resume:

**Konokh Olena. Practical training of future tourism specialists in higher educational establishments.**

The article provides the analysis of the data that testify to the importance of future tourism specialists' practical training in higher educational establishments. The author studied the most effective forms of practical training organization for future specialists in active tourism in the conditions of higher educational establishments. The research results confirm the great value of tourism specialists' practical training. The students who did well during their on-the-job training program and got additional knowledge began to study not only tourism disciplines but also general ones better. The pedagogical monitoring, conducted on the basis of selective analysis of examination records, showed that quality of the syllabus mastering had significantly risen after the on-the-job training program.

### Key words:

practical training; future specialist; active tourism; professional competence; students.

Постановка проблеми. Соціально-економічні та політичні перетворення, які відбуваються в українському суспільстві, створюють в освіті ситуацію, коли оновлюється та змінюється її організаційна структура. У зв'язку з цим посилюється увага до проблеми професійної підготовки кадрів туристської галузі на якісно новому рівні, спеціалістів, які крокують у ногу з часом, випереджають його, розвивають себе як особистість і суб'єкт професійної діяльності. Таку професійну підготовку можна забезпечити в умовах удосконалення рівня науково-теоретичної та практичної діяльності, підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня педагогічних кадрів [1]. Саме це і є однією з головних умов підготовки студентів у вищій школі – її зв'язок із життям, із конкретними особливостями майбутньої практичної діяльності. Увесь шлях розвитку вищої освіти свідчить про бажання наблизити теоретичну підготовку до практичної [2].

Практична підготовка в галузі професійної освіти є, з одного боку, частиною професійної освіти, а з іншого – практичної діяльності. Вона невіддільний складник освітньо-професійної програми підготовки фахівців. Водночас,

пропозиції щодо підвищення її якості мають бути добре продуманими та виваженими. Основним завданням професійної підготовки має стати якість практичної підготовки випускників за освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що практична підготовка майбутніх фахівців була об'єктом наукових досліджень О. Абдуліної, Є. Гришина, Л. Поважної, С. Сисоєвої та ін. Однак цілісна система практичної підготовки фахівців туризму в сучасних дослідженнях ще не розглядалася.

Формулювання цілей статті. Метою статті є експериментальна розробка найбільш ефективних форм організації практичної підготовки майбутніх фахівців із туризму у вищому навчальному закладі IV рівня акредитації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що практична підготовка студентів започатковується у процесі теоретичного навчання, коли проводяться семінарські та практичні заняття, на яких виконуються завдання певного виробничого змісту [2].



Традиційно термін «практична підготовка» у професійній педагогіці використовується для визначення характеру навчання як складової частини професійної освіти, що відображає закономірності, зміст, методи і форми організації процесу формування умінь і навичок, який спрямований на розвиток здатності студентів до кваліфікованої виробничої праці за обраною спеціальністю [2].

Частково погоджуючись із наведеним вище тлумаченням терміна, вважаємо, що «практична підготовка» – це складник професійної освіти, яка спрямована на виховання свідомості, чуттєво-емоційної сфери майбутніх фахівців із туризму (зокрема з організації активного туризму), на формування умінь і навичок у діяльності, поведінкових звичок, що забезпечує здатність студентів до педагогічної та оздоровчо-туристської діяльності.

Практична підготовка має велике значення для формування майбутнього фахівця і дає йому можливість оволодіти необхідними сучасними знаннями, уміннями й навичками використання інноваційних підходів, пошуками шляхів їх виваженого, раціонального впровадження у майбутній професійній діяльності; виявити уміння та навички менеджерської діяльності щодо забезпечення трудової дисципліни, створення безпечних умов праці для здоров'я учнів; приймати професійні рішення з урахуванням їх соціально-економічних, соціально-педагогічних і психологічних наслідків; володіти уміннями та навичками застосування перспективного досвіду з питань організації управління та визначення можливих обсягів, умов і сукупності наслідків його адаптації в очолюваному підрозділі.

Практична підготовка має значний вплив на виховання й розвиток усіх сторін особистості. Винятково-важливим є значення практичної підготовки і для розумового розвитку особистості майбутнього фахівця з туризму. Окрім загальних завдань практичної підготовки в галузі професійної освіти, є конкретні завдання, які формуються залежно від освітньо-кваліфікаційного рівня, професії та спеціальності. Головними з них є: органічний зв'язок теорії з практикою; відповідність цілей і завдань запитам суспільної практики; творче володіння досягненнями педагогіки і передовим досвідом викладання; єдність навчання, виховання й розвитку; свідомість і активність студентів; самостійність студентів у навчанні та під час практичної підготовки; науковість, професійна спрямованість навчання і зв'язок його з виробництвом; опора на чуттєво-емоційну сферу студентів у навчанні під час практичної підготовки тощо. Кожний із цих принципів орієнтує викладача як при плануванні практичної підготовки студентів, так і виступає необхідним

елементом забезпечення цінності й повноцінності реалізації її змісту. Разом із тим, усі принципи характеризуються взаємозв'язком і взаємопроникненням.

У практичній підготовці важливим елементом є методи навчання. Вони розглядаються як засоби спільної діяльності керівника практичної підготовки (викладача) і студента, за допомогою яких досягається набуття студентами практичних знань, умінь і навичок, професійної компетентності, педагогічно-туристської майстерності, виховуються навички моральної поведінки, розвиваються розумові та фізичні сили, творчі здібності. Зміни в характері та змісті праці, соціальних завдань зумовлюють зміни в методах професійної підготовки [1; 3]. Найчастіше у практичному навчанні застосовуються такі методи, як: розповідь-пояснення; бесіда; демонстрація; вправи; самостійна робота; навчально-виробнича екскурсія [2].

Практична підготовка має такі послідовні етапи: лабораторні, практичні заняття, на яких починається формування первинних навичок зі спеціальних дисциплін (у нашому дослідженні – «активний туризм»); навчальна практика, завданням якої є ознайомлення студентів зі специфікою майбутньої спеціальності (туризму), набуття первинних професійних умінь і навичок із загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін, професій, передбачених навчальним планом відповідної спеціальності; технологічна практика, метою якої є ознайомлення студентів-практикантів безпосередньо на підприємствах, в організаціях, установах із виробничим процесом і технологічним циклом виробництва, відпрацювання вмінь і навичок із робітничої професії та спеціальності, закріплення знань, отриманих при вивченні певного циклу теоретичних дисциплін і набуття первинного практичного досвіду; професійна практика, яка є завершальним етапом навчання і проводиться з метою узагальнення й удосконалення знань, практичних умінь і навичок на базі конкретного суб'єкта господарювання; набуття професійного досвіду та готовності майбутнього фахівця до самостійної трудової діяльності, збирання теоретичного, методичного, практичного матеріалів для дипломного проєкту.

Концепція практичної підготовки майбутніх фахівців свідчить: основною детермінантою структури практичної освіти є структура поетапного засвоєння діяльності. Структура є наскрізною, у ній можна виділити ряд її провідних компонентів, що і становлять зміст (програму) кожної окремої практики.

Отже, практична підготовка, яка разом із теоретичною становить основу знань, умінь і навичок, є головною частиною всієї професійної освіти.

Однією з ефективних форм роботи, спрямованої на підготовку студентів до професійної діяльності з активного туризму, є проходження ними практики. Прогнозуючи її в нашій моделі, ми розуміли, що успіх практики залежить від додержання таких умов: 1) чітке визначення мети та видів діяльності; 2) призначення керівників практики для декількох студентів або одного керівника для кількох студентів; 3) складання звіту про результати практики після її закінчення; 4) здійснення стабільної співпраці університету (факультету) з навчальними закладами, туристськими клубами, туристськими фірмами. Навчально-методичне керівництво практикою з туризму здійснювалося кафедрою туризму. В установах студенти працювали під керівництвом висококваліфікованих спеціалістів із туризму. Робота студентів в установах проводилася відповідно до плану проходження виробничої практики за календарним графіком і затвердженим навчальним відділом університету.

Практика здійснювалася у двох різновидах: як «активна, дієва підготовка» (виробнича) і «практика професійного розвитку» (переддипломна). Основною метою «активної дієвої практики» було застосування теоретичних знань у процесі організації активного туризму. Під час цієї практики студент набував нових умінь і навичок, підвищував свій організаторський потенціал. Цілі іншого виду практики – «професійний розвиток» – передбачали: 1) ознайомлення з професійною технологією; 2) розвиток загального уявлення студентів про зміст роботи різних форм активного туризму. Головним результатом обох видів практики мало стати формування професійної компетентності майбутніх фахівців із організації активного туризму як цінної форми формування, збереження, зміцнення та відновлення здоров'я туристів. Практика мала також розвивати професійну зрілість майбутніх фахівців, здатність до адаптації в різних професійних умовах і ситуаціях.

Важливою умовою ефективної роботи студентів у період практики було чітке планування всієї їхньої діяльності. Вихідним документом планування туристської практики була програма, яка охоплювала всі види діяльності майбутнього фахівця з туризму за розділами методики туризму.

Перед початком туристської практики студенти одержували орієнтовний потижно складений план роботи та вимоги щодо її організації на 4–5-х курсах. На основі цих документів вони мали скласти особисті індивідуальні календарні плани роботи на весь період туристської практики.

Основними завданнями цієї практики в університеті були: сформувані у студентів професійні навички роботи менеджера з активного туризму.

Під час практики студенти повинні були засвоїти уміння й навички, необхідні для менеджера з активного туризму. Ними є такі: управляти групою, командою, домагатися високої активності їх під час використання різних методів організації заходів, туристських походів; використовувати сучасні форми організації туристських походів; доцільно добирати та використовувати основні методи навчання рухових дій, розвитку фізичних якостей, враховуючи вік, стать, фізичний розвиток і рухову підготовленість, а також стан здоров'я учасників походів; раціонально розміщувати фізкультурно-спортивний інвентар, розподіляти час за його частинами та окремими вправами, забезпечувати успіх у реалізації завдань спортивно-оздоровчого походу, нормальну динаміку працездатності учнів, найкращий оздоровчий ефект; використовувати технічні засоби навчання, нестандартне обладнання; готувати помічників для найбільш ефективного проведення тренувальних туристських походів; забезпечувати безпеку життя в туристських походах, страхівку, самострахування та фізичну й моральну допомогу; набувати досвіду організаційно-масової роботи; організувати і проводити заходи зі спортивно-оздоровчого туризму; набувати досвіду в організації та проведенні різних форм роботи зі спортивно-оздоровчого туризму. Документом, який регламентує практику на весь період навчання за спеціальністю та визначає організаційні відносини, методи, форми практичної підготовки, є наскрізна програма.

Метою виробничої практики на 5-му курсі є вдосконалення практичних умінь і навичок студентів щодо організації та методики проведення занять з активного туризму, підготовки та проведення екскурсій містом та його пам'ятними місцями. Цілеспрямоване вивчення природи, екологічного стану Запорізького регіону, населення і господарства рідного краю під керівництвом викладачів, методистів, керівників туристських фірм.

Пріоритетними завданнями педагогічної практики є:

1) продовжити формувати у студентів мотивацію до педагогічної професії, пов'язаної з активним туризмом;

2) розвивати у студентів інтерес до роботи з населенням різного віку в напрямі його оздоровлення в туристських походах (екскурсії, турпоходи за екологічними проектами, спостереження за природою).

3) формувати у студентів усвідомлення користі від ігрової діяльності в туризмі (змагання, краєзнавчі вечори-розваги, вікторини), уміння і навички їх організації.

4) ознайомити студентів із перспективним досвідом роботи менеджерів з активного туризму й керівників туристських клубів з організації масових туристських заходів, навчити використовувати набутий досвід у самостійній діяльності.

Тривалість практики становила п'ять тижнів і передбачала практичне опанування основ активного туризму. «Робочий день» студентів-практикантів тривав 6 годин і мав такий зміст: організаційна діяльність; навчально-методична робота; науково-дослідна робота.

Наскрізна програма давала змогу забезпечити цілісність професійної підготовки; оптимальний зв'язок змісту практики зі змістом навчального плану; послідовне розширення кола вмінь і навичок студентів, поступове їх ускладнення під час переходу від одного виду практики до іншого; безперервність і наступність практики.

На основі програми складався план роботи зі спеціальності в туристській установі. Його зміст передбачав знайомство студента-практиканта з директором установи, заступниками директора, за якими закріплювався студент.

У перший тиждень студенти спостерігали за проведенням заходів керівниками, аналізували практичні та теоретичні заняття, ознайомлювалися з документацією щодо планування, рекомендованими темами екскурсій і маршрутів походів, багатоденних подорожей рідним краєм, надавали допомогу керівникам у спортивній і теоретичній підготовці до занять за такими напрямками, як: пам'ятні місця, екскурсійні об'єкти, заповідники, музеї, а також брали участь у проведенні цих заходів. Ця робота фіксувалася в щоденнику практиканта. З другого тижня до кінця практики студенти брали активну участь у роботі туристських установ, зокрема проводили самостійні заняття туристського спрямування з населенням усіх вікових груп, у процесі яких виховували любов до рідного краю, прищеплювали інтерес до пізнання природи, історії своєї місцевості, господарства, формували туристські вміння й навички; готували інвентар для проведення занять за темами: юні туристи, юні турист-провідники, юні археологи, юні геологи, історики-краєзнавці, географо-краєзнавці, літературні краєзнавці, туристи-пішоходи, туристи-лижники, туристи-водники, туристи-спелеологи, велотуристи, молодші інструктори з туризму; розробляли сценарії (проекти), організовували та проводили масові заходи із відвідуванням пам'ятних місць рідного краю (історичні музеї, пам'ятні місця, пов'язані з

революційним минулим, подіями Великої Вітчизняної війни, ознайомлювалися з історією їх виникнення, долями людей, які причетні до них); виконували завдання керівника дипломної роботи.

Під час проходження практики студенти вели щоденникові записи, у яких відображали короткий перелік робіт із зазначенням терміну їх проведення та оцінкою, яку одержали. Упродовж виробничої практики проводилися методичні конференції студентів і викладачів, на яких обговорювалися результати роботи, робилися зауваження та вносилися пропозиції, що спрямовувалися на покращення практики. В останній день практики в туристських установах кожний студент оформлював звітну документацію. Керівник установи складав характеристику на студента, враховуючи його ставлення до роботи, суддівства, відвідування заходів тощо, вказував на професійні якості студента та рекомендував, яку оцінку за практику йому можна поставити. Характеристика затверджувалася керівником установи, методистом факультету, завірялася печаткою.

Після закінчення практики кожний студент упродовж десяти днів мав надати методисту факультету звітну документацію та відомість-характеристику. Підсумкову оцінку за практику в туристській установі студенту виставляв методист факультету з урахуванням якості проведених заходів; обсягу виконаної роботи та вчасного оформлення звітної документації.

Керівники практики (методисти) готували виступ, у якому висвітлювали результати виробничої діяльності студентів у туристських закладах, підкреслювали її значення та висловлювали пропозиції на майбутнє. Результати практики підтверджувалися диференційованим заліком, який урахував оцінки з усіх видів роботи студента. Ті, що успішно пройшли виробничу практику та одержали додаткові знання, почали краще вивчати дисципліни не тільки туристського, а й загальноосвітнього профілю. Педагогічний моніторинг, проведений на основі вибіркового аналізу залікових екзаменаційних відомостей, виявив, що якість засвоєння навчальних програм суттєво підвищувалася після проходження студентами виробничої практики.

Переддипломна практика на 5-му курсі за освітньо-кваліфікаційними рівнями «спеціаліст» і «магістр» – провідна ланка у професійному становленні майбутнього менеджера з туризму. Вона має яскраво виражений комплексний характер і проводиться в умовах, максимально наближених до реальних умов майбутньої професійної діяльності. Особливістю переддипломної практики з туризму є те, що студенти заглиблюються в сутність

психологічних проблем професійного організатора з туризму.

Під час переддипломної педагогічно-туристської практики студенти були готові оцінити свій емоційно-чуттєвий стан у ході спілкування з колегами, керівниками, виявити власні сильні й слабкі сторони в діяльності та поведінці. Це давало можливість говорити про становлення майбутнього організатора активного туризму. Переддипломна практика студентів сприяла закріпленню й удосконаленню їхніх умінь, набутих під час попередньої виробничої практики, і давала змогу сформувати нові – дослідницько-діагностичні. У процесі такої практики розвивалося педагогічно-туристське мислення як здатність до застосування теорії й раніше сформованих умінь у різних умовах, у різних вікових групах, із різним рівнем підготовки. Дослідно-діагностичний характер туристської практики створював умови для творчого оволодіння сучасними методиками дослідження особливостей розвитку та оздоровлення учнів, для набуття вмінь аналізувати, проектувати, узагальнювати дані

досліджень, доходити психолого-педагогічних висновків. Отримані результати допомагали студентам детальніше з'ясувати особливості сучасних наукових досліджень із проблем туризму, давали можливість успішно написати й захистити дипломну роботу (форма державної атестації) для одержання диплома «менеджера з туризму», а також використати результати власних досліджень при виборі активних форм і методів туристської роботи з учнями у школі, у туристських клубах, на фірмах.

Висновки. Отже, практична підготовка майбутніх фахівців із туризму у вищому навчальному закладі передбачає інтеграцію теоретичних знань, практичних умінь і навичок роботи, створює умови для професійного становлення сучасного менеджера з туризму.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні педагогічних можливостей більш ефективного використання інтенсивних технологій у процесі організації практики для студентів – майбутніх фахівців туристської галузі.

#### Список использованных источников

1. Баранов Е.И. Дидактический комплекс подготовки менеджеров спортивного туризма в туристическом вузе: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е.И. Баранов. – М.: РМАТ, 2002. – 153 с.
2. Вуковлов В.Н. Теория и практика подготовки специалистов туристской индустрии в высших учебных заведениях: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В.Н. Вуковлов. – Алматы, 2001. – 47 с.
3. Васильев В.В. Практическая подготовка менеджеров туризма в системе высшего образования. Монография /В.В. Васильев. – М.: Наука, 2002. – 239 с.

Рецензент: Максимов О.С. – д.пед.н., професор

#### Відомості про автора:

**Конох Олена Євгенівна**

Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя,  
69600, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.849

Надійшла до редакції: 05.05.2014 р.

Прийнята до друку: 23.05.2014 р.

#### References

1. Baranov, E. I. (2002). *A didactic complex of sport tourism managers' training in the tourism higher educational establishment: Thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: specialty 13.00.08 "Theory and methods of professional education"*. Moscow: RMAТ. [in Russian].
2. Vukovlov, V. N. (2001). *Theory and practice tourism industry specialists' training in higher educational establishments: abstract of thesis for the degree of Doctor of pedagogical sciences: specialty 13.00.01 "General pedagogy, history of pedagogy and education"*. Almaty. [in Russian].
3. Vasiliev, V. V. (2002). *Practical training of tourism managers in the system of higher education*. Moscow: Nauka. [in Russian].

## ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ

Юлія Кулінка

*Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

### Анотація:

У статті обґрунтовано педагогічний концепт використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі методичної підготовки майбутнього вчителя технології, проаналізовано особливості використання майбутніми вчителями комп'ютерних технологій у процесі технологічної освіти.

### Ключові слова:

інформаційно-комунікаційні технології; комп'ютерні технології; інформативна освіта; засоби комп'ютерних технологій; технологічна освіта; методична система навчання комп'ютерних технологій.

### Аннотация:

Кулинка Юлия. Педагогический концепт использования информационно-коммуникационных технологий в процессе методической подготовки будущих учителей технологии.

В статье обоснован педагогический концепт использования информационно-коммуникационных технологий в процессе методической подготовки будущего учителя технологии, проанализированы особенности использования будущими учителями компьютерных технологий в процессе технологического образования.

### Ключевые слова:

информационно-коммуникационные технологии; компьютерные технологии; информативное образование; средства компьютерных технологий; технологическое образование; методическая система обучения компьютерным технологиям.

### Resume:

Kulinka Yuliya. Pedagogical concept of using information-communicative technologies in the course of future technology teachers' methodical training.

The article grounds the pedagogical concept of using information-communicative technologies in the course of future technology teachers' methodical training. Features of using computer technologies in the course of technological education by future teachers have been analyzed.

### Key words:

information and communication technologies, computer technologies, informative education, means of computer technologies, technological education, methodical system of computer technologies training.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства освіта перетворюється на одну з найбільших і найважливіших сфер людської діяльності. Здатність системи освіти до задоволення потреб особи й суспільства в одержанні високоякісних освітніх послуг визначає перспективи економічного й духовного розвитку всієї країни. Тому важливо підготувати майбутнього вчителя до потреб і вимог суспільства. Нині вчитель повинен реагувати на нові соціальні очікування, бути мобільним, здатним до творчого зростання і професійного самовдосконалення, сприйняття й творіння інновацій, тим самим бути готовим до оновлення своїх знань, збагачення педагогічної теорії і практики. Педагогічна освіта має бути спрямована на підготовку саме такого вчителя.

Сучасний учитель технології має володіти новими педагогічними та інформаційно-комунікаційними технологіями, що забезпечуватимуть формування професійної компетентності, мовної активності й готовності до міжкультурного спілкування у відповідних життєвих ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження комплексу проблем, пов'язаних із використанням у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій, започатковані в роботах М. Жалдака, В. Зінченка, В. Клочка, Ю. Машбиця, В. Монахова, Н. Тализіної та ін. Їх основними напрямками є розширення та поглиблення теоретичних основ навчальних курсів завдяки можливостям унаочнювати навчальний матеріал,

надавати постійний доступ до необхідної інформації.

Розробка й упровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес освітньої галузі «Технології» вимагає від майбутнього вчителя володіння професійними компетентностями. Саме тому в сучасних умовах виникла потреба вдосконалення системи підготовки вчителів технологій, обґрунтована у працях таких науковців, як А. Алексюк, І. Богданова, Р. Горбатюк, Г. Луньова, Н. Морзе, Н. Ничкало та інші.

Основна мета предмета технології – виховання творчої особистості, якнайповніший розвиток її інтересів, нахилів, здібностей, підготовка учнів до професійного самовизначення і трудової діяльності в умовах ринкових відносин. Предмет технології має виконувати такі основні завдання: трудове виховання, політехнічна освіта, поєднання навчання з продуктивною працею, створення умов для формування творчого ставлення до праці та професійного самовизначення.

Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. визначає головною метою освіти створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного до навчання впродовж життя, вироблення й розвиток цінностей громадянського суспільства. Саме тому в національній системі освіти пріоритетним напрямом є особистісний розвиток, пов'язаний із

формуванням творчого потенціалу, розвитком творчих здібностей.

Розв'язанню цієї проблеми у процесі технології сприяє доцільне використання різних методів і засобів, зокрема й застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування педагогічного концепту використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі методичної підготовки майбутнього вчителя технології, аналіз особливостей використання майбутніми вчителями комп'ютерних технологій на уроках трудового навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. До проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі зверталися такі вчені, як В. Биков, М. Бухаркіна, Р. Гуревич, І. Захарова, М. Мойсеєва, Є. Полат, І. Трайнев, І. Роберт та ін.

Актуальність використання ІКТ у навчальному процесі визначає необхідність підготовки майбутніх учителів технології до їх застосування.

Як свідчать результати досліджень, найбільш важливими позитивними чинниками інноваційної професійної діяльності вчителя є:

- прагнення до професійного зростання;
- творча ініціатива;
- здатність до самоаналізу;
- здатність до бачення психолого-педагогічних проблем.

Водночас, необхідно зазначити, що є певні проблеми в теоретичній підготовці з використання ІКТ і вивчення їх можливостей у навчальному процесі, особливо застосування програмних засобів, що орієнтовані на здійснення навчального процесу в педагогічному університеті.

Із метою адаптації майбутнього вчителя технології до роботи в інформаційному суспільстві та можливістю його навчання виникає необхідність пошуку шляхів розв'язання цієї проблеми. Одним із таких шляхів є впровадження в навчальний процес поруч із традиційною методикою навчання інноваційної, до якої належать інформаційно-комунікаційні технології.

Як зазначає Р. Гуревич, сучасна педагогічна наука визначила перелік основних знань і вмінь, якими має володіти педагог у галузі ІКТ та комп'ютерних технологій:

1. Знати структуру та принципи роботи засобів комп'ютерної техніки, інформаційно-комунікативних технологій.

2. Знати можливості та галузі використання інформаційних технологій, автоматизованих навчальних систем, автоматичних систем управління та їх вплив на різноманітні сфери професійної діяльності, перспективи подальшого розвитку.

3. Знайти принципи побудови та функціонування комп'ютерних технологій

різних планів, знатися на автоматичних навчальних системах та методиці створення автоматизованих навчальних курсів.

4. Володіти методологією розробки та розв'язання задач за допомогою комп'ютерних технологій.

5. Уміти кваліфіковано застосовувати прикладні програми широкого та спеціального призначення.

6. Володіти навичками роботи з програмами автоматизованої підготовки документів, системами машинної графіки, редактором текстів, базами даних, електронними таблицями [1, с. 54].

На думку вчених В. Ключка, Ю. Машбиця, В. Монахова, Н. Талізної, комп'ютерна технологія навчання – це «технологія навчання, що заснована на принципах інформатики і реалізована за допомогою електронно-обчислювальних машин (комп'ютерів); сукупність засобів (програмного і технічного забезпечення, теоретичних знань, методичних прийомів) і способів їх застосування для ефективної діяльності тих, кого навчають, і викладачів у процесі самостійної роботи, під час лекційних, практичних і лабораторних занять тощо» [2].

Під поняттям «комп'ютерні технології» І. Булах розуміє систему методів, прийомів і способів, що забезпечують оптимальну реалізацію методик навчання та передбачають впровадження в навчальний процес комп'ютерної техніки, адекватної меті, принципам та умовам навчання.

При цьому мають на увазі:

– сукупність технічних засобів навчання і способів роботи з ними;

– опис науково обґрунтованих способів і засобів організаційного впливу на різні сторони діяльності студентів;

– навчальний предмет, що навчає таких дій;

– використання ідей програмованого навчання для одержання запланованих результатів навчально-виховної діяльності;

– інтегрований процес, пов'язаний із розв'язанням педагогічних завдань;

– компонент педагогічної діяльності;

– навчальна дисципліна в рамках трудового та професійного навчання.

На відміну від І. Булах, М. Новик визначає такі компоненти комп'ютерних технологій навчання:

– традиційні методи комп'ютерного навчання (комп'ютерне навчання та комп'ютерний контроль);

– методи інформаційного ресурсу (комп'ютерне навчання на основі бази даних, технології гіпертексту, гіпермедія технології, технології мультимедіа, комп'ютерна графіка);

– технології штучного інтелекту (евристичне навчання, метод прецеденту, метод фальсифікації);

– навчальне комп'ютерне моделювання (застосування комп'ютерного моделювання в

методах аналізу ситуацій та ділових іграх, віртуальна реальність, комп'ютерне моделювання навчальних програм) [3].

Сьогодні одним із потужних аспектів інформативної освіти стає технологічний аспект: молодих людей, що вступають у життя, необхідно навчити використання ІКТ та комп'ютерних технологій – інструментарію наявних систем і засобів інформаційного суспільства. Це, так само, вимагає відповідного сучасного рівня методичної підготовки майбутніх учителів технології. Адже постійне оновлення фактичного матеріалу потребує багато часу на його осмислення та опанування майбутніми вчителями, а традиційна методика, що використовується нині при передаванні знань (пояснення нового матеріалу, відтворення його, постановка і виконання завдань, контроль знань і вмінь), не є, з методичного погляду, достатньою та раціональною можливістю для вчителів технології.

Проблема невідповідності традиційної методики навчання процесу навчання учнів комп'ютерних технологій породжує необхідність розробки істотно нової методики навчання, яка б робила акцент саме на навчанні технологій (інформаційно-комунікаційних та комп'ютерних). Володіння учнем комп'ютерними технологіями ми розуміємо як здатність створювати інформаційні продукти за допомогою комп'ютера (розглядаємо як процес проектування і створення інформаційного продукту за допомогою засобів комп'ютерних

технологій). На сьогодні методика навчання комп'ютерних технологій не розглядається з погляду створення саме інформаційного продукту, а цей напрям нам видається більш доцільним, ніж той, що є зараз (який спрямовує учнів на опанування універсальними вміннями користувача, тобто на ознайомлення учнів із функціональними можливостями кожного програмного продукту, на формальне опрацювання навичок за допомогою програмних засобів).

Використання ІКТ у процесі предмета технології дає можливість впливати на мотиваційну сферу школяра, викликати інтерес в учнів, як за рахунок використання самого комп'ютера, так і можливостей сприйняття, перетворення та подачі інформації.

Можливості використання ІКТ як засобу у процесі вивчення предмета технології показано на рис. 1.

Використання програмних засобів, таких, як електронні підручники й навчальні посібники, мультимедійні енциклопедії, відкриває доступ учням до великого обсягу нової інформації, що у традиційному вигляді (на паперовій основі) практично не реалізується. Це сприяє вихованню в учнів здатності відчувати, бачити проблеми. Бачення проблем – це одна з важливих ознак творчої особистості. Тому навчальний матеріал учням повинен презентуватися проблемно, дискусійно, з розкриттям різних поглядів, підходів, альтернативних рішень тощо.

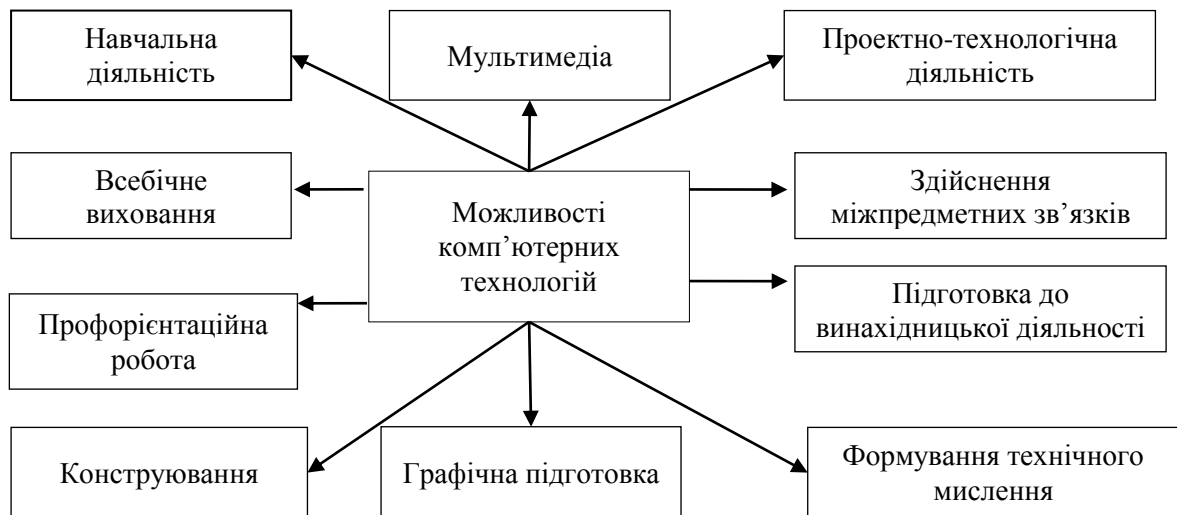


Рис. 1. Педагогічні можливості ІКТ

При вивченні такого матеріалу учень не є сторонньою особою, а стає активним учасником подій, ситуацій, висловлює свою думку, своє ставлення до проблеми. Крім того, він учиться за допомогою комп'ютера вести пошук шляхів розв'язання проблеми, запускати програму, користуватися електронним довідником, виділяти необхідну інформацію, роздруковувати її тощо.

У діяльності сучасної людини є чимало трудомістких інформаційно-пошукових,

обчислювальних та інших подібних операцій, які допоможе виконати комп'ютер за наявності відповідного програмного забезпечення і його вмілого використання. Не звільняючи учнів від необхідності навчитися користуватися звичайним довідковим матеріалом, ми, водночас, готуємо їх до майбутньої трудової діяльності в умовах сучасного автоматизованого виробництва.

Під час викладання предмета «Технології» ми з'ясували проблеми, які постають перед учителями:

- проблема невизначеності мети навчання комп'ютерних технологій;
- проблеми з викладанням змісту розділу: проблематичним залишається питання надмірності фактичного матеріалу порівняно з кількістю годин, що передбачені програмою; проблема співвідношення у формуванні теоретичних знань і практичних умінь учнів;
- проблема організації практичної роботи учнів у комп'ютерному класі;
- проблема оцінювання знань і умінь учнів за цими темами.

Розв'язання та усунення наявних проблем можливе за умов орієнтації процесу підготовки майбутнього вчителя технології на опанування засад технологічного навчання (технологічної освіти). Основою технологічного навчання є перетворювальна діяльність учня, спрямована на виготовлення необхідного «продукту» за допомогою роботи з інформацією й іншими ресурсами, а також розвиток у школярів здатності до розумного виконання дії, а не простого відтворювання фактів.

Концепцію навчання технології у середніх навчальних закладах (у галузі дизайну та проектування) було розглянуто М. Павловою (1996), аспекти технологічної освіти викладено у професійній педагогіці С. Батишева. У Росії під керівництвом учених Ю. Шафрина, Н. Макарової було видано підручники з комп'ютерних технологій як окремого курсу для середньої та вищої шкіл, в основі яких – опис технологій роботи з прикладними програмними засобами.

Технологічна освіта – освітня галузь, яка націлена на створення навчального середовища для розвитку в учнів здібностей у галузі технології і виготовлення необхідного «продукту» за допомогою роботи з різними матеріалами, інформацією й іншими ресурсами. Це навчання, орієнтоване на індивідуальність кожного учня.

Педагогічні основи технологічної освіти обґрунтовані в роботі М. Павлової. Основою технологічної освіти є перетворювальна діяльність, що містить два основні складники: процес проектування і процес виконання. Змістом є технологічне знання (тобто знання, що повинне давати можливість учню здійснювати дії, а не просто відтворювати факти) і процес технологічної діяльності. Виконання є одним із важливих етапів технологічної діяльності. І незважаючи на те, що на нього припадає близько 50 % навчального часу, інші етапи процесу (постановка завдання, проектна діяльність) є не менш важливими. Адже саме вони дають змогу сформувати творчу людину, що відповідає вимогам сьогодення.

Найбільш поширеним методом технологічного навчання є репродуктивний, який із накопиченням учнями відповідних знань, умінь і навичок змінюється на продуктивний.

Важливий метод навчання – активне залучення учнів до процесу проектування, моделювання й виготовлення об'єктів за допомогою проектів. Додатковими методами є вправи й аналіз. Основна форма технологічного навчання – практична робота.

Виходячи з вищезначених положень технологічної освіти, нами було розроблено методичну систему навчання учнів комп'ютерних технологій.

Мета розділу – сформувати технологічні знання, уміння й навички створення інформаційних продуктів за допомогою комп'ютера. (Мета може бути досягнута шляхом упровадження в навчальний процес методично підібраної системи спеціальних навчальних задач, що моделюють реальні завдання, які виникають у різних галузях людської діяльності, і доцільним застосуванням підходів до навчання).

Завдання: 1) сформувати в учнів технологічні знання та навички; 2) сформувати технологічні вміння розв'язання задач; 3) сформувати вміння структурування інформації; 4) навчити стратегій пошуку інформації.

Методичні підходи:

1) формально-операційний. Мета навчання при цьому підході – ознайомити з функціональними можливостями програмного забезпечення.

2) задачно-технологічний. Мета навчання – сформувати технологічні вміння й навички під час створення інформаційного продукту.

3) задачний (конструктивний). Мета підходу – сформувати вміння створювати інформаційний продукт за деяким зразком.

4) проблемний (евристичний) підхід. Мета навчання – розвинути проектувальні та творчі здібності учня. Цей підхід передбачає, що учень самостійно розв'язує задачу з неявно заданою умовою (структурою), складає структуру та реалізує її, використовуючи певну технологію.

Для майбутнього вчителя технології відмінність методики технологічного навчання від методики традиційного навчання в основній школі принципово полягатиме в новій спрямованості навчальної мети.

Учні не повинні навчитися виконувати обмежену кількість вправ і робіт, як це традиційно було на уроках. Від них вимагають, насамперед, на прикладі доступних для вивчення технологій оволодіти такими вміннями:

- обґрунтовувати мету діяльності з урахуванням суспільних потреб, приймати рішення щодо виготовлення інформаційних продуктів;

- знаходити та обробляти необхідну інформацію з використанням сучасної техніки;

- проектувати предмет праці та технологію діяльності з урахуванням доступних у певних умовах матеріалів і технічних засобів;

- оволодіти набутими інформаційними знаннями, навичками та вміннями користування



сучасною технікою, виконання технологічних операцій;

– здійснювати технологічні процеси при створенні інформаційного продукту, результати яких мають споживну вартість;

– економічно та функціонально обґрунтовувати оптимальність процесу та результати своєї діяльності;

– оцінювати свої професійні інтереси та схильності.

При технологічному навчанні вчителю технології необхідно дотримуватися таких вимог до заняття:

1. Забезпечення науковості навчання. Зміст кожного заняття повинен відображати новітні досягнення науки й техніки в галузі інформаційних технологій та подальші перспективи її розвитку.

2. Здійснення зв'язку теоретичного та технологічного навчання. Вчителю пропонується у своїй практичній роботі використовувати знання учнів як зі спецкурсу, так і з інших предметів для найкращого розуміння матеріалу, що вивчається, розробляючи завдання так, щоб для їх виконання необхідно було комплексне застосування знань із ряду предметів. Тому що вміння, які ми намагаємося сформувати в учнів, здебільшого не можна виокремити в технологічних умовах у чистому вигляді, ізолювано від інших умінь.

3. Розвиток творчих здібностей учнів. Сутність цієї вимоги – максимально заохочувати учнів на заняттях до віднайдення найкращих способів, підходів до розв'язання та виконання деяких задач.

4. Виховання позитивних якостей особистості учня. Вчителю пропонується організувати роботу групи так, щоб до неї були залучені всі учні та був забезпечений індивідуальний підхід до кожного. Необхідно забезпечити умови для активності, ініціативи кожного учня, сумлінне ставлення до будь-якого виду роботи.

Виходячи з цих вимог, підкреслимо, що головною метою технологічного навчання для майбутніх учителів технології є практичне навчання учнів уміння систематизувати та використовувати одержані знання для розв'язання порушеної проблеми.

Використання засобів ІКТ на уроках технології дає змогу вчителям демонструвати й аналізувати прийоми виконання технологічних операцій, їх послідовність, спостерігати за процесом зміни об'єкта, будувати креслення тощо. Завдяки використанню комп'ютерної техніки на уроках трудового навчання, з'являється можливість значно впливати на розвиток таких рис, як уважність, спостережливість, зосередженість, що є важливими для творчої особистості.

Значні можливості комп'ютерних технологій полягають у розвитку технічного мислення. Особливість технічного мислення криється в його теоретико-практичному

характері, тобто нерозривній єдності понять, образів і практики. Це означає, що теорія повинна безперервно перевірятися практикою, а практика – теорією. Тому саме для кращого засвоєння понять та образів, моделювання певних ситуацій доцільно використовувати ІКТ. Важко отримати задовільний розв'язок більш-менш складної технічної задачі тільки умоглядним шляхом. Часто успіх розв'язання технічних задач залежить від того, наскільки ефективно унаочнена ситуація.

Якщо учнів навчати тільки теоретично, то неможливо сформувати й розвинути в них техніко-конструкторські знання. Для цього потрібно виконувати практичні, лабораторні роботи, проводити експерименти, дослідження, брати участь у технічній творчості. Дослідження доводять, що ефективність практичної діяльності значно зростає під час використання комп'ютерної техніки. Це пов'язано з тим, що вона активізує розумову діяльність учнів, що, так само, активізує їх практичну активність.

Важливою особливістю технічного мислення є його оперативність. Тобто за короткий проміжок часу треба прийняти правильне рішення. Така діяльність вимагає швидкого орієнтування в нестандартних ситуаціях, уміння швидко сприймати й розуміти інформацію, точно й за призначенням використовувати наявні знання, реагувати на несподівані ситуації. Створення таких ситуацій можна урізноманітнити за допомогою ІКТ.

Отже, у технічному мисленні поняття, образи й практичні дії є рівноправними знаходяться в складній і динамічній взаємодії між собою. Добре розвинене технічне мислення дає можливість людині швидко й легко переводити словесне технічне завдання в образи та схеми, а образи і схеми – у практичні дії.

Ефективність використання комп'ютерної техніки для формування техніко-конструкторських знань учнів була б значно вищою, якби навчальний процес був би забезпечений спеціально підготовленими педагогічними програмними засобами. Дотепер немає достатньої кількості програмних засобів, які б відповідали означеним вище вимогам. В основному використовуються програми, що були розроблені для певних галузей виробництва й адаптовані до використання в навчальному процесі, а саме – PhotoShop, CorelDRAW, QuarkXPress, 3D Studio MAX та ін. або стандартні програми Paint і текстовий редактор Word, Excel. Аналізуючи різні класифікації програмних засобів, ми дійшли висновку, що класифікацію програмних засобів для технології бажано здійснювати в системі педагогічного ланцюжка: «теорія – практика – контроль»:

– демонстраційні – використання таких програм дає можливість учителю ілюструвати матеріал за допомогою зображень (статичних чи динамічних);

– навчально-тренувальні, ігрові засоби, засоби програмного моделювання, які призначені

для повторення, закріплення усвідомлених знань, формування вмінь, навичок їх застосування у практичній діяльності;

– контролюючі – призначені для використання під час поточного або підсумкового контролю знань учнів. Систематичне використання таких програм дає змогу відстежувати динаміку успішності кожного учня;

– комбіновані навчальні програмні засоби, які за необхідності можуть містити у своїх змістових і операційно-діяльнісних компонентах усі, перераховані вище, призначення.

Для того, щоб програмні засоби в навчальному процесі були доцільними й ефективними важливо, щоб вони несли необхідну інформацію в цікавій формі, були послідовними, відповідали віковим особливостям учнів та ергономічним і санітарно-гігієнічним нормам.

ІКТ повинні створюватися для залучення до цілісної навчальної діяльності, але на сучасному

етапі поки що діють обмежувальні чинники використання комп'ютерів для забезпечення потреб навчального процесу:

– недостатній попередній досвід і неврахування здібностей учнів;

– необхідність формування певних навичок роботи з комп'ютером;

– недостатня забезпеченість навчального процесу комп'ютерною технікою та програмними засобами.

Висновки. Отже, запропонований підхід до методики навчання ІКТ та комп'ютерних технологій:

– дасть можливість майбутнім учителям технології опанувати засади технологічної освіти (мета, зміст, методи, форми технологічного навчання);

– дасть змогу майбутньому вчителю технології раціонально та доцільно добирати фактичний матеріал до уроку;

– реалізовувати індивідуальний підхід до навчання.

### Список використаних джерел

1. Гуревич Р.С. Возможности новітніх інформаційних технологій у підготовці педагогічних кадрів / Р.С. Гуревич, А.М. Коломієць // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 2. – С. 52-53.
2. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука) / Е. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 452 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: [учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2003. – 272 с.

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

### Відомості про автора:

**Кулінка Юлія Сергіївна**

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ  
«Криворізький національний університет»  
пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг,  
Дніпропетровська обл., 50086, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.850

Надійшла до редакції: 05.02.2014 р.

Прийнята до друку: 23.05.2014 р.

### References

1. Gurevych, R. S. (2002). *The possibilities of new information technologies in the preparation of educational staff*. Career training in educational institutions. 2. 52-53. [in Ukrainian].
2. Mashbyts, E. I. (1988). *Psychological and pedagogical problems of education computing (Pedagogical science)*. Moscow: Pedagogika. [in Russian].
3. *New teaching and information technologies in education system*. (2003). E.S. Polat, M.Y. Bukharkyna, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov. Moscow: Akademia. [in Russian].

## ПРО ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНОЗНАВСТВА

Валентина Марущак

*Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

### Анотація:

У статті розглянуто проблему відродження духовно багатой та національно свідомой особистості. Розв'язувати цю проблему має вчитель із високою духовною культурою, від якого залежить психологічний стан учнів. Духовні потреби як мотиваційна система особистості стали об'єктом цього дослідження.

### Ключові слова:

морально-духовні цінності, морально-духовне становлення, духовність, духовний потенціал, антропологія, духовні потреби, саморозвиток, детермінованість.

### Анотация:

**Марущак Валентина.** О некоторых особенностях духовного воспитания будущих учителей при изучении краиноведения.

В статье рассмотрена проблема возрождения духовно богатой и национально сознательной личности. Решать эту проблему должен учитель с высокой духовной культурой, от которого зависит психологическое состояние учащихся. Духовные потребности как мотивационная система личности являются объектом данного исследования.

### Ключевые слова:

морально-духовные ценности, духовность, духовно целостная личность, антропология, духовная потребность, саморазвитие.

### Resume:

**Marushchak Valentyna.** About some features of future teachers' spiritual education in the course of Ukrainian Studies.

The article deals with the problems of spiritual revival of national consciousness. Only highly educated teacher with good moral principles can settle this problem. The author regards the forming of spiritual needs of a future teacher.

### Key words:

moral and spiritual values, spirituality, spiritually integral personality, anthropology, spiritual needs, self-development.

Постановка проблеми. У сучасних умовах з особливою гостротою постає проблема духовного відродження суспільства, виховання духовно багатой та національно свідомой особистості. У Національній доктрині розвитку освіти визначено провідні напрями пошуків нових шляхів і засобів розвитку педагогічної освіти, формування у молоді сучасного світогляду, духовності, художньо-естетичної культури, розвитку творчих здібностей і навичок самоосвіти і самореалізації особистості.

Сучасна парадигма «людина – людство» передбачає, що об'єктом виховання та суб'єктом розвитку суспільства є людина – генетичне, біологічне, соціальне, культурне поєднання. Тому проблема відродження духовно багатой та національно свідомой особистості є актуальною. Розв'язувати цю проблему має вчитель із високою духовною культурою, від якого залежить психологічний стан учнів, духовне здоров'я всієї нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури з проблеми формування духовності особистості доводить, що визначенню поняття «духовність» приділяється багато уваги у філософській, психологічній та педагогічній літературі.

Поняття духовності належить до найбільш загальних, граничних характеристик людини та її життя. Смыслові контури духовності, які найчіткіше окреслені в релігії, містицизмі, мистецтві, проявляються як здатність і потреба орієнтуватися на вищі, універсальні цінності Істини, Добра, Краси в їх єдності. У цьому розумінні духовність – це певний ідеал, до якого прагне людина та суспільство у власному духовному самовдосконаленні. Таких поглядів

дотримуються філософи Аристотель, Платон, Сократ. Духовний світ людини глибоко осягнутий у «філософії серця» Г. Сковороди, який розумів духовність через релігійне забарвлення й звернення людини через любов серця – внутрішнього світу людини – до Бога. Ця «філософія серця» знайшла своє продовження у релігійно-моральній концепції П. Юркевича.

У філософській етиці кінця XIX – початку XX ст. (М. Бердяєв, О. Лосєв, В. Соловйов) поняття «духовність» розглядається як основа формування світоглядної культури особистості. Такої думки дотримується філософ А. Комарова, вважаючи, що цілеспрямоване підвищення рівня духовності суспільства й удосконалення естетичної культури є не самоціллю, а необхідною умовою формування гармонійної особистості, подальшого зміцнення матеріальних і духовних основ життя, подолання негативних явищ [3, с. 17].

Проблема духовності, а також формування духовних цінностей була висвітлена у дослідженнях таких вітчизняних педагогів, як С. Русова, І. Огієнко, Я. Чепіга. У Росії значну увагу вихованню духовності у молоді приділяли О. Ільїн, К. Ушинський, Н. Крупська. Проблеми морального виховання особистості знайшли своє місце у творчості Т. Шевченка, Лесі Українки, І. Франка, М. Коцюбинського, Л. Толстого.

Окремим явищем у дослідженні духовності молоді, її ідеалів і моральних переконань є педагогічна спадщина В. Сухомлинського. Видатний педагог наголошував, що «одуховнення виховного процесу є важливим шляхом розвитку чуттєво-емоційної сфери учнів. Відсутність духовності призводить до порожнечі душі» [7, с. 284].

Проблема духовності особистості висвітлена також у психолого-педагогічних дослідженнях І. Бега, Г. Балла, І. Зязюна, Г. Костюка, Л. Масол, М. Фіцули, О. Рудницької, С. Гончаренко, А. Богуш.

Представників педагогічної науки об'єднує спільне прагнення досліджувати процеси формування духовності молоді на засадах нових педагогічних підходів. Так, А. Богуш зазначає, що духовність – це «своєрідний інтелектуально-чуттєвий, емоційний стан особистості, що відбивається на позитивному тлі поведінки та діяльності людини й характеризує її як цілісну особистість» [1, с. 7].

С. Гончаренко розглядає духовність як індивідуальну вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідейної потреби пізнання і соціальної потреби жити «для інших». На її думку, «формування духовних потреб особистості є найважливішим завданням виховання» [2, с. 106].

Дослідниця О. Рудницька вважає, що духовність – це «цілеспрямована активність людської психіки в соціокультурній детермінованості, тобто специфічно людський спосіб відображення та осягнення дійсності, потреба постійного самовдосконалення».

Отже, підсумовуючи погляди названих авторів на порушену проблему, зазначимо, що духовність – це внутрішня сутність людини, яка розкривається через світоглядну позицію особистості, її розуміння смислу життя, постійної внутрішньої роботи над своїми моральними якостями, прагнення до активної діяльності. Духовність передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі.

Важливого знання духовній сутності людини надають такі науковці, як Т. Тюріна і П. Щербань, які акцентують увагу на християнській антропології, де душевні явища поділяються на три розряди: думки, почуття, бажання. Дослідники переконані у необхідності наукового обґрунтування ролі релігії в історії культури нашої держави, тому що вона є чудодійним джерелом духовності. Вони вважають, що духовність і душевність генетично взаємопов'язані. Душевність розглядається як здатність до співчуття та милосердя, як любов до ближнього, що починається з любові до самого себе, як терпимість та щиросердність. Душевність співвідноситься зі світом соціально-моральних почуттів людини [8, с. 102]. Її можна визначити як емоційно-моральне ставлення до себе як до цінності та ставлення до іншого, як до самого себе. Між поняттями «духовність» та «душевність» є взаємозв'язок. Так само як ґрунтом, на якому зростає бездуховності є бездушність, так і ґрунтом, на якому зростає бездушність є бездуховність. Отже, дух і душа взаємодоповнюють одне одного: перший

відкриває людині цінності творення, обрії досконалості та вічності, а друга – цінності переживання, обрії світу та почуття. Вироблення цілісної моделі життя неможливе без одночасного розвитку їх [9, с. 24].

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є розкриття теоретичних і методичних аспектів виховання духовної особистості майбутнього учителя початкових класів. Актуальність дослідження зумовлена об'єктивною необхідністю формування духовних потреб особистості і необхідністю якісно нових підходів і педагогічних технологій виховання студента як особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сформованість духовно-цілісної особистості визначається через систему мотивів, цінностей, які поступово перетворюються на потреби. Психологію потреб людини розглядають як явище, що властиве індивідуальному буттю, як форму цього буття, його активність, детермінацію та регуляцію.

Із філософського погляду «потреба – це стан суб'єкта, що виникає на підставі протиріч між наявним і необхідним (або тим, що здається суб'єктові необхідним і що спонукає його до діяльності, спрямованої на усунення цих протиріч)» [3, с. 36].

У педагогічній літературі поняття «потреба» визначається як «стан живого організму, людської особистості, соціальної групи чи суспільства загалом, що виражає необхідність у чомусь, залежність від об'єктивних умов життєдіяльності і є рушійною силою їхньої активності» [4, с. 266].

Отже, духовні потреби як мотиваційна система особистості передбачають: пізнання себе; розуміння сенсу життя; самовдосконалення, самореалізацію; чуттєво-емоційне переживання творів мистецтва; спілкування.

Формування духовних потреб реалізується через активну діяльність та пізнання особистістю духовних цінностей. «Духовні цінності – витвори людського духу, зафіксовані у здобутках науки, мистецтва, моралі, культури» [2, с. 106].

На тлі гуманістичної кризи актуалізується роль вищої школи, базовим компонентом якої стає гуманізація особистості у контексті духовно-морального становлення, засвоєння духовних загальнолюдських і національних цінностей. Умови життєдіяльності людини, що змінилися у зв'язку із політичною ситуацією в країні, світі (економічна криза, соціальне розшарування суспільства, переоцінка духовних цінностей), перешкоджають вихованню як особистості учня, студента, так і формуванню їх духовного ідеалу. Залишається без попиту великий виховний потенціал національної культури, літератури, мистецтва, що упродовж

багатьох віків мав могутній виховний вплив на духовність молоді людини. Людина, що підрастає, гостро потребує певних етичних, моральних орієнтирів, тоді як у реальному житті вона зустрічається з негативними явищами й браком стійкого морального стрижня. Але ж наш народ має стійкі національні традиції, цілісне уявлення про духовний ідеал, етичні вимоги до людини як до особистості. Духовне виховання, пошуки якісно нових підходів до духовного становлення особистості молоді є головним завданням викладачів, кураторів академічних груп вишів.

Складність формування духовності в молоді на сучасному етапі пов'язана з тим, що певна частина її взагалі негативно ставиться до формування будь-яких ідеалів. І зрозуміло, що проблема формування духовності особистості, духовних цінностей розглядається із позицій нових завдань педагогічної освіти: виховання неповторної особистості, здатної до самовдосконалення та самовиховання, яка прагне до усвідомлення духовних цінностей, сприйняття їх як своїх власних, до життя відповідно до них.

Проблема духовного виховання молоді у виші на матеріалі вивчення української мови і літератури набуває нової якості в сучасних умовах. На заняттях викладачі ознайомлюють із кращими зразками літератури, формують активну життєву позицію у молоді. Проте зазначимо, що ще не розв'язана проблема духовних цінностей, ідеалів як система моральної рефлексії. Певна частина студентів має низький рівень сприйняття моральних понять, норм поведінки, а найголовніше така частина молоді не відчуває духовної потреби в самовихованні моральних цінностей на прикладі духовного ідеалу нації.

Наголосимо, що духовний потенціал занять із української мови і літератури у формуванні духовності особистості використовується не повністю. Розрізнені спроби підвищити рівень духовності студентів не завжди мають позитивний результат. Для цього необхідна технологія, нові підходи в гуманізації навчально-виховного процесу, зокрема особистісно зорієнтований підхід, що полягає у створенні викладачем умов для вияву у студентів потреби в самопізнанні й саморозвитку.

Якщо знання студентів є продуктом їх власної діяльності, то вони стають їхніми переконаннями, вони бачать у них особистісний смисл. Отже, виникає особистісне ставлення до того, чим займається кожен студент окремо, формуються стійкі позитивні якості особистості на основі власного досвіду.

Одним із джерел, що дає змогу зрозуміти особливості морально-духовного виховання, усвідомлення практичного втілення його у навчально-виховний процес є морально-

духовний досвід поколінь. Позааудиторна робота передбачає співпрацю викладача-куратора і студента, суб'єкт-суб'єктні відносини у пошуково-пізнавальній колективній праці, виховання особистості на народних традиціях, формування активної життєвої позиції. Необхідно залучати студентів до проведення свят, конкурсів, підготовки виставок, конференцій. Такий досвід роботи є в Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського. Підготовлені й проведені викладачами і студентами День матері, музично-літературна композиція «Заквітчаймо нашу Україну», виставка робіт-вишиванок студентів і їхніх батьків, конкурси-покази проектів: «Народні обереги», «Українське жіноче вбрання», «Видатні жінки України», «І на тім рушникові», «Мій дім, моя земля». Створено зусиллями викладачів і студентів кабінет українознавства.

Система роботи за програмою «Українознавство: мова, література, культура, традиції», складеною в Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського, виявила певні результати й підтвердила свою дієвість. Відомо, що навчаючись, вихованець сам себе виховує. Студент, відчувши успіх від власних зусиль під час проведення педагогічних тренінгів чи від власноруч виготовленої і захищеної моделі духовного ідеалу, буде прагнути до саморозвитку та самореалізації, а здобуті самостійно знання стають переконаннями, запорукою морально-духовного становлення особистості в умовах вищої школи.

Програма «Українознавство: мова, література, культура, традиції» передбачала формування мовної культури студентів, уміння їх спілкуватися. Виховний напрям цієї програми передбачав: виховання національної самосвідомості студентів, поваги до української мови як складника української культури. Основними завданнями програми є:

- формування особистості патріота України, який усвідомлює свою етнічну належність;

- виховання культурної особистості демократичного світогляду, яка з повагою ставиться до традицій культури народів світу;

- забезпечення умов самореалізації духовної особистості.

У рамках діяльності Центру українознавства були проведені конкурси на кращий реферат на тему: «А мова як море...», «Бо то не просто мова...» (серед студентів 2–3-го курсів); на кращий твір на тему: «Вчитель – моє покликання» (серед студентів 1-го курсу).

Традицією в Інституті педагогічної освіти стало проведення свят до Дня української мови та писемності, Дня слов'янської писемності.

Свята готуються за проектною методикою. Це вид групової творчої роботи, спрямований на досягнення загальної мети і розрахований на достатньо тривалу взаємодію студентів і педагогів у команді. На відміну від класичної навчальної методики, коли кожний член групи здобуває інформацію для виконання свого завдання, інтерпретує його і представляє на груповій презентації, наші вихованці повинні були не тільки підготувати сценарій, а й скласти легенди, оповідання, описи квітів, що мають цілющі властивості, створити проект, наприклад, «Вінок – знахар дівочої душі». Підготували студенти й такі проекти, як «Народні українські обереги», «Вінок – знахар дівочої душі», «І на тім рушникові...», «Видатні жінки України», «Мій рідний дім, моя земля». Студенти організували виставки вишиваних робіт, продемонстрували національні жіночі костюми різних регіонів України.

На сучасному етапі розвитку освіти усвідомлюємо необхідність реформування національної системи освіти з тим, щоб учень

або студент дійсно став основною фігурою навчально-виховного процесу.

Висновки. Отже, проблема духовного виховання майбутнього вчителя у виші сьогодні набуває нової якості. Духовний потенціал занять з української мови, літератури, позааудиторні заходи повинні широко використовуватися у формуванні духовної особистості. Для підвищення рівня духовності студентів важливим є особистісно зорієнтований підхід, що полягає у створенні викладачем умов для вияву у студентів потреби в саморозвитку. Проведена нами робота показала, що аудиторні та позааудиторні заняття з мови та літератури є провідними формами утвердження духовного ідеалу, моральних цінностей. Духовні цінності повинні бути поза політикою, тому головне завдання сучасної вищої школи – формувати нову духовну особистість. Викладачі повинні прищеплювати своїм вихованцям духовні цінності, сформовані старшими поколіннями. Але при цьому, безперечно, спонукати особистість до саморозвитку й самовиховання.

#### Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання / культура. – 2001. – №1. – С.5.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник – К., Либідь, 1997. – 376 с.
3. Комарова А.І. Україна і духовність/ Духовність і художньо-естетична культура. – К., 1999. – Т.14. – С.15
4. Крымский С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации/ Вопросы философии. – 1992. – №12.
5. Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття / Освіта України. – №29. – 18 липня 2001р. – С.4
6. Сухомлинский В.А. Избранные произведения : В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1979-1980. Т.5. – 678 с.
7. Тюріна Т.Г. Духовне виховання й самовиховання цілісної людини // Педагогіка і психологія. – 1999. – №2. – С.99.
8. Щербань П. М. Формування духовної культури особистості // Рідна школа. – 1999. – №7-8. – С. 23.

Рецензент: Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

#### Відомості про автора:

**Марущак Валентина Степанівна**  
Миколаївський національний  
університет імені В.О. Сухомлинського  
вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв,  
54030, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.851

Надійшла до редакції: 06.05.2014 р.

Прийнята до друку: 19.05.2014 р.

#### References

1. Bogush, A. M. (2001). *Spiritual values in the context of the modern paradigm of upbringing / Kul'tura*. 1. 5. [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid'. [in Ukrainian].
3. Komarova, A. I. (1999). *Ukraine and spirituality. Spirituality and art-aesthetic culture*. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Krymskiy, S. B. (1992). *Outlines of spirituality: new contexts of identification*. *Voprosy filosofii*. 12. [in Russian].
5. *National doctrine of Ukrainian education development in 21st century*. (2001). *Osvita Ukraine*. 29. [in Ukrainian].
6. Sukhomlyns'kyi, V. A. (1979-1980). *Selected works: in 5 vol*. Kyiv: Radyans'ka shkola. [in Russian].
7. Tiurina, T. H. (1999). *Spiritual upbringing and self-education of the integral personality*. *Pedagogika i psykhologia*. 2. [in Ukrainian].
8. Shcherban', P. M. (1999). *Formation of personality's spiritual culture*. Kyiv: Ridna shkola. 7-8. [in Ukrainian].

## ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ДЕПРИВОВАНИХ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ В УМОВАХ ІНТЕРНАТНОГО ЗАКЛАДУ

Костянтин Нечипоренко

*Комунальний заклад «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради*

### Анотація:

У статті досліджується самооцінка депривованих підлітків із психофізичними вадами. Обґрунтовується доцільність виявлення рівнів сформованості самооцінки, з урахуванням того, що для підлітків природним є прагнення не тільки покладатися на думку оточення про себе, а й самим оцінювати себе як особистість, свої реальні й потенційні можливості, які часто суперечать тому, на чому наполягає оточення, що і провокує неадекватні дії, неадекватне бачення себе серед інших. Автор наводить динаміку розвитку самооцінки підлітків 5–9-х класів, яка дала підстави виокремити об'єктивні чинники, що впливають на самооцінку підлітків означеної категорії. Найістотнішими серед цих факторів є позбавлення щоденного спілкування і взаємодії з батьками й підпорядкованість режимним вимогам інтернатного закладу.

### Ключевые слова:

підлітки; депривовані підлітки; психофізичні вади; інтернатний заклад; самооцінка; неадекватна самооцінка.

### Анотація:

Нечипоренко Константин. Исследование самооценки депривированных подростков с психофизическими недостатками в условиях интернатного заведения. В статье исследуется самооценка депривированных подростков с психофизическими недостатками. Обосновывается целесообразность выявления уровней сформированности самооценки, учитывая то, что для подростков естественным является стремление не только полагаться на мнение окружающих о себе, а и самим оценивать себя как личность, свои реальные и потенциальные возможности, которые часто идут вразрез с теми, на которые делают ударение окружающие, чем провоцируют неадекватные действия, неадекватное видение себя среди других. Автор показывает динамику развития самооценки подростков 5–9-го классов, которая дала основание выделить объективные факторы, влияющие на самооценку подростков названной категории. Наиболее существенными среди них оказались лишение ежедневного общения и взаимодействия с родителями и подчиненность режимным требованиям интернатного учреждения.

### Ключові слова:

подростки; депривированные подростки; психофизические недостатки; интернатное учреждение; самооценка; неадекватная самооценка.

### Resume:

Nechyporenko Kostyantyn. The study of self-esteem of deprived teenagers with psychophysical disabilities under the conditions of the boarding school. The article studies the self-esteem of deprived teenagers with psychophysical disabilities. The author substantiates the necessity for defining the levels of self-esteem formation due to the fact that it is natural for teenagers not just to consider the public's opinion of themselves, but to assess themselves as personality, their potential abilities which often differ from those emphasized by the public, thus provoking non-adequate behavior and non-adequate perception of themselves among the others. The author demonstrates the dynamics of the self-esteem development among the teenagers of 5 – 9 grades which has given grounds to distinguish the objective factors influencing the self-esteem of the teenagers belonging to the category mentioned. The most essential ones among them turned out to be deprivation of daily communication and interaction with parents, dependence on the regime of the boarding school.

### Key words:

teenagers; deprived teenagers; psychophysical disabilities; the boarding school; self-esteem; inadequate self-esteem.

Постановка проблеми. Вхідження дитини в підлітковий період супроводжується якісними змінами в розвитку самосвідомості, оскільки у підлітка починає формуватися позиція дорослої людини. І хоча ця позиція ще не відповідає реальному становищу підлітка в житті, проте, як доводить, зокрема В. Кобильченко, вже сам її прояв означає, що підліток суб'єктивно перебуває в нових взаєминах із дорослими, світом їхніх цінностей, активно засвоює ці цінності, які формують новий зміст його свідомості [8, с. 19].

Депривованим підліткам із психофізичними вадами притаманні ті ж самі людські почуття, як і їх здоровим ровесникам. Але усвідомлюючи свої психофізичні проблеми, відсутність батьківської щоденної турботи й підтримки, обмеженість інтернатною установою, вони відчувають труднощі в оцінці своїх учинків, норм поведінки, ставлення до себе, до оточення; не до кінця усвідомлюють цінність знань, здатність до подолання труднощів, потребу у

друзях, прагнення до виконання посильної роботи, досягнення успіхів у певних справах. Такі діти, будучи забезпеченими загалом усім необхідним, не відчують потреби докласти до чогось зусиль.

Ці труднощі зумовлені об'єктивними причинами. По-перше, це складність підліткового віку, що полягає в тому, що підлітки, прагнучи до визнання власної дорослості з боку оточення, ще не відчують себе (а тим більше не є) дорослими повною мірою, по-справжньому. Однак саме це відчуття, як зазначає М. Заброцький, є тим новим, прогресивним в особистості, що обов'язково розвиватиметься, і саме на нього слід спиратися в педагогічній практиці, зокрема й у формуванні адекватної самооцінки [6, с. 67].

По-друге, помилки у вихованні й розвитку депривованих підлітків із психофізичними вадами з дитинства: турбота про них, пов'язана загалом із їх психофізичними вадами; знижені вимоги до їх інтелектуального розвитку;

обмеженість соціального середовища; недостатнє залучення до соціально значущої діяльності з урахуванням їхніх можливостей. Усе це призвело до того, що на період підліткового віку вони відстали від здорових ровесників у набутті знань, соціального досвіду, комунікативних здібностей тощо, а головне – не усвідомили необхідності щось робити самим по-можливості, а не пояснювати свою неспроможність до активних дій тільки своїми вадами.

По-третє, батьки, лікарі, соціальні служби недооцінюють самого процесу залучення підлітків із психофізичними вадами до різних видів діяльності, не розвивають здатності до виконання дій, на які вони спроможні, а все роблять за них, що перетворюється у них на звичку й навколишній світ сприймається ними лише із споживацького погляду.

По-четверте, уся гострота проблеми полягає в тому, що, не набувши досвіду щось робити самому, спілкуватися і взаємодіяти з ровесниками в дитячому й підлітковому віці, у процесі дорослішання такі діти віддаляються в розвиткові від своїх ровесників настільки, що відчують себе нездатними до нормального життя. Цього можна запобігти й повернути осіб такої категорії до повноцінного життя, незважаючи на вади, на чому наголошують, наприклад, зарубіжні дослідники. Так, Джеральд Філліне (США) твердить, що людина може навчитися переборювати труднощі, якщо вона зможе подолати свої особисті комплекси [4, с. 212].

У зв'язку з цим завданням сучасних досліджень повинна стати і така проблема, як дослідження способів залучення особи із психофізичними вадами до активної участі в суспільному житті навіть в умовах інтернатного закладу, але перед цим, на наше глибоке переконання, слід з'ясувати, що вона здатна реально робити, наскільки спроможна сама оцінити свої можливості: фізичні, психічні, інтелектуальні, соціальні. Тому самооцінка в підлітковому віці є тією основою, на якій можна коригувати й надалі розвивати особистість із психофізичними вадами, враховуючи те, що саме в цьому віці є велике бажання у підлітків стати дорослими, повноцінними, визнаними суспільством, найближчим оточенням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Істотний інтерес для нас становлять дослідження, присвячені проблемі самооцінки депривованих підлітків із психофізичними вадами, які виховуються в інтернатних закладах. У цих умовах особливо важливим є запобігання почуття неповноцінності у підлітків із психофізичними вадами. У такій ситуації повинна бути забезпечена повною мірою правова норма рівних можливостей для таких осіб поряд

із здоровими ровесниками, передбачена Всесвітньою програмою, прийнятою Генеральною асамблеєю ООН [3, п. 12].

Але як зазначає І. Іванова, отримання такими особами рівних прав із здоровими ровесниками зумовлює той факт, що суспільство має право очікувати від них рівних обов'язків, створюючи для них умови, що відповідають особливостям їх психофізичного розвитку [7, с. 42]. Це накладає на учасників педагогічного процесу особливу відповідальність за сформованість в означеній категорії підлітків адекватної самооцінки власних реальних і потенційних можливостей, які можуть проявлятися в конкретних діях і повинні бути соціально схваленими оточенням.

Не можна не враховувати і той факт, що депривовані підлітки з психофізичними вадами, як і їх здорові однолітки прагнуть стати дорослими і їм потрібно допомагати в цьому становленні. Під розвитком дорослості Д. Ельконін розуміє становлення готовності підлітка до життя в суспільстві дорослих як повноцінного й повноправного учасника. У підлітків дорослість може проявлятися в навчанні, праці, ставленні до себе, до ровесників, старших, у зовнішньому вигляді й поведінці, у турботливому ставленні до членів сім'ї нарівні з дорослими, у наявності власної думки, позиції, оцінки, у відстоюванні власного погляду та його захисті [5, п. 219].

Д. Ельконін на основі власних досліджень виділяє три основні показники підліткової дорослості: виникнення бажання, щоб оточення сприймало його як дорослого (поважали, довіряли, визнавали його людську гідність і права на певну самостійність та ін.). При цьому почуття дорослості на моральній і інтелектуальній основі може формуватися вже на самому початку підліткового віку. Цей період, на думку Л. Божович, є найбільш тривалим періодом переходу від дитинства до дорослості. Протягом цього періоду ламаються й перебудовуються всі попередні стосунки підлітка зі світом, самим собою, іншими людьми й розвиваються самосвідомість і самовизначення, які ведуть його до тієї життєвої позиції, із якої він починає своє самостійне життя, увіходячи до ранньої юності [2, с. 214].

На основі аналізу сучасних даних теоретичних і емпіричних досліджень підлітковості, О. Бедлінський виділив у підлітковому віці три перехідних періоди, які наведені в таблиці 1 [1, с. 51].

Таку періодизацію підліткового віку О. Бедлінський пояснює тим, що саме в цей період визначається ставлення підлітка до самого себе як особистості, визначається його самооцінка. Тому саме в цей період, який, як доводить Є. Новикова, характеризується



гнучкістю, пластичністю, підлітки готові до змін і відкриттів як у себе, так і в інших, що дає можливість найбільш інтенсивно формувати в них адекватну самооцінку [9, с. 27].

Виділення не розв'язаних раніше частин загальної проблеми. До найважливіших факторів формування адекватної самооцінки

депривованих підлітків із психофізичними вадами належать система освітньо-виховного процесу і стосунки, які складаються всередині цього процесу, з одного боку, а з іншого – ставлення дорослих і однолітків до депривованих підлітків, які проживають і вчаться в умовах інтернатного закладу.

Таблиця 1

## Періодизація підліткового віку

Період життя		Провідна діяльність		Центральне новоутворення
		Діяльність, що орієнтує на норми відносин між людьми	Діяльність, на основі якої засвоюються суспільно-виробничі дії з предметами	
Перший період підлітковий (10-11 років)		Діяльність, орієнтована на встановлення стосунків із оточенням	Навчальна діяльність	Потреба бути і здаватися дорослим на основі усвідомленої автономної дії
Підлітків	Молодший підліток (10-11 – 12-13 років)	Спілкування та взаємодія з ровесниками на основі конструювання та випробування соціальних відносин		Переживання дорослості, задане її міфологізованим ідеалом
	Другий підлітковий період (12-13 років)	Конструювання ідеалу майбутньої дорослості у процесі формального й неформального спілкування		Усвідомлення й удосконалення власного ідеалу майбутньої дорослості
	Старший підлітковий період (12-13 – 15-16 років)	Кількість набутого досвіду, конструювання матеріального та духовного світу (спілкування виконує функцію перевірки відносин на попередніх етапах)		Почуття дорослості, задане власним ідеальним майбутнім («Я-концепція»)
Післяпідлітковий період – перехідний (15-16 років)		Спілкування та взаємодія на основі конструювання світогляду		Усвідомлення особистісного рівня дорослості, формування світогляду, розуміння дієздатності

До цього часу освіта здебільшого схильна відображати й підтверджувати наявну нерівність між здоровими підлітками та їх ровесниками з психофізичними вадами, ніж сприяти її подоланню.

Сьогодні необхідно змінити ставлення суспільства до депривованих підлітків із психофізичними вадами у плані їхньої освіти, виховання, розвитку, тобто перейти з позиції забезпечення їх усім необхідним, бо вони інваліди, на позицію формування активного члена суспільства, незважаючи на їх вади. Це означає, що потрібно створити сприятливі умови для їх життєдіяльності в підлітковому віці, висувати до них освітні, виховні, соціалізаційні вимоги, спираючись на їх індивідуальні здібності, можливості, бажання, потреби щодо необхідності засвоєння знань, умінь, соціальних норм, способів самозахисту, самовизначення,

самореалізації, на які реально вони здатні. Адже після школи вони будуть жити у звичайних, а не спеціально створених для них умовах.

Формулювання цілей статті. Мета статті – дослідити адекватність самооцінки депривованих підлітків інтернатних закладів, які мають психофізичні вади, як фактор, який впливає на визначення ними власних здібностей, потенційних і реальних можливостей та оцінку себе як особистості.

Методами дослідження були обрані такі: теоретичний аналіз наукової літератури з порушеної проблеми; емпіричне дослідження стану сформованості адекватної самооцінки депривованих підлітків інтернатних закладів, які мають психофізичні вади; аналіз досвіду роботи педагогів-практиків щодо корекції й розвитку адекватності самооцінки підлітків цієї категорії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виявлення стану сформованості самооцінки підлітків зазначеної вище категорії відбувалося у традиційних умовах навчально-виховного процесу. Одержані дані нами розглядалися як вихідний рівень досліджуваного явища в учнів 5–9-х класів.

У констатувальному експерименті взяли участь учні 5–9-х класів трьох шкіл-інтернатів, у яких навчаються і проживають 249 підлітків, позбавлених щоденного батьківського піклування через їх відсутність протягом тижня, крім вихідних, а у певної частини – і в усі дні (підлітки-сироти).

У контексті нашого дослідження проведено діагностування стану сформованості самооцінки депривованих підлітків (учнів 5–9-х класів) за двома методиками.

Перша методика Л. Турінцева [10, с. 48–51] має вигляд восьми кіл, в одне з яких підліток повинен був поставити себе. Кола розміщені в один ряд. Перші 2 кола свідчили про завищену самооцінку, 2 останні – про занижену самооцінку, 3–6 кола відповідали адекватній самооцінці: результати діагностування наведені у таблиці 2.

За результатами діагностування за методикою І підлітків трьох інтернатних закладів у кількості 249 осіб встановлено, що адекватну самооцінку виявляють в середньому від 55,2 % до 58,6 % від усієї кількості опитуваних. Завищена самооцінка коливається в межах від 8,4 % до 11,1 %, що в середньому становить одну десятину частину від усієї кількості опитуваних. Занижену самооцінку має в середньому третина підлітків із незначним коливанням у відсотках.

Таблиця 2

**Рівні самооцінки депривованих підлітків (5-9-х класів) із психофізичними вадами 3-х шкіл-інтернатів**

Рівень самооцінки	Показники по класах (у %)				
	5-ті класи (39)	6-ті класи (55)	7-і класи (48)	8-і класи (62)	9-ті класи (45)
Завищена	10,4 (4)	10,8 (6)	8,4 (4)	9,6 (6)	11,1 (5)
Адекватна	56,8 (22)	58,6 (22)	54,1 (26)	55,2 (34)	57,8 (26)
Занижена	33,8 (13)	30,6 (17)	37,5 (18)	35,2 (22)	31,1 (14)

Той факт, що трохи менше половини, але понад 40% підлітків досліджуваної категорії мають неадекватну самооцінку, дає змогу дійти висновку про необхідність удосконалення змісту життєдіяльності депривованих підлітків в умовах інтернатного закладу з метою більш інтенсивного формування у них адекватної самооцінки, яка повинна слугувати поштовхом до самоудосконалення й зниження у підлітків із психофізичними вадами відчуття неповноцінності, страждань через відсутність або недостатність піклування з боку батьків, учителів і вихователів.

Для уточнення результатів діагностування самооцінки депривованих підлітків із психофізичними вадами використана ще одна методика С. Дідато [4, с. 200–201] (Методика П), у якій, на відміну від попередньої методики, сформульовано 10 тверджень і запропоновано позначити, наскільки опитуваний підліток із ними погоджується чи не погоджується щодо себе особисто.

Кожна відповідь, що збігається з ключем, оцінюється в 1 бал. Максимальна кількість балів – 10. 9–10 балів характеризують завищену самооцінку, 6–8 балів – адекватну й стійку самооцінку, 5 балів і менше – занижену самооцінку. Результати діагностування наведені в таблиці 3.

За цією методикою показники виявилися дещо іншими (трохи нижчими за рахунок того, на нашу думку, що вони були більш конкретизованими: кількість опитаних, які мають завищену самооцінку, дещо знизилася й становила в середньому 6 % від усіх опитаних, занижену ж самооцінку виявили від 30,9 % до 51,76% опитаних. Причому від п'ятого до сьомого класу цей показник зростав, у восьмому класі знизився до 33,52 %, а в дев'ятому знизився до 30,9 %. Це означає, що у процесі дорослішання вихованці інтернатного закладу з психофізичними вадами глибше усвідомлюють свої власні можливості й адекватніше оцінюють себе як особистість.

На основі показників рівнів самооцінки депривованих підлітків із психофізичними вадами за двома методиками виведені середні показники, які наведені на рисунку 1.

Як свідчать наведені дані, в інтернатних закладах від класу до класу адекватна самооцінка у підлітків зростає. Але той факт, що й на кінець навчання в 9-ому класі ще понад третини вихованців (39,6 %) мають неадекватну й загалом занижену самооцінку, яка не дає їм усвідомлено реально оцінити власні внутрішні ресурси та перешкоджає їх соціальному становленню як повноцінної особистості, соціалізованого члена суспільства, дає змогу нам

дійти висновку про те, що слід посилити роботу в цьому напрямі й знайти такі шляхи, такі способи організації навчання, виховання, життя в інтернатному закладі, які б сприяли розкриттю всіх можливостей підлітків, перевіряючи цих

можливостей на практиці задля того, щоб вони почували себе повноцінними громадянами своєї країни після виходу за межі інтернатного закладу.

Таблиця 3

**Рівні самооцінки депривованих підлітків із психофізичними вадами 3-х інтернатних закладів за методикою П**

Рівень самооцінки	Показники по класах (у %)				
	5-ті класи	6-ті класи	7-і класи	8-і класи	9-ті класи
Завищена	-	6	6,53	5,9	6,1
Адекватна	55,3	48,9	41,71	60,58	63
Занижена	44,7	45,1	51,76	33,52	30,9

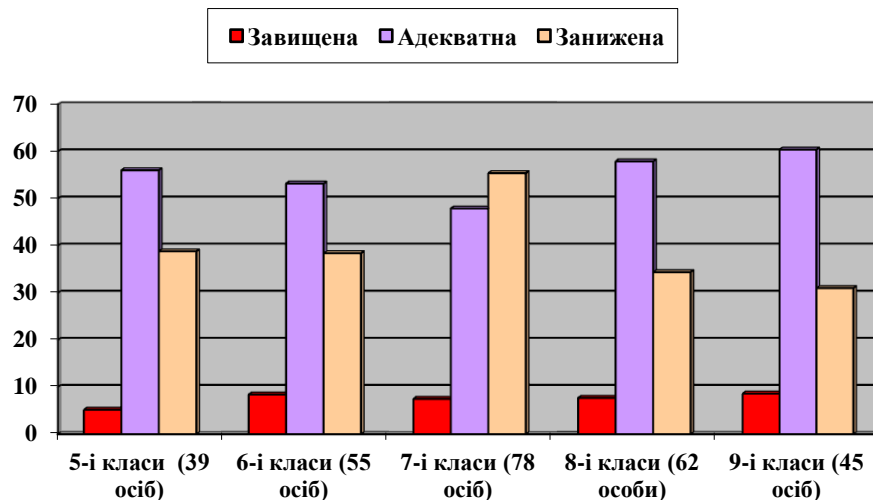


Рис. 1. Середні показники рівнів самооцінки депривованих підлітків інтернатних закладів із психофізичними вадами

Висновки. Підлітковий вік є перехідним як з погляду біологічного розвитку особистості, так і з погляду набуття нею соціального досвіду та оцінювання себе як особистості в соціальному середовищі.

Складність цього періоду полягає в тому, що підлітки претендують на визнання оточенням своєї дорослості, вимагають поваги й мають потребу в тому, щоб до їх думок прислухалися. Об'єктивний процес дорослішання й невизнання цього явища, яке супроводжується ставленням дорослих до підлітків як до дітей (за звичкою) спричиняє неадекватність їх самооцінки як особистості.

У депривованих підлітків із психофізичними вадами на біологічному та соціальному рівнях відбуваються ті ж самі процеси. Але вони ускладнюються трьома головними факторами: 1) відсутністю повсякденного батьківського

піклування й спілкування; 2) перебуванням в інтернатному закладі; 3) наявністю життєвих обмежень. Усі ці фактори зумовлюють недорозвиненість адекватної самооцінки підлітків цієї категорії, чим ускладнюють самоусвідомлення себе як повноцінної особистості в суспільстві, незважаючи на певні психічні чи фізичні обмеження, що і підтверджує проведене діагностичне дослідження.

Водночас, інтернатні заклади мають можливість посилити цю роботу при перегляді змісту життя підлітків та вдосконаленні виховного процесу шляхом більш активного залучення їх до таких видів інтелектуальної та соціально значущої практичної діяльності, де б вони могли вчитися себе проявляти, аналізувати результати своїх дій, їх цінність для них самих і оточення та відповідно оцінювати себе як особистість серед інших людей.

#### Список використаних джерел

1. Бедлінський О.І. Конструювання як провідна діяльність підліткового віку / О.І. Бедлінський // Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць Ін-ту

#### References

1. Bedlins'kyi, O. I. (2010). *Design as leading activity of adolescents*. Actual problems of psychology. The problems of the creative work psychology: collection of scientific works of T.S. Kostyuk

- психології ім. Т. С. Костюка НАПН України / За ред. В.О. Моляко. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Т.12. – Вип.10. – Част. II. – С. 52-59.
2. Божович Л.И. Подростковый возраст / Л.И. Божович / Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
  3. Всемирная программа действий в отношении инвалидов : Принята 37/52 резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 3 декабря 1982 г. // Національна асамблея інвалідів України. – Вип. 1.
  4. Дидато С.В. Большая книга личностных тестов / Сальвадор В. Дидато; пер. с англ. Е.М. Нефедовой. – М.: АСТ : Астрель, 2006. – 224 с.
  5. Эльконин Д.Б. Взрослость, ее содержание и формы проявления у подростков-пятиклассников / Д.Б. Эльконин / Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
  6. Заброцький М.М. Вікова психологія: Навч. посібник. – К.: МАУП, 1998. – 92 с.
  7. Иванова І. Б. Створення рівних можливостей у сфері освіти для студентів з особливими потребами / І.Б. Иванова / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наукових праць. – К.: Університет «Україна», 2004. – С. 40-49.
  8. Кобильченко В.В. Самосвідомість підлітка як важливий регулятор соціальної взаємодії / В.В. Кобильченко // Педагогіка і психологія, 1979. – 175 с.
  9. Новикова Е.В. Программа развития творческого мышления младших подростков по системе Эдварда де Бано / Е.В. Новикова // Практична психологія та соціальна робота, 2012. – № 1. – С. 26-31.
  10. Туріщева Л.В. Психокорекційні ігри в роботі педагога / Л.В. Туріщева. – Х.: Вид група «Основа», 2007. – 160 с
- Institute of Psychology NAPS of Ukraine. Ed. V. O. Moliako. Zhytomyr: I. Franko ZhSU. V.12. 10. Part II. 52-59. [in Ukrainian].
2. Bozhovych, L. I. (2008). *Adolescence. Age and pedagogical psychology: Reading book: tutorial for students of higher educational institutions*. 5th edition, reprint. Moscow: Publishing center "Akademia". [in Russian].
  3. *World Programme of actions for disabled people: adopted 37/52 by UN General Assembly resolution on December 3, 1982*. (1982). National Assembly of Disabled People of Ukraine. Issue 1. [in Russian].
  4. Didato, S. V. (2006). *The big book of personality tests / Transl. from English by I.M. Nefedova*. Moscow: AST: Astrel'. [in Russian].
  5. Elkonin, D. B. (2008). *Adulthood, its contents and forms of display in adolescents-fifth graders. Age and pedagogical psychology: Reading book: tutorial for students of higher educational institutions*. 5th edition, reprint. Moscow: Publishing center "Akademia". [in Russian].
  6. Zabrots'kyi, M. M. (1998). *Age psychology: tutorial*. Kyiv: the IAPM. [in Ukrainian].
  7. Ivanova, I. B. (2004). *The creation of equal opportunities in education for students with special needs. Actual problems of education and training of people with special needs: collection of scientific works*. Kyiv: University "Ukraine". [in Ukrainian].
  8. Kobylchenko, V. V. (1979). *Teenager's self-consciousness as an important regulator of social cooperation*. Pedagogy and psychology. [in Ukrainian].
  9. Novikova, Ye. V. (2012). *The program of creative thinking development of young teenagers according to principles of Edward de Bono*. Practical psychology and social work. 1. 26-31. [in Russian].
  10. Turishcheva, L. V. (2007). *Psycho-corrective games in teacher's work*. Kharkiv: Publishing Group "Osnova". [in Ukrainian].

**Рецензент:** Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**

**Нечипоренко Костянтин Сергійович**  
 Комунальний заклад «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр»  
 Запорізької обласної ради  
 вул. Наукове містечко (острів Хортиця)  
 буд. 59, м. Запоріжжя  
 69017, Україна  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.852

Надійшла до редакції: 12.05.2014 р.

Прийнята до друку: 23.05.2014 р.

## МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У БАКАЛАВРІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Галина Омеляненко

*Запорізький національний університет*

### Анотація:

У статті розглянуто структуру та зміст моделі формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій, а саме: теоретико-методологічний, операційно-діяльнісний і критеріально-оцінний структурні модулі. Висвітлено мету, основні методологічні підходи до організації цього процесу, принципи й педагогічні умови його ефективної реалізації; етапи, форми, методи та засоби процесу формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів фізичного виховання і спорту. Визначено рівні сформованості, критерії й оцінку сформованості науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту.

### Ключові слова:

модель; науково-дослідницькі уміння; інформаційно-комунікаційні технології; бакалаври фізичного виховання і спорту.

### Аннотация:

**Омеляненко Галина. Модель формирования научно-исследовательских умений у бакалавров физического воспитания и спорта средствами информационно-коммуникационных технологий.**

В статье рассмотрена структура и содержание модели формирования научно-исследовательских умений у бакалавров физического воспитания и спорта средствами информационно-коммуникационных технологий, а именно: теоретико-методологический, операционно-деятельностный и критериально-оценочный структурные модули. Определены цель, основные методологические подходы к организации данного процесса, принципы и педагогические условия его эффективной реализации; этапы, формы, методы и средства процесса формирования научно-исследовательских умений у бакалавров физического воспитания и спорта. Установлены уровни, критерии и оценка сформованности научно-исследовательских умений у бакалавров физического воспитания и спорта.

### Ключевые слова:

модель, научно-исследовательские умения, информационно-коммуникационные технологии, бакалавры физического воспитания и спорта.

### Resume:

**Omelyanenko Galina. Model of formation of scientific and research skills of bachelors majoring in physical education and sports by means of information and communication technologies.**

In the article deals with the structure and content model of research skills in bachelor of physical education and sport by means of information and communication technologies, such as theoretical and methodological, operational activity and the evaluation of criterion - structure of the module. Deals with the goal, the basic methodological approaches to the organization of the given process, principles and pedagogical conditions for its effective implementation; stages, forms, methods and means of forming research skills of Bachelor of Physical Education and Sports. The levels of formation, formation evaluation criteria and research skills Bachelor of Physical Education and Sports. Author determined among information and communication technologies used in the training of future professionals, scientists distinguish: network technologies, which include Internet technology and technology capabilities using local and wide area networks (Internet technology "World Wide Web" - information service network Internet for access to information resources located on their respective servers based on hypertext technology, using hypertext language files are recorded Hyper Text Markup Language - HTML, and allows you to work in the local and global networks obchyslyualnyh); Web-site (electronic research and academic libraries, catalogs, specialized academic publications, specialized research sites); Multimedia technologies (multimedia lectures, electronic reference books, encyclopedias, dictionaries, books, video materials); system and application software (spreadsheets, text and image editors, tools for viewing presentations, etc.); Internet communication tools - email, online conferences, social networks, forums, personal websites and blogs.

### Key words:

model; research abilities; of informatively-communication technologies; the bachelors of physical education and sport.

Постановка проблеми. В умовах суцільної інформатизації та комп'ютеризації суспільства, різкої зміни суспільних відносин, соціальних орієнтирів та ідеалів, переоцінки цінностей постає питання інформатизації системи освіти. Це спонукає до ґрунтовного аналізу й переоцінки попередніх педагогічних здобутків, чинних інформаційних систем і проведення наукових досліджень, пов'язаних із актуальними проблемами сучасної вищої школи, перспективами її подальшого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні триває інтенсивний пошук сучасних форм і методів формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Дидактичні та

психологічні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання з метою формування науково-дослідницьких умінь у студентів висвітлені у працях В. Безпалька, В. Зінченка, В. Ледньова, В. Ляудіса, О. Леонтьєва, Ю. Машбиця, А. Пенікала, В. Паламарчук, Л. Прокопенка, Н. Талізної, В.В.Рубцова, О. Тихомирова та ін. На сьогодні накопичено певний досвід практичного використання інформаційно-комунікаційних технологій як супроводу навчального процесу, проведено ряд наукових досліджень щодо вивчення впливу інформаційно-комунікаційних технологій на формування у студентів науково-дослідницьких умінь. Вони переконливо свідчать про незаперечні переваги раціонального поєднання

традиційних методичних систем навчання з інформаційно-комунікаційними технологіями. Але зазначені вище дослідження не вичерпують багатогранної проблеми формування науково-дослідницьких умінь засобами інформаційно-комунікаційних технологій у бакалаврів фізичного виховання і спорту.

Дослідження проводилося відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту Запорізького національного університету.

Формулювання цілей статті. Мета статті – обґрунтувати структуру та зміст моделі формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи та узагальнюючи сучасні наукові дослідження, нами було розроблено модель формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій як системну сукупність упорядкованої множини взаємопов'язаних і взаємозумовлених цілісних елементів, поєднаних спільною метою і спрямованих на формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів фізичного виховання і спорту.

Модель формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій містить цілісний опис процесу формування науково-дослідницьких умінь, тобто в ній ураховується не тільки логіко-змістова сторона навчання, а й послідовність у часі, етапність названого процесу. Структура моделі повинна давати можливість розглянути будь-які сторони, характеристики об'єкта дослідження. Зміст нашої моделі зумовлений соціальним замовленням суспільства на фундаментальну підготовку творчої особистості майбутнього фахівця педагогічного спрямування.

Структура розробленої моделі формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій дає можливість виокремити в ній три основні модулі: теоретико-методологічний, операційно-діяльнісний і критеріально-оцінний.

Теоретико-методологічний структурний модуль моделі формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій охоплює такі компоненти: мета, що визначається соціальним замовленням суспільства на впровадження наукових досліджень у професійній діяльності фахівця із фізичного виховання і спорту; основні

методологічні підходи до організації процесу формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту; принципи організації процесу формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту та педагогічні умови ефективної реалізації процесу формування дослідницьких умінь.

Метою розробленої моделі є формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Методологічними підходами до організації процесу формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту є: системний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, міждисциплінарний, дослідницький.

Процес формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів фізичного виховання і спорту може бути успішно реалізований за умови забезпечення системності. Залучення студентів до наукової роботи з погляду вимог системності має чітку спрямованість, плановість, наукову координацію, є невіддільним складником професійної підготовки фахівців. У процесі підготовки робочих навчальних програм з основних дисциплін передбачалися види робіт, спрямовані на виконання студентами наукових досліджень із поступовим їх ускладненням від першого до випускного курсу, забезпечуючи при цьому узгодженість і систематичність на міжпредметному рівні. Особливо це стосується навчальних дисциплін окремих циклів.

Системний підхід передбачає визначення мети і завдань, розробку концепції (основних напрямів, стратегії їх реалізації, програми і методики) формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів фізичного виховання і спорту; визначення структурних компонентів цієї системи; встановлення характеру взаємозв'язку між ними; виявлення рівнів і критеріїв оцінки результативності, вибір форм, методів, засобів реалізації процесу формування науково-дослідницьких умінь. Реалізується системний підхід поетапно.

Спираючись на провідні положення діяльнісного підходу (О. Леонт'єв), зазначимо, що формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів фізичного виховання і спорту не може здійснюватися поза діяльністю, воно, по суті, і полягає в залученні студентів до вмотивованої науково-дослідницької діяльності, у ході якої і відбувається формування науково-дослідницьких умінь.

Сьогодні процес формування дослідницьких умінь ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого підходу. Основою такого підходу, на думку В. Серикова, є навчальна ситуація, створення якої відповідає таким

вимогам: подання елементів змісту у вигляді різномірних особистісно зорієнтованих завдань; засвоєння змісту у процесі діалогу як особливого дидактико-комунікативного середовища, що забезпечує суб'єктно-сенсове спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості; імітація соціально-рольових і просторово-тимчасових умов, що забезпечують реалізацію особистісних функцій у ситуаціях внутрішньої конфліктності, змагання [5, с. 19].

Міждисциплінарний підхід створює нові засади для організації науково-дослідницької діяльності студентів. Для нього характерним є прагнення органічно поєднати різні галузі знань на основі посилення значущості деяких фундаментальних дисциплін. Реалізація цього інтеграційного процесу веде до зникнення міждисциплінарних бар'єрів і посилення взаємозв'язку між галузями знань, що позначається на виконанні комплексних завдань у різних формах наукової діяльності студентів [6, с. 297].

Поетапне використання міжпредметних зв'язків у процесі формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту передбачало виокремлення одного зі структурних компонентів професійної підготовки – науково-дослідницьку діяльність бакалаврів фізичного виховання і спорту, відбір навчальних дисциплін, необхідних для встановлення міжпредметних зв'язків; структурування навчальної інформації, отриманої на основі інтегративного підходу.

Ефективна реалізація процесу формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікативних технологій можлива за таких умов: орієнтація на розвиток дослідницьких якостей особистості, спрямування на творчу самореалізацію; інтеграція змісту підготовки до науково-дослідницької роботи зі змістом фахових і спеціально-теоретичних дисциплін, педагогічної практики; забезпечення неперервності процесу формування науково-дослідницьких умінь; поетапного залучення студентів до дослідницької діяльності через різні форми аудиторної і позааудиторної науково-дослідницької діяльності; перебудови навчального процесу на основі самостійних форм навчання.

Усе, зазначене вище, уможливується впровадженням дослідницького підходу до навчання шляхом ознайомлення студентів із методами наукового пізнання, формування у них наукового світогляду, розвитку пізнавальної самостійності. Науковці виокремлюють такі функції дослідницького підходу в навчанні: виховання пізнавального інтересу, створення позитивної мотивації, розвиток інтелектуальної сфери особистості, формування умінь і навичок

самоосвіти, способів активної пізнавальної діяльності [1].

Формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікативних технологій ґрунтувалося на принципах системності, наступності, цілепокладання, інтеграції навчальної та дослідницької діяльності, поєднання групових та індивідуальних форм навчання, інтерактивності, увіходження студентів в інформаційно-дослідницьке середовище.

Процес формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту було організовано так, щоб розкрити взаємовплив, взаємопроникнення наукових ідей, принципів, понять, законів і теорій. Це давало студентам змогу отримати цілісне уявлення про науково-дослідницьку діяльність фахівця в галузі фізичного виховання і спорту, зрозуміти її складну структуру, внутрішні і зовнішні зв'язки, шляхи та перспективи розвитку. Реалізувати такий підхід можна за допомогою активного застосування методів наукового дослідження вже з першого курсу, оскільки у процесі навчання науково-дослідницька діяльність може виконувати функції зовнішньої і внутрішньої інтеграції.

Інтеграція та диференціація – невіддільні характеристики будь-якого розвитку. Вони суттєво змінюють зміст і структуру сучасного наукового знання, значення окремих наук, шляхи і пріоритети розвитку наукових теорій. Процеси інтеграції та диференціації, що відбуваються в науці, віддзеркалюються в освіті. Вони впливають на навчальні плани, програми та методичні підходи до вивчення дисциплін у вищих навчальних закладах. Через диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу найповніше реалізується принцип особистісно зорієнтованого навчання і розширюються можливості студентів у виборі власної освітньої траєкторії [2; 4].

Принцип інтерактивності реалізовувався шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання через бесіду, діалог, роботу студентів у малих групах, евристичні бесіди, дискусії, «мозкові атаки», «круглий стіл», «ділові ігри», конкурси практичних робіт із їх подальшим обговоренням.

Операційно-діяльнісний структурний модуль моделі формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікативних технологій охоплює такі компоненти, як: етапи процесу формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту; форми і методи формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів фізичного виховання і спорту; засоби

формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів фізичного виховання і спорту.

У межах нашого дослідження ми виокремили чотири етапи процесу формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій: мотиваційно-орієнтовний; пошуково-дослідницький; професійно-дослідницький та етап самореалізації.

Метою мотиваційно-орієнтовного етапу було з'ясування науково-дослідницьких мотивів, передумов дослідницької самореалізації. Саме для цього етапу характерним є виникнення й усвідомлення спонукання щодо науково-дослідницької діяльності, усвідомлення значущості знань про науково-дослідницьку діяльність і науково-дослідницькі уміння, формування позитивної мотивації до науково-дослідницької діяльності, розуміння особистісного сенсу в науково-дослідницькій діяльності, що стає можливим за умов орієнтації на розвиток дослідницьких якостей особистості. Основними принципами організації роботи на цьому етапі був принцип спрямованості процесу формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту на реалізацію освітньої мети і соціального замовлення, принцип цілепокладання. Провідними методами, що використовувалися на цьому етапі, були пояснювально-ілюстративні та репродуктивні. Основними формами мотиваційно-орієнтовного етапу були лекції, практичні та лабораторні заняття, предметні гуртки, проблемні групи. Прогнозований результат на цьому етапі – розвиток внутрішніх передумов дослідницької самореалізації; науково-дослідницькі мотиви й інтереси; активність.

Метою пошуково-дослідницького етапу було одержання бакалаврами фізичного виховання і спорту науково-дослідницьких знань, відомостей про результати наукових досліджень, позитивного педагогічного досвіду та формування науково-дослідницьких умінь у процесі поетапного залучення студентів до дослідницької діяльності через різні форми аудиторної та позааудиторної пошукової та науково-дослідницької роботи, а саме: лекції, практичні заняття, лабораторні заняття, індивідуальна робота, самостійна робота студентів, предметні гуртки, проблемні групи, участь у факультетських, університетських наукових семінарах; участь в олімпіадах різного рівня. Для цього етапу характерним було усвідомлення мотиву щодо науково-дослідницької діяльності за умов інтеграції змісту підготовки до науково-дослідницької діяльності зі змістом спеціально-теоретичних і фахових дисциплін; забезпечення неперервності

процесу формування науково-дослідницьких умінь, перебудови навчального процесу на основі самостійних форм навчання, розробки і впровадження інноваційного науково-методичного забезпечення процесу формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту. На пошуково-дослідницькому етапі принципами організації процесу формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту були визначені: принцип системності, наступності, інтерактивності, інтеграції навчальної та науково-дослідницької діяльності, входження бакалаврів фізичного виховання і спорту в інформаційно-дослідницьке середовище. На цьому етапі застосовувалися такі методи: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладання. Прогнозований результат на цьому етапі – повнота засвоєння науково-дослідницьких знань і сформованість на певному рівні науково-дослідницьких умінь у бакалаврів фізичного виховання і спорту.

Метою професійно-дослідницького етапу було подальше формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту за умов забезпечення неперервності процесу формування науково-дослідницьких умінь; професійного спрямування науково-дослідницької діяльності; інтеграції змісту підготовки до науково-дослідницької роботи зі змістом педагогічної практики. Принципами організації процесу формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту на професійно-дослідницькому етапі були: принцип системності, наступності, входження бакалаврів фізичного виховання і спорту в інформаційно-дослідницьке середовище. Основними формами професійно-дослідницького етапу стали педагогічна практика, курсова робота, участь у конкурсах різного рівня на кращу студентську наукову роботу. Саме на цьому етапі відбувається реалізація мотивів і трансформація мотиваційних тенденцій. На цьому етапі застосовувалися такі методи: частково-пошукові, дослідницькі. Прогнозований результат – сформованість у бакалаврів фізичного виховання і спорту науково-дослідницьких умінь.

Метою етапу самореалізації була ціннісна орієнтація особистості, реалізація потреби до науково-дослідницької діяльності як внутрішньої необхідності. Саме для цього етапу характерне закріплення мотиваційних тенденцій науково-дослідницької діяльності як внутрішньої необхідності за умов забезпечення спрямованості студентів на творчу самореалізацію. Принципами організації процесу формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту на етапі



самореалізації стали: принцип системності, наступності, цілепокладання, входження студентів у інформаційно-дослідницьке середовище. Основними формами етапу самореалізації були: участь у факультетських, університетських наукових семінарах, конференціях; участь в олімпіадах різного рівня; участь у конкурсах різного рівня на крашу студентську наукову роботу; студентські публікації. На цьому етапі застосовувалися дослідницькі методи. Прогнозований результат на цьому етапі – рефлексивний аналіз, самооцінка здатності до науково-дослідницької діяльності.

Серед інформаційно-комунікаційних технологій, які застосовуються у професійній підготовці майбутніх фахівців, науковці виокремлюють: мережні технології, до яких належать Інтернет-технологія і технології, що використовують можливості локальних і глобальних обчислювальних мереж (Інтернет-технологія «World Wide Web» – інформаційний сервіс мережі Інтернет для доступу до інформаційних ресурсів, розміщених на відповідних серверах, що ґрунтується на гіпертекстовій технології із використанням гіпертекстової мови запису файлів *Hyper Text Markup Language* – HTML і надає можливість роботи в локальних і глобальних обчислювальних мережах); Web-сайти (електронних науково-освітніх бібліотек, каталогів, наукових фахових видань, спеціалізовані науково-дослідницькі сайти); технології мультимедіа (мультимедійні лекції, електронні довідники, енциклопедії, словники, підручники, відеоматеріали); системне та прикладне програмне забезпечення (електронні таблиці, текстові та графічні редактори, засоби для перегляду презентацій, тощо); засоби Інтернет-комунікації – електронна пошта, онлайн конференції, соціальні мережі, форуми, персональні сайти і блоги.

Дослідниця Л. Денисова наголошує, що в системі вищої фізкультурної освіти накопичена достатня кількість різноманітних інформаційно-комунікаційних засобів навчання, спрямованих на підвищення якості навчального процесу, які відрізняються оригінальністю, високим науковим і методичним рівнем, однак розробки в галузі навчальних систем на основі гіпермедійних технологій є недостатніми. Гіпермедійне інформаційне середовище навчання використовує певну логіку організації навчально-пізнавального процесу. Відповідно до цього, проектування інформаційно-навчального середовища враховує індивідуальний рівень підготовленості студентів, забезпеченість наочністю, повноту викладення інформаційного матеріалу, передбачає можливість роботи в системі у властивому для кожного студента

темпі [3]. Інформаційно-навчальне середовище забезпечує систематичне використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Отже, інформаційно-навчальне середовище як системна сукупність упорядкованої множини взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів (теоретичний блок, практичний блок, контрольний блок, творча лабораторія, комунікативний блок), поєднаних спільною метою і спрямованих на формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів фізичного виховання і спорту сприяє підвищенню рівня пізнавальної та інтелектуальної активності, формуванню інтересу до пошукової, науково-дослідницької, творчої діяльності; підвищенню самостійності студентів у науково-дослідницькій роботі під час виконання різноманітних дослідницьких проектів; навчанню студентів методів колективного розв'язання проблем; організації спільної роботи викладачів і студентів; ефективному саморозвитку особистості, її адаптації до вимог і потреб ринку праці; збільшенню рівня ефективності науково-дослідницької діяльності, даючи змогу ефективно використовувати на практиці дослідницький підхід, внаслідок чого активізується процес формування науково-дослідницьких умінь студентів.

Критеріально-оцінний структурний модуль моделі формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій охоплює компоненти моделі, які є складниками педагогічного моніторингу сформованості науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту, а саме: прогнозований результат; рівні сформованості (низький, середній, достатній і високий) науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту; критерії й оцінка сформованості науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту.

Висновки. Отже, розроблена модель формування науково-дослідницьких умінь бакалаврів фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій має реалізовуватися з урахуванням аналізу й діагностики соціально-економічних потреб суспільства, із застосуванням системного, діяльнісного, особистісно-орієнтовного, міждисциплінарного, дослідницького підходів. Умовами її функціонування є: орієнтація на розвиток дослідницьких якостей особистості, спрямування на творчу самореалізацію, забезпечення неперервності процесу формування науково-дослідницьких умінь, інтеграція змісту підготовки до науково-дослідницької роботи зі змістом фахових і спеціально-теоретичних дисциплін, педагогічної практики через різні форми аудиторної і позааудиторної науково-

дослідницької діяльності, перебудова навчального процесу на основі самостійних форм навчання; дотримання принципів системності, наступності, цілепокладання, інтерактивності, інтеграції навчальної та науково-дослідницької діяльності, входження студентів в інформаційно-навчальне середовище.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування науково-

дослідницьких умінь студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Подальшого вивчення потребують: педагогічні аспекти організації науково-дослідницької діяльності у процесі дистанційного навчання; використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних фахівців різних профілів.

### Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / Валентин Иванович Андреев. – М.: Высш. шк., 1981. – 240 с.
2. Бевз В.Г. Історія математики як інтеграційна основа навчання предметів математичного циклу у фаховій підготовці майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Бевз Валентина Григорівна. – К., 2007. – 49 с.
3. Денисова Л.В. Гіпермедійне інформаційне середовище навчання як засіб професійної підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лоліта Вікторівна Денисова; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – К., 2010. – 22 с.
4. Интернет обучение: технологии педагогического дизайна / М.В. Моисеева, Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.И. Нежурина; под ред. М.В. Моисеевой. – М.: Камерон, 2004. – 216 с. – (E-Learning).
5. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.
6. Virtual Learning Environment [Electronic resource] // Virtual School. – 1997. – Access mode: <http://www.virtualschool.edu/ile/ILE>.

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

### Відомості про автора:

**Омельяненко Галина Анатоліївна**  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя,  
69600, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.853

Надійшла до редакції: 02.05.2014 р.

Прийнята до друку: 22.05.2014 р.

### References

1. Andreev, V. I. (1981). *Evrystyc Programming Training and yssledovatel'skoy activities*. Moscow: High society . HQ. [in Russian].
2. Bevz, V. G. (2007). *History of mathematics as a basis for integration of mathematical learning objects run in professional training of future teachers: Author. Thesis for obtaining sciences. degree of Doctor of Pedagogy . sciences specials. 13.00.02 "Theory and Methodology of Teaching"*. Kyiv, 2007. [in Ukrainian].
3. Denisova, L. (2010). *Hypermedia information environment education as a means of professional training in physical education and sport: Author. Thesis . for obtaining a science degree candidate. ped. sciences specials. 13.00.04 "Theory and Methods of Professional Education"*. National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Kyiv. [in Ukrainian].
4. *Internet Education: Technology pedagogical design*. (2004). М. Moiseev, Е. Polat, М. Buharkyna, М.І. Nezhuryna. Ed. М. V. Moysseevoy. Moscow: Cameron. [in Russian].
5. Serikov, V. V. (1994). *Personality-oriented education*. Pedagogy. 5. 16-21. [in Russian].
6. *Virtual Learning Environment*. (1997). Retrieved from: <http://www.virtualschool.edu/ile/ILE>. [in Russian].

## МОДЕЛЮВАННЯ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

Олена Позднякова

*Комунальний заклад «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради*

### Анотація:

У статті наведено модель компетентного соціального педагога-вихователя навчально-реабілітаційного центру й проаналізовано її ключові компоненти: особистісні якості, загальні професійні компетенції, спеціальні професійні компетенції, професійні ролі педагога, об'єкти та суб'єкти соціально-педагогічної діяльності. Модель висуває на перший план важливість здатності соціального педагога-вихователя до розбудови освітнього простору, застосування у своїй роботі технологій педагогічної, психологічної та соціальної реабілітації і роботи в режимі експерименту (розвиток власного інноваційного мислення, оволодіння методами пошуково-дослідницької діяльності, розробка й упровадження новаторських підходів до оптимізації освітньо-реабілітаційного процесу).

### Ключевые слова:

соціальний педагог-вихователь, професійна компетентність, компетенції, професійні ролі, навчально-реабілітаційний центр.

### Анотация:

**Позднякова Елена. Моделирование структуры компетентности социального педагога-воспитателя учебно-реабилитационного центра.**

В статье представлена модель компетентного социального педагога-воспитателя учебно-реабилитационного центра и проанализированы ее ключевые компоненты: личностные качества, общие профессиональные компетенции, специальные профессиональные компетенции, профессиональные роли педагога, объекты и субъекты социально-педагогической деятельности. Модель выдвигает на первый план важность способности социального педагога-воспитателя к развитию образовательного пространства, применению в своей работе технологий педагогической, психологической и социальной реабилитации, работы в режиме эксперимента (развития собственного инновационного мышления, овладения методами поисково-исследовательской деятельности, разработки и внедрения новаторских подходов к оптимизации образовательно-реабилитационного процесса).

### Ключові слова:

соціальний педагог-вихователь, професійна компетентність, компетенції, професійні ролі, навчально-реабілітаційний центр.

### Resume:

**Pozdnyakova Olena. Designing of the professional competence structure of the social teacher-instructor at the education and rehabilitation center.**

The article represents the model of the qualified social teacher-instructor of an educational and rehabilitation center and it analyzes its key components such as personal qualities, common professional competences, special professional competences, and professional roles of a teacher, objects and subjects of the social and pedagogical activity. The model emphasizes the importance of the social teacher-instructor's ability to build the educational environment, to use in his/her work the technology of pedagogical, psychological and social rehabilitation and work in the conditions of an experiment (development of personal innovative thoughts, mastering of search and investigation activity methods, development and introduction of innovatory approaches to the optimization of educational and rehabilitation process).

### Key words:

social teacher-instructor, professional competence, competences, professional roles, education and rehabilitation center.

Постановка проблеми. Реалізація стратегічних напрямів функціонування виховної системи навчально-реабілітаційного центру залежить від інноваційної культури педагогічних кадрів, рівня їхньої компетентності, уміння продукувати перспективні ідеї, реалізовувати їх у практичній діяльності. Тому одним із головних напрямів функціонування виховної системи є впровадження нової моделі компетентного соціального педагога-вихователя.

Професійна компетентність соціального педагога-вихователя – не лише вимога сучасної системи освіти, а й запорука успішної модернізації процесу виховання дітей відповідно до реалій сучасного життя, стимул для постійного саморозвитку та самовдосконалення педагога, показник його майстерності та конкурентоспроможності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню теоретико-методологічних засад розвитку педагогічної компетентності присвячені роботи Г. Аксьонової [1], І. Андрєвої [2], М. Елькіна [3], Н. Кухарева [4],

К. Левітана [5], М. Лук'янової [6], А. Міщенка [7], Л. Суценка [8], С. Фултона [9], К. Цайхнера [10] та ін. Дослідниками встановлено, що при розробці моделей компетентного педагога слід враховувати специфіку (тип, мету і завдання роботи, контингент школярів) кожної школи, адже конфігурації освітнього простору кожного конкретного закладу значною мірою зумовлюють вимоги до його кадрового забезпечення. З цього погляду першорядної ваги набуває осмислення впливу цільової, функціональної та організаційної специфіки спеціального закладу на параметри професійної компетентності педагогів, які в ньому працюють.

Аналізуючи окреслену проблему, В. Нечипоренко зазначає, що призначення спеціального закладу висуває на перший план здатність педагога до розбудови інклюзивного освітнього простору, застосування у своїй роботі технологій педагогічної, психологічної та соціальної реабілітації, роботи в режимі експерименту (розвиток власного інноваційного

мислення, оволодіння методами пошуково-дослідницької діяльності, розробка й упровадження новаторських підходів до оптимізації освітньо-реабілітаційного процесу). Звичайно, такі здатності не відмінюють, а лише доповнюють і поглиблюють загальні вимоги до особистості та професіоналізму педагога (цінності, особистісні та професійні якості, функції та компетенції, які характеризують педагога як достойну людину й фахівця) [11, с. 266].

Г. Обносова наголошує, що фахівець освітнього закладу реабілітаційного типу повинен мати особливі професійні та особистісні якості, високу соціально-педагогічну та індивідуальну свідомість: знати й розуміти специфіку роботи в спеціальному освітньому закладі, особливості професійної педагогічної діяльності в цих умовах. Важливо вміти ставити, формулювати специфічні педагогічні цілі та завдання, розвивати в учнів усвідомлену мотивацію до навчання, приймати стратегію закладу, яка полягає у формуванні та розвитку особистості дитини, розвитку її моральних якостей, збереженні та зміцненні її здоров'я [12, с. 77].

Кожна з цих базових передумов компетентності педагога має самостійне значення і визначає успішність його діяльності за певним професійним напрямом. Проте в контексті проблеми моделювання кадрового забезпечення спеціального закладу всі зазначені передумови мають бути розглянуті з позицій системного аналізу (у їх сукупності, яка набуває властивостей взаємної кореляції) та інтегровані у формі відповідної моделі.

На сьогодні актуальною є розробка цілісної моделі професійної компетентності соціального педагога-вихователя навчально-реабілітаційного центру, у якій було б відображено системний підхід до визначення особистісних якостей фахівця, його загальних і спеціальних професійних компетенцій, професійних ролей, об'єктів і суб'єктів професійної діяльності.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в розкритті змісту моделі компетентного соціального педагога-вихователя навчально-реабілітаційного центру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модель компетентного соціального педагога-вихователя навчально-реабілітаційного центру може бути цінним орієнтиром розвитку компетентності працівника лише за умов, коли вона теоретично обґрунтована, побудована на системних засадах та експериментально перевірена. Цим вимогам повністю відповідає модель компетентного соціального педагога-вихователя, розроблена та апробована в умовах Хортицького національного навчально-

реабілітаційного багатoproфільного центру (м. Запоріжжя). Компетентісно спрямований інноваційний розвиток закладу зумовив розробку моделі компетентного соціального педагога-вихователя на основі виділення загальних і спеціальних професійних компетенцій педагога освітньо-реабілітаційного закладу, спрямованих на адаптацію, педагогічну реабілітацію та входження в суспільство дітей з особливими освітніми потребам.

Модель компетентного соціального педагога-вихователя складається з таких компонентів: особистісні якості, загальні професійні компетенції, спеціальні професійні компетенції, професійні ролі, об'єкти та суб'єкти соціально-педагогічної діяльності (рис. 1).

Особливість виокремлення особистісних якостей соціального педагога-вихователя полягає у специфіці його діяльності. У моделі були виділені такі інтегративні якості особистості педагога, як гуманістичні, альтруїстичні, толерантні (терпимість до інших поглядів, звичок), креативні (здатність до здійснення чогось нового), організаторські, комунікативні, емоційно-вольові тощо.

Узагальнивши й систематизувавши особистісні якості, значущі для професії соціального педагога-вихователя, ми поділили їх на чотири групи:

- гуманістичні якості (доброта, альтруїзм, почуття власної гідності);

- психологічні характеристики (високий рівень перебігу психічних процесів, стійкість психічних станів, високий рівень емоційних і вольових характеристик);

- характеристики самосвідомості (самоконтроль, самокритичність, самооцінка, здатність до самоаналізу, прагнення до самовдосконалення, саморегуляція та самодисципліна);

- психолого-педагогічні якості (комунікабельність, емпатійність, красномовність тощо).

Важливим складником моделі компетентного соціального педагога-вихователя є спеціальні професійні компетенції, які, так само, складаються зі спеціальних здатностей, теоретичних знань, практичних умінь і функцій соціального педагога-вихователя. До спеціальних здатностей належать:

- здатність до швидкої орієнтації в ситуації;

- здатність до інноваційної діяльності;

- здатність до безпосереднього емоційно-вольового впливу на вихованців і вміння на цій основі стати для них авторитетом;

- здатність до одночасного розподілу уваги між різними об'єктами та видами діяльності;

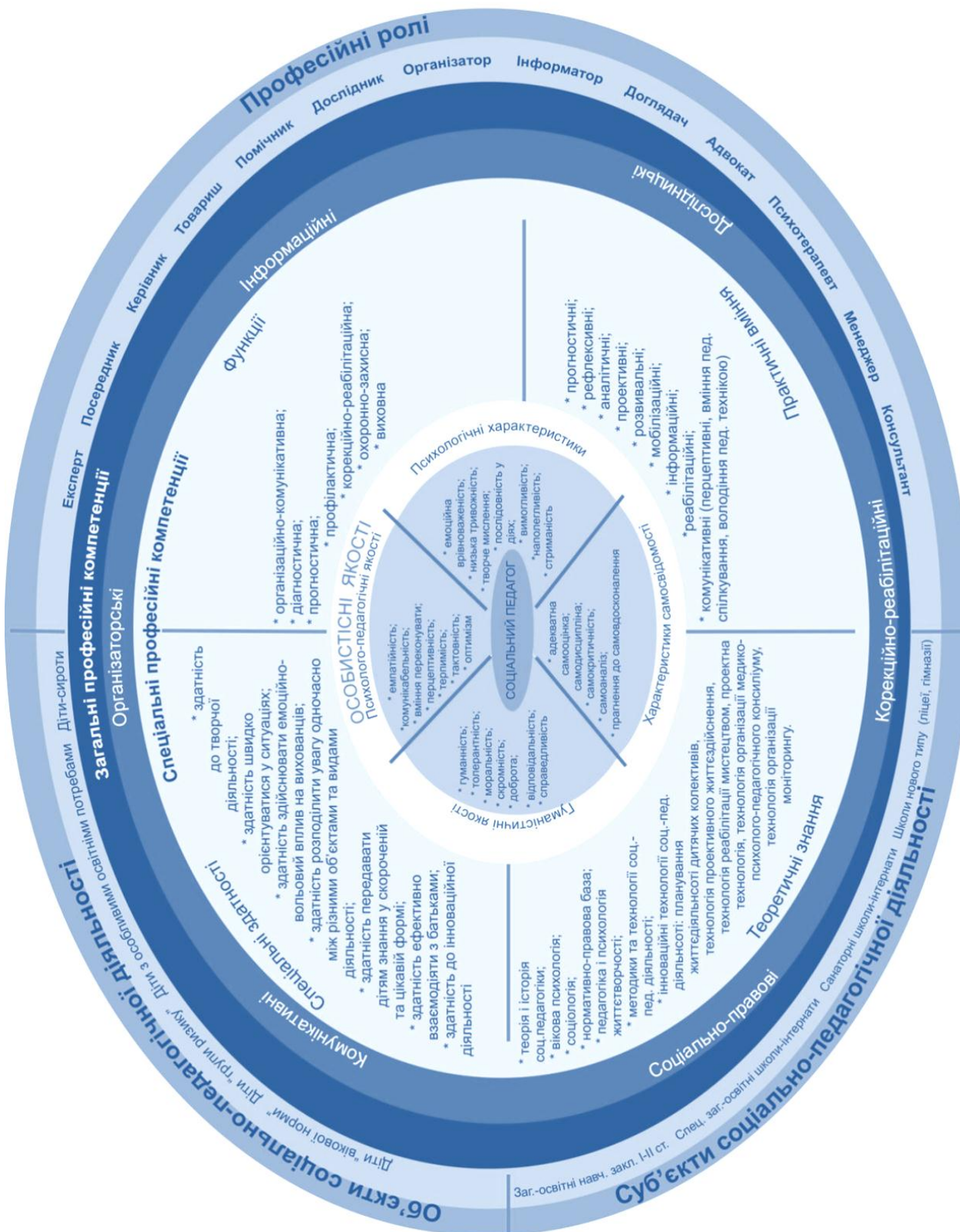


Рис. 1. Модель компетентного соціального педагога-вихователя Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру

– здатність до ефективної взаємодії з батьками вихованців;  
– здатність до роботи з дітьми особливими освітніми потребами.

Професія педагога передбачає постійний пошук нових ідей, підходів, методів і способів діяльності. Саме тому в моделі компетентного соціального педагога-вихователя окремо виділені здатність до творчої та інноваційної

діяльності, яка охоплює такі аспекти: володіння інноваційними технологіями; усвідомлення потреби упровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці; інформованість про новітні педагогічні технології; зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик; спрямованість на експериментальну діяльність; готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом і організацією інноваційної діяльності; володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій; здатність до побудови цілісної освітньої програми, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей; здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів; методологічна грамотність. Завдяки цим здатностям соціальний педагог-вихователю перетворюється на експериментатора й дослідника, який завжди намагається упроваджувати у виховний процес нові ідеї, методи, технології виховної роботи,

нестандартно підійти до виконання будь-якого виховного завдання, що, так само, перетворює виховний процес на справжнє життя, де вихованці не вчать жити, а активно діють.

Професійна компетентність соціального педагога-вихователя можлива за умови набуття ним таких знань:

- нормативно-правової бази діяльності (законів, підзаконних актів, постанов, розпоряджень, інструкцій, соціально-правових засад діяльності соціального педагога-вихователя, системи закладів, що надають допомогу дитині);

- теорії та історії соціальної педагогіки;

- методик і технологій соціально-педагогічної діяльності щодо роботи з різними категоріями дітей;

- вікової психології, що вивчає особистість дитини, її фізичний, духовний і соціальний розвиток;

- соціології (сім'я, мала група, шкільний колектив, колектив однолітків тощо);

- педагогіки і психології життєтворчості.

*Таблиця 1*

**Професійні ролі соціального педагога-вихователя**

<b>№</b>	<b>Соціальна роль</b>	<b>Діяльність соціального педагога-вихователя</b>
1.	Психотерапевт	Сприяння особистості в контактах зі спеціалістами відповідного профілю, допомога в розв'язанні конфліктних ситуацій.
2.	Менеджер	Організація різних видів діяльності, планування, проведення та відстеження її результативності.
3.	Консультант	Організація консультування батьків і вихованців щодо різних аспектів навчально-виховної роботи.
4.	Адвокат	Захист законних прав особистості дитини.
5.	Експерт	Відстоювання прав вихованців, визначення методів можливого компетентного втручання в розв'язання його проблеми.
6.	Помічник	Спонування людини до дії, соціальної ініціативи, розвиток здатності до самостійного розв'язання власних проблем.
7.	Посередник	Сприяння взаємодії між вихованцями, батьками, вузькими спеціалістами та адміністрацією закладу.
8.	Керівник	Управління різними аспектами життєдіяльності вихованців (проекти, творчі об'єднання тощо).
9.	Товариш	Спілкування з вихованцями «на рівних».
10.	Дослідник	Дослідження різних аспектів навчально-виховного процесу закладу.
11.	Інформатор	Надання інформації вихованцям.
12.	Доглядач	Постійний нагляд за життєдіяльністю вихованців.

Сформованість у педагога наведеної системи знань є фундаментом його успішної педагогічної діяльності, у процесі якої він застосовує відповідні вміння (прогностичні, рефлексивні, аналітичні, проєктивні, комунікативні, мобілізаційні, інформаційні, розвивальні та реабілітаційні) і виконує професійні функції, які взаємопов'язані й інтегровані між собою в реальній діяльності й становлять єдине ціле (організаційно-

комунікативна, діагностична, прогностична, профілактична, корекційно-реабілітаційна, охоронно-захисна та виховна).

Центральним компонентом моделі соціального педагога-вихователя є загальні професійні компетенції: комунікативні, організаторські, інформаційні, дослідницькі, корекційно-реабілітаційні та соціально-правові, які найбільшою мірою визначають здатність і



готовність вихователя до виконання своїх функціональних обов'язків.

Наступним компонентом моделі є професійні ролі соціального педагога-вихователя, характеристика яких наведена в табл. 1.

Модель професійної компетентності також відображає об'єктів і суб'єктів соціально-педагогічної діяльності. Об'єктами визначені діти «вікової норми», діти «групи ризику», діти-сироти, діти з особливими освітніми потребами, а суб'єктами – загальноосвітні навчальні заклади I-III ступенів, спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, санаторні школи-інтернати, школи нового типу (ліцеї, гімназії).

Висновки. Модель компетентного соціального педагога-вихователя висуває на перший план важливість здатності педагога до розбудови освітнього простору, застосування у своїй роботі технологій педагогічної, психологічної та соціальної реабілітації та роботи в режимі експерименту (розвиток власного інноваційного мислення, оволодіння методами пошуково-дослідницької діяльності,

розробка та упровадження новаторських підходів до оптимізації освітньо-реабілітаційного процесу). Упровадження моделі сприятиме підготовці висококваліфікованого спеціаліста, здатного до активної інноваційної, творчої, дослідницької професійної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах, санаторних школах-інтернатах і школах нового типу (ліцеях, гімназій). Завдяки впровадженню перспективної моделі педагог зможе стати прискорювачем інноваційного розвитку свого навчального закладу, він перейде від необхідності постійно наздоганяти останні освітні досягнення до здатності творчо реалізовувати самобутню інноваційну діяльність в умовах Хортицького центру. Адже лише компетентний фахівець, задоволений своєю працею і орієнтований на творче самовдосконалення, здатний не лише транслювати зміст освіти, а й виконувати набагато складнішу місію – розвивати життєву компетентність дитини, готувати її до успішного життя.

#### Список використаних джерел

1. Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г. И. Аксенова. – М., 1998. – 42 с.
2. Андреева И. Эмоциональная компетентность в работе учителя / И. Андреева // Народное образование. – 2006. – № 2. – С. 216-222.
3. Сучасні педагогічні технології у підготовці майбутніх вчителів : монографія / [Елькін М. В. та ін.]; МДПУ ім. Б. Хмельницького. – Мелітополь: Вид. будинок ММД, 2014. – 273 с.
4. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Книга для учителя / Н. В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
5. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие / Левитан К.М. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. – 168 с.
6. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / Лукьянова М.И. – М.: Сфера, 2004. – 144 с.
7. Мищенко А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Александр Иванович Мищенко. – М., 1992. – 387 с.
8. Сущенко Л.О. Науково-педагогічний супровід професійного зростання освітян: теорія і практика: монографія / Лариса Олександрівна Сущенко. – Запоріжжя: КПУ, 2011. – 148 с.
9. Fulton S. Teacher training and community relations in Northern Ireland / S. Fulton, A. Gallagher // Teacher education in plural societies: an

#### References

1. Aksenova, G. I. (1998). *Forming of subjective position of the teacher during the vocational training: abstract of thesis for the degree of Doctor of pedagogical sciences: specialty 13.00.01. «General pedagogy, history of pedagogy and education»*. Moscow. [in Russian].
2. Andreeva, I. (2006). *The emotional competence in teacher's work*. Narodnoye obrazovanie. 2. 216-222. [in Russian].
3. *Using of modern pedagogical technologies during the vocational training of future teachers: monograph*. (2014). Elkin M. V. and colleagues. Melitopol Bogdan Khmelnytsky State Pedagogical University. – Melitopol: Melitopol Publishing House. [in Ukrainian].
4. Kukharev, N. V. (1990). *On the road to professional excellence : teacher's book*. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian].
5. Levitan, K. M. (1990). *The personality of pedagogue: formation and evolution*. Saratov: Saratov University Publishing House. [in Russian].
6. Lukyanova, M. I. (2004). *Psycho-pedagogical competence of a teacher: diagnostics and evolution*. Moscow: Sfera. [in Russian].
7. Mishchenko, A. I. (1992). *Forming of professional readiness of a teacher to the realization of integral pedagogical process: thesis for the degree of Doctor of pedagogical sciences: 13.00.01*. Moscow. [in Russian].
8. Sushchenko, L. O. (2011). *Research and teaching support of teachers' professional development: theory and practice: monograph*. Zaporizhya: KPU. [in Ukrainian].
9. Fulton, S. (1996). *Teacher training and community*

- international review / M. Craft (Ed.). – London & Washington, D. C. : Falmer Press, 1996. – P. 82-94.
10. Zeichner K. Educating teachers for cultural diversity in the United States / K. Zeichner // Teacher education in plural societies: an international review / M. Craft (Ed.). – London & Washington, D. C.: Falmer Press, 1996. – P. 141-158.
11. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : монографія / В.В. Нечипоренко. – Запоріжжя: Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2013. – 512 с.
12. Обносова Г.П. Управление реабилитационным образовательным учреждением в современных условиях : дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Обносова Галина Петровна. – М., 2009. – 164 с.
- relations in Northern Ireland. Teacher education in plural societies: an international review. M. Craft (Ed.). London & Washington, D.C.: Falmer Press. [in English].*
10. Zeichner, K. (1996). *Educating teachers for cultural diversity in the United States*. Teacher education in plural societies: an international review. M. Craft (Ed.). London & Washington, D.C.: Falmer Press. [in English].
11. Nechyporenko, V. V. (2013). *Systematic development of educational and rehabilitation center as a public innovate social and educational institution: monograph*. Zaporizhyya: Publishing center of Khortytsya National Education and Rehabilitation Multidisciplinary Center. [in Ukrainian].
12. Obnosova, G. P. (2009). *Management of rehabilitation and education institution in the modern context: thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: 13.00.01*. Moscow. [in Russian].

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**

**Позднякова Олена Леонтіївна**

Комунальний заклад «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр»  
Запорізької обласної ради  
вул. Наукове містечко (острів Хортиця)  
буд. 59, м. Запоріжжя  
69017, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.854

*Надійшла до редакції: 12.05.2014 р.*

*Прийнята до друку: 23.05.2014 р.*



## ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Андрій Сватъєв

*Запорізький національний університет*

### Анотація:

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та власного досвіду у статті з'ясовані деякі аспекти організації процесу підготовки у вищих фахівців із фізичного виховання та спорту до майбутньої професійної діяльності. Визначений автором зміст підготовки фахівців означеного напрямку передбачає засвоєння теоретичних знань щодо роботи тренером-викладачем; сутності та особливостей професійної діяльності; оволодіння системою теоретичних знань і набуття відповідних умінь і навичок, необхідних для майбутньої професії. Перспективи подальших досліджень автор вбачає у вивченні інших аспектів процесу організації професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту.

### Ключові слова:

професійна підготовка, майбутній фахівець, професійна діяльність.

### Анотация:

**Сватъев Андрей. Организация и содержание процесса подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта в высших учебных заведениях Украины.**

На основе анализа психолого-педагогической литературы и собственного опыта в статье определены некоторые аспекты организации процесса подготовки в высших учебных заведениях специалистов по физическому воспитанию и спорту к будущей профессиональной деятельности. Определенное автором содержание подготовки специалистов указанного направления включает усвоение теоретических знаний, касающихся работы тренером-преподавателем; сущности и особенностей профессиональной деятельности; овладение системой теоретических знаний и соответствующими умениями и навыками относительно будущей профессиональной деятельности. Перспективы дальнейших исследований автор видит в изучении других аспектов организации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту.

### Ключевые слова:

профессиональная подготовка, будущий специалист, профессиональная деятельность.

### Resume:

**Svatyev Andriy. The organization and content of the training process for future specialists of Physical education and Sport at the higher educational institutions of Ukraine.**

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature and the author's own experience the article defines some aspects of the organization of the training process for specialists in physical education and sport for their future professional activity in higher educational institutions. Defined by the author the content of training of the indicated direction specialists includes mastering the theoretical knowledge regarding the work of the teacher-trainers; the essence and peculiarities of professional activity; mastering the system of theoretical knowledge and relevant skills for the future professional activity. Prospects for further research are seen in the study of other aspects of the organization of the training process for future specialists of physical education and sport.

### Key words:

professional training; future specialist; professional activity.

Постановка проблеми. Посилення соціального значення підготовки фахівців із фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах до майбутньої професійної діяльності зумовлено процесами інтеграції та глобалізації, демократизації та гуманізації сучасного суспільства.

Система професійної підготовки фахівців, зокрема й фахівців галузі фізичного виховання та спорту, розвивається відповідно до сучасних соціально-економічних умов. Нині суспільство з ринковою економікою вимагає від закладів освіти підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних творчо, самостійно мислити, швидко пристосовуватися до змін, що відбуваються в країні, готових до сумлінного виконання своїх професійних обов'язків.

Реальні потреби сучасного суспільства у фахівцях із високим рівнем теоретичних знань, сформованих умінь і навичок майбутньої професійної діяльності змінюють напрями організації педагогічного процесу у вищих навчальних закладах. На зміну навчанню, що здійснювалося на основі традиційної системи, приходять особистісно зорієнтоване навчання, теоретико-методологічні підходи до якого сьогодні активно розробляються. Зокрема визначаються, обґрунтовуються та оновлюються зміст, форми, методи, засоби та організаційно-

педагогічні умови навчання; з'ясовуються механізми впровадження в освітній процес інтерактивних методів.

Розв'язання окресленого кола питань щодо організації процесу підготовки у вищих фахівців із фізичного виховання і спорту до майбутньої професійної діяльності вбачаємо в з'ясуванні деяких аспектів цього процесу на основі педагогічної теорії та практики.

Концептуальні основи щодо організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту у вищих навчальних закладах закладені в ряді державних документів – Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про фізичну культуру і спорт», у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній доктрині розвитку освіти України, Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям для нашого дослідження слугують розробки вітчизняних науковців у сфері підготовки фахівців із фізичного виховання та спорту до майбутньої професійної діяльності. У наукових працях учені порушували такі питання: підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності (Г. Генсерук); професійна підготовка

майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання: теорія та методика (Р. Карпюк); індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя (О. Пехота); професійна підготовка майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту (Л. Сущенко); теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах (Г. Троцько).

На основі аналізу наукових джерел, ми з'ясували, що проблема організації у вищих процесу підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту до професійної діяльності висвітлена недостатньо. Заслужують на увагу такі аспекти цієї проблеми: обґрунтування та оновлення змісту навчання, визначення форм, методів, засобів та організаційно-педагогічних умов цього процесу, розробка теоретико-методологічних засад особистісно зорієнтованого навчання й механізми впровадження в освітній процес інтерактивних методів.

Робота виконана відповідно до плану НДР Запорізького національного університету.

Формулювання цілей статті. Мета статі полягає у визначенні деяких аспектів змісту підготовки фахівців із фізичного виховання та спорту до майбутньої професійної діяльності.

Основними завданнями дослідження є:

1. Теоретично обґрунтувати деякі аспекти організації процесу підготовки фахівців із фізичного виховання та спорту до майбутньої професійної діяльності.

2. З'ясувати особливості організації у вищих процесу підготовки фахівців із фізичного виховання та спорту до майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення психолого-педагогічної літератури за темою дослідження засвідчило, що питанням організації у вищих процесу підготовки фахівців фізичного виховання та спорту до майбутньої професійної діяльності приділяли увагу як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. На підставі аналізу значної кількості наукових джерел із окресленого напрямку, ми з'ясували, що розв'язання проблеми організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців учені вбачають у спрямуванні цього процесу на обґрунтування та оновлення змісту навчання, на визначення форм, методів, засобів та організаційно-педагогічних умов, на розробку теоретико-методологічних основ особистісно зорієнтованого навчання, а також на визначення механізмів упровадження в освітній процес інтерактивних методів.

Дослідники Н. Зволинська та В. Маслов зазначають, що в провідній тенденції розвитку вітчизняної професійної освіти, що належним чином впливає на усі складові змісту підготовки фахівця: визначення цілей, планування, наповнення програм, методи й засоби навчання, поведження суб'єктів освітнього процесу, оцінку ступеня готовності до трудової діяльності, варто

виокремити посилення особистісної функції поряд із традиційною основною – соціальною функцією змісту освіти [4].

Слушною видається думка вченого В. Магіна про те, що основна мета професійної підготовки фахівців у галузі фізичної культури та спорту полягає у створенні педагогічної системи, заснованої на інноваційних технологіях науково-педагогічної освіти, що дає змогу досягти сучасної якості підготовки фахівця нового типу. Далі автор зауважує, що досягненню саме цієї мети підпорядковуються всі компоненти моделі системи вищої професійної фізкультурної освіти [5].

У процесі дослідження ми визначили зміст підготовки у вищих фахівців із фізичного виховання та спорту до майбутньої професійної діяльності, який охоплює засвоєння студентами сутності професійної діяльності та її особливостей; засвоєння теоретичних знань, необхідних у роботі тренера-викладача; опанування основних засад професійної діяльності майбутнього тренера-викладача та набуття ним відповідних знань, умінь і навичок.

Розроблена нами навчальна програма з дисципліни «Професійна майстерність тренера» охоплювала основні напрями формування означеної підготовки.

Підготовка фахівців фізичного виховання та спорту до майбутньої професійної діяльності здійснюється на основі дисциплін «Професійна майстерність тренера», «Вступ до спеціальності», «Теорія спортивного тренування з основами методик», «Олімпійський і професійний спорт», а умінь й навички студентів формуються на практичних заняттях та у процесі навчально-виробничої практики.

Дисципліна «Професійна майстерність тренера», на нашу думку, є однією з основних навчальних дисциплін у професійній підготовці фахівців фізичного виховання та спорту до майбутньої професійної діяльності. Відповідно до навчального плану Запорізького національного університету дисципліна вивчається протягом одного семестру й завершується екзаменом у 8 семестрі. На її вивчення передбачено 108 годин, із яких 16 – лекційних, 50 – практичних занять. Дисципліна «Професійна майстерність тренера» органічно пов'язана з дисципліною «Теорія спортивного тренування з основами методик», але поглиблює і деталізує розділи, пов'язані з набуттям майбутнім тренером-викладачем необхідних знань, умінь і навичок у процесі його підготовки до професійної діяльності.

Дисципліна «Професійна майстерність тренера» пов'язана з циклом загальних гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, що мають за мету забезпечити майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту відповідними знаннями і вміннями для здійснення майбутньої професійної діяльності; циклом фундаментальних дисциплін для опанування студентами знань із дисциплін

професійно орієнтованого циклу: економічного, психолого-педагогічного, спеціально-теоретичного.

Мета дисципліни «Професійна майстерність тренера» полягає в ознайомленні студентів із науковими та емпіричними засадами сутності феномена індивідуальної професійної майстерності тренера та здійсненні допомоги в реалізації особистого потенціалу в рамках фахової підготовки.

Завданнями дисципліни «Професійна майстерність тренера» є: розкриття сутності феномена «професійна майстерність тренера» як предмета наукових пошуків професіоналів багатьох поколінь; узагальнення змісту й основних тенденцій еволюції теоретичних уявлень про методи її розвитку; закладання основ гуманістично-спрямованої професійної свідомості майбутніх тренерів; розвиток у них здатності до творчого пошуку розв'язання проблем, уміння будувати освітній процес відповідно до педагогічних принципів виховання та навчання, спрямування освітньої парадигми сьогодення на гуманізацію та індивідуалізацію навчання; створення максимально сприятливих можливостей для подальшої професійної самореалізації майбутніх тренерів, оволодіння методами самостійної науково-дослідницької та методичної роботи; формування в майбутніх тренерів потреби й уміння будувати рефлексивну практику в усіх видах педагогічної діяльності; спонукання майбутнього фахівця до самоосвіти та саморозвитку впродовж життя.

Зміст дисципліни «Професійна майстерність тренера» відповідає професійно-організаційному етапу підготовки майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту до майбутньої професійної діяльності. У цей період студенти оволодівають методами, елементами, функціями й особливостями розвитку професійної майстерності тренера, організації процесів психолого-педагогічної професійної взаємодії, формування індивідуальної професійної техніки підвищення майстерності тренера.

Запропонована нами програма дисципліни «Професійна майстерність тренера» побудована за модульним принципом і складається з двох модулів:

1. Сутність поняття, функції, структура та значущість професійної майстерності тренера.

2. Підвищення майстерності з урахуванням психолого-професійної побудови взаємодії тренера з учнями.

Зміст модуля «Сутність поняття, функції, структура та значущість професійної майстерності тренера» розкривають такі теми: «Вступ до дисципліни “Професійна майстерність тренера-викладача”»; «Сутність професійної діяльності тренера»; «Тренерська майстерність і особистість тренера»; «Професійна техніка тренера».

Теми запропонованого нами 1-го модуля дисципліни «Професійна майстерність тренера» висвітлюють такі питання: вступ до дисципліни

«Професійна майстерність тренера-викладача», створення умов формування, сприйняття, становлення і стимулювання професійної діяльності тренера; любов до професійної діяльності тренера та відданість цій діяльності; сутність професійної діяльності тренера; суспільна значущість та функції професії тренера; поняття про тренерську діяльність, її структуру; мета професійно-тренерської діяльності; тренерська майстерність і особистість тренера; поняття про тренерську майстерність; елементи тренерської майстерності; тренерська ситуація і тренерська задача; самовиховання тренера; професійна техніка тренера; поняття про професійну техніку; внутрішня техніка тренера; зовнішня техніка тренера.

Визначне місце в змісті підготовки майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту до професійної діяльності належить модулю «Підвищення майстерності з урахуванням психолого-професійної побудови взаємодії тренера з учнями».

Зміст 2-го модуля «Підвищення майстерності з урахуванням психолого-професійної побудови взаємодії тренера з учнями» розкривають такі теми: «Мовлення тренера як засіб професійної праці», «Майстерність професійного спілкування», «Психолого-професійні умови майстерності взаємодії у професійному тренуванні», «Самовиховання тренера».

Теми 2-го модуля дисципліни розкрито в таких питаннях: мовлення тренера як засіб професійної праці; мовлення і комунікативна поведінка тренера; функції мовлення тренера у взаємодії з учнями; умови ефективності професійного мовлення тренера; шляхи вдосконалення мовлення майбутнього тренера; майстерність професійного спілкування; поняття професійного спілкування, його особливості, функції, види; структура професійного спілкування; стиль професійного спілкування тренера; конфлікт у професійній взаємодії; психолого-професійні умови майстерності взаємодії у професійному тренуванні; особливості майстерності тренера у професійній взаємодії; характеристика перцептивної частки професійного спілкування тренера; увага й уява тренера; стратегії взаємодії на тренуванні як характеристика інтерактивного компонента професійної взаємодії; самовиховання тренера «пізнай себе – пізнаєш світ»; самопізнання; самозаохочення; девіз життя; самооцінка; самоконтроль; умови ефективності у професійній тренерській діяльності «пізнай себе – пізнаєш світ».

Згідно з розробленими нами вимогами, за підсумками вивчення дисципліни «Професійна майстерність тренера» студент має:

– знати понятійний апарат, предмет, завдання, закономірності, місце в системі педагогічних наук феномена «професійна майстерність»; внесок науковців минулого і сучасності в розвиток уявлень про професійну

майстерність; власний стан сформованості професійно-педагогічної майстерності та окремих її компонентів; сутність процесу професійної майстерності, її формування, закономірність розвитку та саморозвитку;

– уміти регулювати й оцінювати свій психічний стан; прислуховуватися до себе (самовивчення, самоаналіз, самооцінка свого психічного стану); самоаналізувати професійно-педагогічні дії; використовувати механізми психічного самоуправління; проявляти інтелектуальну привабливість; мобілізувати творче самопочуття у процесі педагогічної діяльності; професійно спілкуватися; бачити і розуміти особистість іншої людини, колективу; спілкуватися з людьми; досягати оптимального рівня педагогічного спілкування (знаходити контакт, правильну інтонацію з різними людьми у різних обставинах); урахувати індивідуальний стиль спілкування та загальні вимоги до нього; проявляти професійно-педагогічний такт; цілеспрямовано організувати спілкування й управляти ним у ході педагогічного процесу; професійно-педагогічно впливати на оточення; налагоджувати взаємовідносини; розуміти внутрішні спонукання людей і впливати на особистість унаслідок швидкого знаходження правильного рішення і вибору методу впливу; відмовлятися від стереотипних настанов; сприймати й оцінювати емоціональну реакцію аудиторії загалом і кожного суб'єкта окремо у процесі спілкування; правильно обирати жести, міміку, пантоміміку при розв'язанні ситуацій

педагогічного впливу; створювати атмосферу взаємної довіри, поваги, допомоги, співробітництва та співтворчості; моделювати і проектувати педагогічний процес на засадах гуманізму; розробляти технологію спільної самостійної діяльності; обирати раціональні види навчальної роботи для всіх і кожного; формувати систему управління і самоуправління людини відповідно до її інтересів, волі, бажань.

**Висновки.** Теоретичний аналіз дослідження деяких аспектів організації процесу підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності дав змогу нам дійти висновку, що сучасна система підготовки фахівців означеного напрямку не відповідає вимогам, які мають ураховуватися при організації цього процесу у вищих навчальних закладах. Залишаються нерозв'язаними питання забезпечення відповідності змісту й організації навчального процесу особливостям майбутньої професійної діяльності фахівців фізичного виховання та спорту.

Визначений нами зміст підготовки фахівців означеного напрямку передбачає засвоєння теоретичних знань, необхідних для роботи тренером-викладачем; з'ясування сутності та особливостей професійної діяльності; набуття відповідних умінь і навичок щодо майбутньої професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні інших аспектів процесу організації професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту.

#### Список використаних джерел

1. Зволинская Н. Тенденции развития содержания профессионального физкультурного образования в социокультурном контексте / Н. Зволинская, В. Маслов // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы: Тез. докл. Междунар. Конгр. – М.: 1998. – Т. 2. – С. 482-483.
2. Магин В.А. Контекст модернизации высшего профессионального физкультурного образования / В.А. Магин // Теория и практика физической культуры. – 2005. – №4. – С. 39-41.
3. Карпюк Р.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання: теорія та методика [монографія] / Карпюк Роман Петрович. – Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2008. – 504 с.
4. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) / Сущенко Людмила Петрівна; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя: Запорізький держ. ун-т, 2003. – 442 с.: іл.

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

#### Відомості про автора:

**Сватъєв Андрій В'ячеславович**  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя,  
69600, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.855

Надійшла до редакції: 05.05.2014 р.  
Прийнята до друку: 23.05.2014 р.

#### References

1. Zvolinskaya, N., Maslov V. (1998). *Tendencies of development of the professional physical education content in socio-cultural context. Chelovek v mire sporta: New ideas, technologies, prospects: Proceedings of the International Congress. Moscow.* [in Russian].
2. Magin, V. A. (2005). *Modernization context of the higher professional physical education. Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, 4, 39-41. [in Russian].
3. Karpiuk, R. P. (2008). *Professional training of future specialists in adaptive physical education: theory and teaching techniques (monograph).* Lutsk: VAT "Volyn' regional publishers". [in Ukrainian].
4. Suschenko, L. P. (2003). *Professional training of future specialists in physical education and sport (theoretical-methodological aspect).* Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education APS Ukraine; Zaporizhya State University. [in Ukrainian].

## МОРАЛЬНО-ДУХОВНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ВПЛИВУ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Світлана Семчук

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

### Анотація:

У статті розглядається проблема морально-духовного становлення особистості дитини в умовах комп'ютеризації системи дошкільної освіти. Розкриваються аспекти особистісних якостей молодого покоління, які формуються під впливом комп'ютерних технологій.

### Аннотация:

**Семчук Светлана. Нравственно-духовное становление личности в контексте влияния компьютерных технологий.** В статье рассматривается проблема нравственно-духовного становления личности ребенка в условиях компьютеризации системы дошкольного образования. Раскрываются аспекты личностных качеств молодого поколения, которые формируются под воздействием компьютерных технологий.

### Resume:

**Semchuk Svitlana. The moral-spiritual becoming of personality in the context of computer technologies influence.**

The article examines the problem of the moral-spiritual becoming of the child's personality in the conditions of computerization of the preschool education system. The aspects of personality qualities of the young generation, which are formed under the influence of computer technologies, are exposed.

### Ключові слова:

комп'ютерні технології; дитина дошкільного віку.

### Ключевые слова:

компьютерные технологии, ребенок дошкольного возраста.

### Key words:

computer technologies, a child of preschool age.

Постановка проблеми. Обов'язковою умовою вдосконалення українського суспільства є створення високодуховного середовища, формування в молодого покоління високої моральної культури. Особливої актуальності це набуває сьогодні, коли труднощі соціально-економічного й політичного розвитку країни попередніх років, потік інформації зумовили морально-духовну кризу молодого покоління [8].

Серед засобів масової інформації, комп'ютерні технології посідають випереджувальні позиції. Вони, пропагуючи певні цінності, є одним із чинників духовно-морального виховання молоді.

Саме тому останнім часом багато вчених – соціологів, культурологів, педагогів, психологів, медичних працівників – цікавляться цією проблемою та аналізують вплив комп'ютерних технологій на становлення особистості дитини в дошкільному віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі духовності та моральному вихованню особистості присвятили свої праці Т. Шевченко, К. Ушинський, М. Драгоманов, Леся Українка, С. Русова, Г. Ващенко, В. Сухомлинський, В. Суханова, М. Стельмахович, О. Воропай, Н. Злагода, О. Кравець, Г. Лозко, Ю. Руденко, Г. Волкова, Г. Виноградов, В. Скуратівський, А. Гашимов, А. Ізмайлов, В. Зеньківський, І. Бех та ін.

Вплив інформаційних технологій на особистість дитини, зокрема на її духовно-моральне становлення, розглядалися такими вченими, як Т. Алексеєнко, І. Бех, О. Вишневський, А. Гриценко, В. Клименко, Л. Кулагіна, В. Лизанчук, О. Петрунко, Е. Помиткін, М. Романів, О. Сухомлинська, Г. Шевченко та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні ролі мезофакторів у процесі морально-духовного становлення дітей

дошкільного віку загалом і впливу комп'ютерних технологій на цей процес зокрема.

Виклад основного матеріалу дослідження. Останнім часом одним із важливих винаходів людства стали комп'ютерні технології. Комп'ютеру приписують багато можливостей і переваг. Великий потік нової інформації, зокрема поширення комп'ютерних ігор чинить потужний вплив на становлення особистості сучасної дитини. Одним із плюсів вважається розширення кругозору молодого покоління. Водночас, не варто забувати, що вплив комп'ютера на становлення дитини може бути небезпечним, насамперед, для психічного, морального, духовного і фізичного здоров'я.

Дошкільне дитинство є початковим періодом становлення особистості, коли формуються основи характеру, ставлення до навколишнього світу, людей, до себе, засвоюються моральні норми поведінки, важливі для особистісного розвитку якості психіки. Однією з перших моральних потреб є потреба у спілкуванні. Задовольняється вона як у процесі взаємодії з дорослими, які добирають педагогічно доцільні зміст і засоби спілкування, так і в користуванні комп'ютером. Дитина набуває перший досвід моральної поведінки. Це аж ніяк не означає, що дорослий формує її за власним задумом чи зразком. Дитина розвивається лише тоді, коли сама активно діє. Мистецтво вихователя виявляється у пробудженні та спрямуванні активності дитини на самовиховання, у здатності відрізнити правдиві вчинки від спотворених, мозаїчні дії комп'ютерних героїв.

Пластичність нервової системи дошкільника є передумовою його високої емоційної активності. Навколишні предмети і явища завжди викликають у нього певні емоції. Тому незабутність перших вражень забезпечується не стільки глибиною їх усвідомлення, скільки силою емоційного впливу. У цьому віці

динамічно розвивається як характер, так і способи вияву емоцій. У найменших дітей виникає такий настрій, як і в екранних образів і людей, із якими вони спілкуються: дитина неначе «заражається» від них. Високий рівень розвитку емпатії (здатності до співпереживання) є результатом розуміння дитиною емоційного стану іншої людини, екранного героя. Цей стан вона не просто «копіює», а сприймає душею. Така форма вияву почуттів зумовлена потребою в підтримці з боку іншої людини, в її допомозі, а тому має духовний і моральний зміст.

Духовно-моральні якості, сформовані на засадах загальнолюдських і національних цінностей, становлять найбільше багатство особистості [6].

Духовно-моральне виховання – основна й визначальна частина виховання. Основним його завданням О. Вишневський вважає засвоєння дітьми абсолютних вічних цінностей, до яких належать віра, краса, чесність, любов, нетерпимість до зла, великодушність, милосердя, правда, мудрість, досконалість, доброта, надія, щирість, гідність, сумління, справедливість, благородство тощо [3, с. 209].

Ж. Петровичко стверджує, що проблема духовності – це процес удосконалення, сходження особистості до своїх ідеалів, цінностей і реалізація їх на своєму життєвому шляху [5, с. 10].

Основи моральної спрямованості, сформовані в дошкільному віці, визначають подальше життя дитини. виправити помилки, які допустили батьки і педагоги в духовно-моральному вихованні важко. Моральне виховання дитини спрямовується на формування моральної позиції, інтересів, потреб. Періодом становлення особистості є дошкільне дитинство, саме тоді формуються основи характеру, ставлення до довкілля, до людей [2, с. 10–11].

Саме в дошкільному віці дитина особливо сприйнятлива до засвоєння моральних норм і вимог. Це одна з дуже важливих сторін процесу формування особистості дитини. Іншими словами, духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку можна розглядати як безперервний процес засвоєння ними встановлених у суспільстві зразків поведінки, які в подальшому будуть регулювати їхні вчинки. Унаслідок такого морального виховання дитина починає діяти не тому, що хоче заслужити схвалення дорослого, а тому, що вважає за необхідне дотримання самої норми поведінки, як важливого правила у відносинах між людьми.

У молодшому віці стрижнем, який визначатиме моральне виховання особистості дитини, є встановлення гуманістичних відносин між дітьми, опора на свої почуття, емоційна чуйність. У житті дитини емоції відіграють дуже важливу роль, вони допомагають реагувати на навколишню дійсність і формувати своє до неї ставлення. Поступово, зі зростанням малюка світ його емоцій розвивається, стає різноманітнішим і багатшим. Моральне виховання дошкільників

визначається тим, що в цей період малюк засвоює мову емоцій і почуттів, він опановує прийняті в суспільстві форми вираження своїх переживань за допомогою всіляких вербальних і невербальних засобів. Разом із тим, дитина навчається стримувати себе у прояві своїх почуттів занадто бурхливо або різко. На відміну від дворічного, малюк у віці п'яти років вже може приховати свій страх або стримати сльози. Він оволодіває наукою управління своїми емоціями, навчається виявляти їх у прийнятій у суспільстві формі, користуватися своїми почуттями свідомо.

Реалізуючи духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку в контексті впливу комп'ютерних технологій, необхідно враховувати, що з часом моральні уявлення дітей змінюються від морального реалізму, що характеризується твердим і непохитним поділом усіх учинків на дві категорії – гарне і погане, до морального релятивізму, заснованому на розумінні, що всі заслуговують шанобливого до себе ставлення й у кожному вчинку можна знайти його моральне обґрунтування.

Реаліст вважає, що моральні закони непорушні, єдині для всіх і не мають винятків. При переході до морального релятивізму діти починають судити про моральну сторону вчинків людей, екранних образів за їх наслідками, і вчинок все одно буде поганим, навіть якщо він здійснений із найкращих спонукань. Разом із тим, діти вже можуть оцінити дії людини чи екранного образу, дати моральну оцінку вчинку, незважаючи на те, до яких наслідків (позитивних чи негативних) він призвів. Система освіти та виховання, просвітницькі, культурно-освітні заклади та засоби масової інформації, зокрема комп'ютерні технології, є тими джерелами, завдяки яким духовні надбання стають здобутками індивіда.

Сучасна культурна реальність в Україні характеризується зростанням впливу комп'ютерних технологій і супроводжується поширенням масової культури невисокого й зовсім низького рівня, масовізацією свідомості дітей, поширенням гірших зразків західної культури, що веде до зниження рівня духовності молодого покоління.

Сьогодні все частіше почали говорити про гіпнотичний вплив комп'ютерних технологій на морально-духовне становлення дитини-дошкільника.

У сучасному світі особистість дитини з раннього дитинства опиняється в оточенні техносфери, істотною частиною якої є інформаційно-комунікаційні технології. Причому на першому місці стоять електронні засоби, які майже витіснили писемні. Комунікаційні технології відіграють передусім інформаційну роль у розвитку дітей, завдяки чому молоде покоління здобуває різноманітні суперечливі, несистемно-тизовані відомості про типи поведінки людей і способи життя в різних регіонах, країнах, а отже, дитина одержує

інформацію, яка істотно відрізняється від навчально-виховної в дошкільному навчальному закладі.

Науковець Г. Апостолова, посилаючись на дослідження Дж. Вейценбаума, твердить про те, що комп'ютерні технології спотворили життєвий простір дитини [1].

Вони породили специфічну субкультуру, так званий кіберпанк, що формує специфічний світогляд, який через своє штучне походження дає змогу досить легко керувати дитиною. Нове покоління комп'ютерів, які дають змогу створювати комп'ютерну віртуальну реальність, створює ще й спеціальні технічні засоби маніпулювання свідомістю та поведінкою дитини [7].

Відомий психолог Кімберлі Янг у 2001 році заявила, що діти дошкільного віку потрапляють під вплив Інтернет-залежності, і особливо насторожує те, що кількість користувачів цього віку невпинно зростає. З огляду на це, вона виділила такі психологічні закономірності та особливості духовного становлення дітей дошкільного віку:

- ейфорія (піднесений стан) від перебування в Інтернеті;
- відмова від харчування та сну заради розваг в Інтернеті;
- багатогодинне просиджування в Інтернеті;
- погіршення пам'яті та уваги;
- нехтування інтересами рідних, близьких і друзів заради перебування в Інтернеті;
- роздратованість із приводу того, що хтось або щось не дає змоги користуватися Інтернетом [4].

Реалії сьогодення такі, що привносять у наше життя нові явища, поняття та загрози. Окрім Інтернет-залежності, виникли контентні кібер-загрози. Контентними загрозами (кібер-загрозами) називають розповсюдження матеріалів, які порушують як юридичні, так і моральні норми. До них належать:

- інформація аморального характеру, зокрема порнографія;
- дитяча порнографія;
- сексуальна експлуатація неповнолітніх і дії педофілів;
- інформація терористичного й екстремістського характеру;
- сектантська інформація;
- злочини проти персональних даних, честі та гідності людей;
- наркопропаганда;
- демонстрування актів насилля, пропаганда злочинів і навчання їх здійснення.

Культурними формами становлення дитячої духовності у процесі виховання й освіти є, поряд із дитячими іграми, комп'ютерні ігри.

Гра є основним видом діяльності дошкільника, посідає важливе місце в його житті. Ігрові елементи активізують навчальну діяльність дітей, сприяють розвиткові самостійності, ініціативності та логічному пошуку.

Відомий учений Л. Виготський уважав, що дитяча гра народжується з протиріччя: дитина намагається діяти як дорослий, але не може в силу своїх вікових особливостей, тобто граючи, вона відпрацьовує ситуації дорослого життя. Крім того, що комп'ютер поєднує в собі можливості телевізора, відеомагнітофона, книги, калькулятора, універсальної іграшки, він здатний імітувати різноманітні ігри, є для дитини партнером, що може реагувати на її дії та запити, яких їй так часто бракує.

Під грою розуміється такий вид діяльності, що характеризується взаємодією гравців, дії яких обмежені правилами і спрямовані на досягнення певної мети. Гравцем виступає людина або група людей.

Комп'ютерним іграм повинні передувати ігри зі звичайними іграшками і предметами – замінниками, діяльність з опорою на реальний предмет чи реальні дії.

На нашу думку, навчальну комп'ютерну гру можна визначити як такий програмний засіб, що надає можливість спрямувати діяльність дитини на досягнення певної дидактичної мети в ігровій формі. Особливістю комп'ютерних ігор є те, що одним із гравців виступає комп'ютерна програма. Мета навчальної гри має подвійний зміст: ігровий – одержання дитиною винагороди; навчальний – набуття знань, умінь і навичок за допомогою діяльності за заданими правилами.

У сучасних реаліях комп'ютерного прогресу молоде покоління часто намагається ввійти у «віртуальний світ», забуваючи про те, що саморозвиток і самовдосконалення відбуваються саме у процесі «живого» спілкування, а не у віртуальному світі. Адаптація свідомості дітей до віртуальної реальності детермінує виникнення залежності від ігор, заважає нормальному розвиткові особистості, формує зубожілу духовність, моральну бідність, пригнічує психофізіологічне та соціальне здоров'я особистості.

Батьки сучасних дітей часто скаржаться на те, що дитина майже не відходить від комп'ютера, не реагує на зауваження з цього приводу, а якщо й вдається «втягти» її з комп'ютерного крісла, то на нетривалий час. При цьому коли дитина не сидить за комп'ютером, вона розмовляє про якісь новітні стратегії та технології, що дають змогу краще сприймати віртуальну реальність.

Не можна забувати про особливу чутливість дітей і здатність дитячої психіки до навіювання. Почуття страху, небезпеки виникають у дитини після перегляду кадрів із насиллям, війною, убивством. Дорослий може не помітити змін у поведінці дитини, але страхітливі образи та звуки можуть хвилювати її у вигляді снів, підвищеної тривожності чи невротичних симптомів.

Потрібно також звернути увагу на ефект звички агресивної поведінки. Постійний перегляд сцен насилля притлумлює емоційні почуття дітей, вони звикають до жорстокості,

черствіють душею. Якщо через кожні 15 хв. на екрані транслюється насилля, то через певний час дитина починає сприймати це як норму. Деякі психологи вважають, що на цьому етапі починає формуватися сценарій агресивної поведінки. Потрапляючи у соціум, дитина прагне реалізувати той спосіб агресії, який вона спостерігала на екрані, і починає діяти відповідно.

Комп'ютерні ігри – не просто те, чим діти бавляться й чим їх бавлять. Це історично вироблені культурні форми становлення й розвитку дитячої свідомості.

Комп'ютерні технології формують віртуальний світ дитини, де уявне, створене фантазією і виражене символічною комп'ютерною мовою, засвоюється і переживається як справжнє, де боротьба комп'ютерно персоніфікованих сил добра і зла, правди і кривди, любові і ненависті тощо сприймається «правдиво».

Комп'ютер формує здатність переживати уявне як справжнє, стає засобом засвоєння й перетворення на «неорганічну природу» людського в людині й першопочатків моральності, духовності, людських почуттів і моральних переживань, власне того, що зветься сумлінням.

Дитина 5-6-ти років, яка користується комп'ютером, глибше сприймає інформацію, гостріше відчуває почуття радості або страху, її психіка може бути більшою чи меншою мірою пригальмована або збуджена. Чим більше дитина витрачає енергії за день, тим більшим є ступінь втому нервової системи. І у процесі відпочинку разом із розслабленням тіла, розслабляється й нервова система, інакше кажучи, гальмується збудження центрів управління психікою. Величезне бажання спілкування зумовлює тяжіння дошкільника до свого домашнього «друга-вампіра». Не маючи зворотного зв'язку, дитина є приймачем ідей. Анонімність дошкільника, що сидить перед монітором, дає змогу йому тією чи іншою мірою задовольняти свої почуття (злість, хіть та ін.). Насолоджуючись картинами вбивства, насильства, вульгарності, на самоті дитина не відчуває докорів із боку сумління, вона ніби перебуває в диму пристрастей і прагнень. Несвідомо, у стані гіпнозу, вона добровільно підкоряється комп'ютерним образам і піддається управлінню своїми психічними процесами. Спілкуючись з усім світом за допомогою Інтернету, дитина знаходить для себе ніби щось цінне, обирає ідеал для наслідування. Для одних дошкільнят це суперлюдина, сміливі поліцейські або гангстери з американських детективів, для інших – політичні, громадські діячі, ще для інших – знамениті актори, модельєри, спортсмени тощо. Своєю ідеалу дитина повністю довіряє, беззаперечно вірить в його слова і дії і починає слідувати його принципам. Так ідеал з екрану монітора чинить потужний вплив на дошкільника (заворожує увагу, вводить

у гіпнотичний стан, формує поведінкові реакції, насичує духовний світ дитини зразками низькопробної продукції).

Слід звернути увагу й на позитивний вплив комп'ютерних технологій на особистість дитини-дошкільника. Комп'ютер дає змогу повністю усунути одну з найважливіших причин негативного ставлення дітей до навчання – проблеми нерозуміння матеріалу (новий матеріал подається в інтерактивній формі, що забезпечує та зберігає стійкий інтерес та увагу дітей).

Комп'ютерні ігри та вправи слід розглядати як особливий засіб, що стимулює творчу активність дітей. Вони цікаві та доступні, а закладені в них ігрові завдання містять не тільки навчальний матеріал, а ще й мотив і мету, які стимулюють дитину.

Комп'ютерні ігри не замінюють, а доповнюють усі традиційні форми ігор і занять у педагогічному процесі ДНЗ. Дітей залучають до набуття початкових навичок роботи з комп'ютерними технологіями та оперування знаковими формами мислення, якщо вони органічні у грі.

Останнім часом з'явилося нове покоління комп'ютерних ігор, які є продуктом співпраці програмістів, педагогів і психологів. У комп'ютерних іграх обов'язково враховують вікові особливості дітей, закономірності їх розвитку, виховання і навчання.

Комп'ютер наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. став для дітей найулюбленішою іграшкою, порадиником, навіть другом. Комп'ютерні ігри захоплюють увагу дітей, приваблюють їх динамічними сюжетами, дають змогу переживати гострі відчуття. Дедалі більше дітей просиджує за комп'ютерним екраном, який позитивно чи негативно впливає на молоде покоління, спричиняє певні зміни в його свідомості, взаєминах з оточенням, поглядами на світ загалом.

За умов інформатизації сучасного суспільства проблема перетворення мас-медіа й Інтернету на один із найважливіших інститутів становлення дитини як особистості має розглядатися в широкому контексті (педагогами, соціологами, психологами та представниками інших дисциплін) і стати предметом уважного наукового аналізу.

Важливість дослідження цієї проблеми полягає ще й у тому, що внаслідок розвитку інформаційно-комунікативних процесів, які мають наднаціональне та надкультурне спрямування, відбувається формування відповідного типу особистості.

Висновки. Отже, комп'ютерні технології є потужним інструментом впливу на морально-духовне становлення дітей дошкільного віку. Дошкільника ХХІ століття, який не володіє комп'ютерною технікою, можна порівняти з дошкільником минулого століття, який не вмів ані читати, ані писати.

Використання комп'ютерних технологій в освітньому просторі – це не примха. Це жорстка



вимога сьогодення. У глобалізованому інформаційному світі ми не отримуємо високих результатів і не зможемо бути конкурентоспроможними, якщо діти дошкільного віку не оволодіють цією ефективною зброєю [8].

Тому необхідно створити нову культуру з комп'ютерними технологіями, навчитись користуватися ними, не втрачаючи здатності критично мислити, відчувати, спілкуватися.

### Список використаних джерел

1. Апостолова Г.В. Про наслідки використання електронної техніки для розвитку здібностей дитини / Г.В.Апостолова // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 9-10. – С. 1-3.
2. Білоусова Н. Становлення моральної свідомості. Психологічні аспекти / Н. Білоусова // Дошкільне виховання. – № 1. – 2005. – С. 10-11.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О.Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
4. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. – К.: «Освіта України». – 2006. – 390 с.
5. Духовні потреби дітей України: монографія / під заг. ред. Ж.В. Петрович. – К.: ВД «Калита», 2005. – 108 с.
6. Кузьмінський А. Педагогіка родинного виховання / А. Кузьмінський. – Київ, 2006. – С. 157.
7. Масол Л. Формування естетичного смаку засобами телебачення і радіо / Л. Масол // Шкільний світ. – 2003. – № 38-39. – С. 34-41.
8. Ніколаєнко С.М. Освіта в інноваційному поступі суспільства / С.М.Ніколаєнко. – К.: Знання, 2006. – 207 с.

**Рецензент:** Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

### Відомості про автора:

**Семчук Світлана Іванівна**  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
вул. Садова, 2, м. Умань,  
Черкаська область, 20300, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.856

*Надійшла до редакції: 05.05.2014 р.*

*Прийнята до друку: 23.05.2014 р.*

### References

1. Apostolova, H. V. (2003). About the results of the electronic equipment use for the child's abilities development. *Praktychna psykholohia ta social'na robota*. 9-10. 1-3. [in Ukrainian].
2. Bilousova, N. (2005). Establishing of the moral conscience. *Psychological aspects. Doshkil'ne vykhovannya*. 1. 10-11. [in Ukrainian].
3. Vyshnevs'kyi, O. (2003). Theoretical grounds of the modern Ukrainian Pedagogy. *Drohobych: Kolo*. [in Ukrainian].
4. Hurevych, R. S. (2006). Information-telecommunication technologies in the educational process and research work: Study guide for students of higher educational pedagogical institutions and institutes of post-diploma education. *Kyiv: «Osvita Ukraine»*. [in Ukrainian].
5. Spiritual needs of children in Ukraine. (2005). Ed. Zh. V. Petrochko. *Kyiv: VD «Kalyta»*. [in Ukrainian].
6. Kuz'mins'kyi, A. (2006). Pedagogy of family education. *Kyiv*. [in Ukrainian].
7. Masol, L. (2003). Formation of the aesthetic taste by means of television and radio. *Shkil'nyi svit*. 38-39. 34-41. [in Ukrainian].
8. Nikolaenko, S. M. (2006). Education in the innovative progress of society. *Kyiv: Znanya*. [in Ukrainian].

## НАПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПОСЛЕДИПЛОМНЫЙ ПЕРИОД

Тамара Стручаева<sup>1</sup>, Татьяна Олексенко<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Белгородский институт развития образования

<sup>2</sup>Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого

**Аннотация:**

В статье представлен региональный опыт работы с молодыми специалистами в Белгородской области России. Автор указывает, что такая работа ведется по разным направлениям: через деятельность регионального центра, научной лаборатории, конкурсное движение, специализированные курсы повышения квалификации, что способствует качественной реализации идей Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования на практике.

**Ключевые слова:**

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), повышение квалификации, региональный центр, музейная педагогика

**Анотація:**

**Стручасва Тамара. Олексенко Тетяна. Напрями методичної підтримки вчителя початкових класів у післядипломний період.**

У статті висвітлено регіональний досвід роботи з молодими фахівцями в Белгородській області Росії. Автор зазначає, що такій роботі сприяють діяльність регіонального центру, наукової лабораторії, а також конкурсний рух і спеціалізовані курси підвищення кваліфікації, які допомагають якісній реалізації ідей Федерального державного освітнього стандарту початкової загальної освіти на практиці.

**Ключові слова:**

Федеральний державний освітній стандарт початкової загальної освіти (ФДОС ПЗО), підвищення кваліфікації, регіональний центр, музейна педагогіка

**Resume:**

**Struchayeva Tamara, Oleksenko Tetyana. Directions for methodological support of primary school teachers in the postgraduate period.**

The article presents the regional experience of work with young professionals in the Belgorod region of Russia within different areas: through the activities of the regional center, science lab, competitive process, specialized training courses on quality implementation of Federal State Educational Standard of primary education ideas into practice.

**Key words:**

Federal State Educational Standard of primary education (GEF LEO), professional development, the regional center.

Постановка проблемы. Начальные школы Российской Федерации третий год работают по новым образовательным стандартам. Инновационные идеи ФГОС НОО (в какой-то степени даже революционные) сложно усвоить учителям начальных классов со стажем, а реализовать в реальной школьной практике нововведения Стандарта молодым учителям трудно вдвойне. В последипломный период молодой специалист нуждается в системной методической поддержке как на уровне образовательного учреждения, так и на муниципальном и региональном уровнях.

Анализ последних исследований и публикаций. Вышедшая за последние годы методическая литература по внедрению Стандарта касается всех педагогов, без акцента на начинающих учителей. Поэтому проблема адаптации молодого учителя в условиях внедрения нового образовательного стандарта, на наш взгляд, является одной из нерешенных проблем.

Формулирование целей статьи. Своей целью мы ставим первичное обобщение опыта работы Белгородской области в сфере методической поддержки молодого учителя по усвоению идеологии Стандарта и реализации его идей в практике работы с детьми.

Изложение основного материала исследования. В условиях Белгородской области

Российской Федерации работа с молодыми учителями начальных классов на региональном уровне включает такие направления, как:

- проведение проблемных и системных курсов повышения квалификации для молодых специалистов;
- включение начинающих учителей в деятельность информационно-консультационных центров по конкретным образовательным системам;
- привлечение молодёжи в конкурсное движение «Педагогический дебют» и региональный конкурс «Родники мастерства Белогорья»;
- привлечение педагогов к исследовательской работе через деятельность научной лаборатории «Технологии формирования универсальных учебных действий у младших школьников».

Остановимся подробно на основных направлениях деятельности регионального информационно-консультационного центра для учителей начальных классов, работающих по УМК «Перспективная начальная школа».

В связи с увеличением в Белгородской области количества классов, работающих по образовательной программе «Перспективная начальная школа» (научный руководитель – проф. Р. Г. Чуракова), возникла необходимость в организации регионального информационно-

консультационного центра по работе с педагогами, работающими по этому УМК. Местом его функционирования являются кафедра дошкольного и начального образования Белгородского института развития образования и начальная школа МБОУ – лицей № 10 г. Белгорода. Создание Центра утверждено приказом по БелИРО, и деятельность его строится в соответствии с Положением об ИКЦ и трёхсторонним Договором о сотрудничестве между издательством «Академкнига/Учебник», институтом и конкретным общеобразовательным лицеем.

Учебно-методический комплект «Перспективная начальная школа» входит в Федеральный перечень учебников России под грифом «рекомендовано». Министерство образования РФ утвердило УМК как систему личностно-ориентированного развивающего обучения. В 2006 г. авторский коллектив под руководством профессора Р. Г. Чураковой стал лауреатом Главной премии РАН за лучшую работу в области науки, технологий и образования. Учебно-методический комплект «Перспективная начальная школа» – это яркий пример реализации современной развивающей личностно-ориентированной дидактической системы обучения. Основная идея комплекта – оптимальное развитие каждого ребенка на основе педагогической поддержки его индивидуальности в условиях такой организации учебной деятельности, где ученик является равноправным участником процесса обучения.

Основными направлениями деятельности Белгородского регионального информационно-консультационного центра «Перспективная начальная школа» являются следующие:

1. Повышение квалификации педагогов путем проведения регулярных семинаров, а также проблемных и системных курсов повышения квалификации учителей начальных классов.

2. Методическое сопровождение пилотных (базовых) образовательных учреждений по внедрению ФГОС НОО.

3. Оказание методической поддержки педагогам школ в их практической деятельности.

4. Тиражирование эффективного опыта реализации образовательных программ, обобщение и распространение актуального педагогического опыта учителей.

Деятельность Центра строится на принципах научности, целесообразности, добровольности, информативности и развития, тесной связи с авторами УМК и методической службой издательства «Академкнига/Учебник» [6].

В июле 2012 года Белгородский РИКЦ «Перспективная начальная школа» получил сертификат издательства «Академкнига/

Учебник» на организацию своей информационно-консультационной деятельности. За прошедший с этого времени период педагоги провели несколько областных семинаров по технологии проектирования урока в условиях реализации ФГОС НОО с участием канд.пед.наук, методиста издательства С. Н. Ямшиной. Состоялся вебинар по математике с автором УМК – д-ром пед.наук, профессором А. С. Чекиным. Приезд регионального директора К. В. Бармина был связан со знакомством педагогов-консультантов с девайсом – современным электронным учебником для дошкольников и учащихся, в разработке образовательных порталов для которого принимают участие авторы УМК, программисты, электронщики уже в течение трёх лет. Работа дошкольников и учащихся 5-7-х классов прошла экспериментальную апробацию в четырех областях России. Надеемся, что Белгород скоро тоже будет в их числе.

Ежегодно на базе БелИРО проходят системные курсы для учителей начальных классов, работающих или планирующих работать по системе «Перспективная начальная школа». Программа повышения квалификации «Механизмы реализации требований стандартов второго поколения средствами УМК «Перспективная начальная школа» построена на основе блочно-модульного принципа. Теоретический модуль реализуется, как правило, с участием авторов системы учебников «Перспективная начальная школа». Авторы комплекта особое внимание в работе с курсистами уделяют характеристике учебной деятельности первоклассников, моделирующей деятельности детей средствами математики. Педагоги анализируют разделы школьных учебников и рабочих тетрадей, активно проектируют работу с будущими первоклассниками, аналитически просматривают фрагменты видеофильмов из школьной практики.

Стажировку педагоги-курсисты проходят на базе МБОУ – лицей № 10 г. Белгорода. Самых добрых слов заслуживают педагоги, которые руководят стажировкой учителей области. Глубоко разобравшись в концепции УМК, освоив в совершенстве особенности комплекта, они сумели на практике показать учителям методические достоинства и результативность работы по УМК «Перспективная начальная школа».

С 2011 года издательство «Академкнига/Учебник» выпускает очень популярную серию методической литературы «Библиотека руководителя и методиста. Введение ФГОС», которая стала настольной для белгородских педагогов на переходном этапе от

стандартов первого поколения к новым образовательным стандартам. В подготовке двух книг из этой серии принимали участие белгородские авторы [3, с. 3].

Таким образом, научно-методическая поддержка учителей начальной школы, работающих по УМК «Перспективная начальная школа», осуществляется в Белгородской области через систему постоянно действующих семинаров, проблемных и системных курсов на базе БелИРО, регулярных встреч с авторами УМК, проведение дней издательства в регионе, постоянных выставок учебно-методической литературы в библиотеке института, методическую деятельность регионального информационно-консультационного центра «Перспективная начальная школа». Такая системная методическая поддержка учителя на основе сотрудничества с методической службой издательства, авторским коллективом УМК и кафедрой дошкольного и начального образования БелИРО способствует повышению качества образовательного процесса, степени удовлетворенности педагогов своим трудом, а также положительно сказывается на результатах деятельности молодых учителей с учащимися начальных классов по новым образовательным стандартам.

Деятельность научной лаборатории кафедры дошкольного и начального образования БелИРО «Технологии формирования универсальных учебных действий у младших школьников» включает системную теоретическую и практическую поддержку педагогов-исследователей базовых школ и стажировочных площадок. 2013 год в деятельности лаборатории был посвящен изучению познавательных универсальных учебных действий (УУД) младших школьников в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Этот этап работы предусматривал теоретическую и практическую ступени работы с учителями начальных классов, психологами школ и заместителями директоров, курирующих введение Стандарта. Следующие этапы – это исследование регулятивных, коммуникативных и личностных УУД младших школьников. Педагоги-исследователи для своих школ, для молодых учителей являются педагогами-тьюторами, помогающими на местах совершенствовать работу педагогов.

Шесть лет назад кафедра дошкольного и начального образования инициировала профессиональный конкурс среди учителей начальных классов и всех педагогов начального звена школы «Родники мастерства Белогорья». Три последних года конкурс посвящен реализации идей ФГОС НОО в урочной и внеурочной деятельности. Уроки-победители размещаются на кафедральной страничке «Из

опыта работы» сайта БелИРО, а также записываются на диски для каждого участника конкурса. Среди участников этого областного конкурса немало молодых специалистов. Для этой категории участников члены кафедры проводили индивидуальные консультации по содержанию, проведению и оформлению уроков в соответствии с новыми требованиями.

Специализированные курсы повышения квалификации для молодых специалистов включают три основных модуля, два из которых – теоретический (по изучению основных документов ФГОС) и практический (проходит на площадке базовых школ и показывает технологию реализации идей Стандарта в конкретной школьной практике) – являются традиционными, а третий модуль – недельная стажировка по специальной программе в классах, работающих по ФГОС НОО – нововведением. Завершается учеба разработкой каждым педагогом урока и внеурочного занятия в соответствии с требованиями Стандарта, «круглым столом» и тестированием по основным вопросам обновления начального общего образования. Лучшие учительские работы публикуются в сборниках материалов по итогам стажировки. Эти методические материалы являются дополнительными методическими пособиями для молодых учителей по практике планирования и организации урока в рамках системно-деятельностной педагогики [4].

Четыре года назад кафедра дошкольного и начального образования БелИРО инициировала проведение первой региональной научно-практической конференции по вопросам реализации ФГОС НОО. Эта встреча ученых и педагогов стала теперь традиционным завершением каждого очередного учебного года. Участниками конференции «Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования как условие повышения качества образования» являются как маститые педагоги региона, так и начинающие учителя начальных классов. По материалам конференции вышло уже три сборника статей участников регионального форума [1].

Нельзя обойти стороной и совместную научно-методическую работу со студентами, магистрантами и молодыми специалистами мелитопольских и белгородских учёных в области музейной педагогики.

В 2013 году группой русских и украинских авторов завершена подготовка учебного пособия «Музейная педагогика в образовательном пространстве школы и вуза», в основу которого положены результаты пятилетнего научного сотрудничества и эксперимента в вузах и школах

двух дружественных стран. Книга выполнена на основе анализа деятельности региональных, университетских и школьных музеев двух дружественных регионов России и Украины – Белгородской и Запорожской областей [2].

Авторский коллектив с русской стороны представляют: канд.пед.наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования БелИРО Т. М. Стручаева, канд.пед.наук, преподаватель БелГИИиК Е. П. Кондакова, канд.биол.наук, заведующий РИО БелИРО В. В. Стручаев. С украинской стороны – канд.с-х.наук, профессор кафедры начального образования МГПУ имени Богдана Хмельницкого Т. Д. Олексенко, д-р.филос.наук, профессор, ректор вуза В. В. Молодыченко и педагог-исследователь Т. И. Бондарчук.

Учебное пособие написано на русском языке, но часть материалов представлена на украинском языке: аннотация, предисловие, нормативная и рабочая программы для студентов МГПУ имени Богдана Хмельницкого, рабочий вариант музейной тетради для младших школьников, разработанный Т. Д. Олексенко. Выход двуязычного пособия для молодых учителей и студентов – уникальное научное событие как для России, так и для Украины.

Презентация пособия прошла сначала на украинской земле в рамках международных научных мероприятий 10-11 апреля 2013 года в школе № 25 г. Мелитополя и в конференц-зале МГПУ имени Богдана Хмельницкого. 29 мая в рамках проведения в Белгороде региональной научно-практической конференции презентация учебного пособия прошла на педагогическом факультете БелГУ, где в течение нескольких лет шла апробация авторской рабочей программы по музейной педагогике для студентов и были подготовлены по этой проблеме магистерская и кандидатская диссертации, монография, методические пособия для практикующих учителей.

Особенностью презентации в Белгороде стало участие тех исследователей, чей опыт представлен в электронном приложении к учебному пособию. Так, магистр педагогики начального образования, учитель начальных классов МБОУ СОШ № 49 г. Белгорода

Е. А. Соловей ознакомила с некоторыми результатами своего диссертационного исследования по музейной педагогике, которое было отмечено дипломами Всероссийского конкурса магистерских диссертаций (г. Тула) и Всероссийского конкурса педагогических инноваций 2009 года (г. Москва). Живой интерес аудитории вызвало выступление ученицы 3-го класса МБОУ СОШ № 31 г. Белгорода Селиной Евгении с исследовательским проектом «Моё открытие Соборной площади». Историко-краеведческую работу о главной площади города Белгорода Женья выполнила под руководством педагога школы, аспирантки НИУ «БелГУ» И. Г. Черновой; их проект стал победителем белгородского и российского этапов конкурса «Я – исследователь».

Хочется подчеркнуть, что исследовательские музейные проекты младших школьников экспериментального класса Мелитопольской школы № 25, выполненные под руководством Т. Д. Олексенко, были отмечены Дипломами лауреатов конкурсов в Киеве и Москве. Опыт проектной работы музейного содержания с учащимися начальных классов г. Мелитополя отражен авторами в учебном пособии.

Сегодня в патриотическом воспитании школьников и студентов всё большую роль играют музей и музейные технологии. Именно поэтому выпуск учебного пособия на региональном материале двух территорий – России и Украины – огромный научно-методический вклад в развитие вузовской подготовки будущих специалистов и в совершенствование профессионального мастерства учителей начальных классов в последипломный период.

Выводы. Таким образом, реализация разных направлений в региональной методической поддержке учителей начальных классов, начинающих свою профессиональную деятельность в условиях реализации новых образовательных Стандартов, помогает молодым специалистам в последипломный период быстрее приобрести практические профессиональные навыки и качественно выполнять требования Стандарта в работе со своими учениками.

#### Список использованных источников

1. Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования как условие повышения качества образования: Материалы первой региональной научно-практической конференции /БелРИПКППС. Белгород. 26 мая 2011 г. — Белгород: Изд-во БелРИПКППС, 2011. — 340 с.

#### References

1. *Introduction of Federal state educational standard of primary education as a condition of improving the quality of education: Proceedings of the First Regional Scientific and Practical Conference.* (2011). BelRIPKPPS. Belgorod. May 26, 2011. Publishing House of BelRIPKPPS. [in Russian].
2. *Museum Pedagogy in the educational space of school and university: Study guide.* (2013). Edited

2. Музейная педагогика в образовательном пространстве школы и вуза: учебное пособие / под общей редакцией Т. М. Стручаевой. — Белгород-Мелитополь : Изд-во БелИПКППС, 2013. — 139 с. — (С приложением на DVD).
  3. Проектирование основной образовательной программы образовательного учреждения / под общей реакцией Р. Г. Чураковой. — М. : Академкнига/Учебник, 2011. — 184 с.
  4. Реализация системно-деятельностного подхода на уроках в начальной школе. — Белгород : ЛитКараВан, 2013. — 174 с. (Выпуск 6).
  5. Региональные особенности управления содержанием дошкольного и общего образования / под общей реакцией Р. Г. Чураковой. — М. : Академкнига/Учебник, 2011. — 144 с.
  6. Соломатин А. М. Стратегия деятельности информационно-консультационных центров издательства «Академкнига/Учебник» / А.М. Соломатин. — М.: Академкнига/Учебник, 2012. — 104 с.
- by Т.М.Struchaeva. Belgorod – Melitopol: Publishing House of BelRIPKPPS. With an appendix on DVD. [in Russian].
  3. *Design of the basic educational program of an educational institution. (2011).* Ed. by R.G.Churakova. Moscow: Akademkniga. Textbook. [in Russian].
  4. *Implementation of system-active approach in the classroom at elementary school]. (2013).* Belgorod: LitKaraVan. (Issue 6). [in Russian].
  5. *Regional features of content management of preschool and general education. (2011).* Ed. by R.G.Churakova. Moscow: Akademkniga Textbook.. [in Russian].
  6. Solomatin, A. M. (2012). *Business strategy of information and counseling centers of «Akademkniga/Textbook» Publishing House.* Moscow: Akademkniga Textbook. [in Russian].

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., профессор

**Відомості про автора:**

<sup>1</sup>Стручасва Тамара Михайлівна,

<sup>2</sup>Олексенко Тетяна Давидівна

<sup>1</sup>Белгородський інститут розвитку освіти

вул. Перемоги, 85, г. Белгород,

Белгородська обл., 308015,

Російська Федерація

<sup>2</sup>Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,

Запорізька обл., 72312, Україна

doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.857

*Надійшла до редакції: 05.01.2014 р.*

*Прийнята до друку: 19.05.2014 р.*

## КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Алла Тарасова, Марина Садовски, Елена Шаталова

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет*

### Аннотация:

В статье раскрываются проблемы передачи культурного наследия молодому поколению. Основное внимание авторы акцентируют на том, что в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, которые испытывают трудности в обучении математике, положительный результат оказывает использование малых форм фольклора.

### Ключевые слова:

дети с ограниченными возможностями здоровья, этнокультурное своеобразие языковой картины мира, малые формы фольклора.

### Анотація:

**Тарасова Алла, Садовські Марина, Шаталова Олена. Культурологічний підхід до навчання дітей, що мають труднощі в навчанні математики.**

У статті порушуються проблеми передачі культурної спадщини молодому поколінню. Основну увагу автори акцентують на тому, що в роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, що зазнають труднощів у навчанні математики, позитивний результат досягається завдяки використанню малих форм фольклору.

### Ключові слова:

діти з обмеженими можливостями здоров'я, етнокультурна своєрідність мовної картини світу, малі форми фольклору.

### Resume:

**Tarasova Alla, Sadovs'ky Maryna, Shatalova Olena. Culturological approach to teaching the children experiencing difficulties with studying mathematics.**

The article touches upon the problems of a cultural heritage transfer to young generation. The main attention is focused on the fact that while working with children having limited possibilities of health and experiencing difficulties in studying mathematics, the positive result is achieved by use of small forms of folklore.

### Key words:

children with limited possibilities of health, an ethno-cultural originality of a language picture of the world, small forms of folklore

Постановка проблемы. Сегодня в общественном развитии существенно возросла роль этнического фактора. С одной стороны, это выявляет социализирующий потенциал этнической среды, но с другой – порождает усиление межнациональной напряженности. В то же время эти тенденции недостаточно учитываются в психолого-педагогической практике.

В настоящее время четко просматривается перспектива гуманизации современного образовательного пространства, которая невозможна без взаимодействия культуры и образования, создание атмосферы сотворчества этих структур.

Современное общество все больше и больше заинтересованно в проблеме передачи культурного наследия молодому поколению, в приобщении их к своим корням, культурным ценностям, традициям своего народа.

Познание мира ребенком происходит на всем пути его развития в процессе обучения и воспитания в культурно-образовательном пространстве. В своей культурно-исторической концепции Л. Выготский отмечает, что «по содержанию процесс культурного развития может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка». Указывая на необходимость развития ребенка с проблемами в культурно-образовательном пространстве, он отмечает, что развитие такого ребенка будет протекать иначе, чем нормального. Поэтому нужны «специально созданные культурные формы для того, чтобы

осуществить культурное развитие дефектного ребенка» [3].

Формулирование целей статьи. Статья раскрывает проблемы передачи культурного наследия молодому поколению. Основное внимание акцентируется на том, что в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, которые испытывают трудности в обучении математике, положительный результат оказывает использование малых форм фольклора.

Изложение основного материала исследования. Цель и назначение осуществления программы сохранения и развития национальной культуры в общеобразовательном учреждении – приобретение обучающимися знаний, выработка жизненной позиции, потребности в своей национальной культуре, в языке. Школа как основа этнокультурного образования играет важную роль, развивая природные способности обучающихся, создаёт основные предпосылки для самореализации личности.

В плане реализации культурологического подхода к обучению математике особенно важным представляется использование на уроках и в процессе внеклассной работы по математике малых форм фольклора, которые являются универсальной формой накопления и трансляции этнокультурного своеобразия языковой картины мира.

В опыте нашей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, которые испытывают трудности в обучении математике, положительный результат оказывает использование малых форм фольклора. Учитель,

владаючий фольклорним матеріалом, знаючий загадки, пословиці, поговорки, сказки, уміючий емоційно, з почуттям їх прочитати, швидше добивається успіхів в навчанні і вихованні дітей.

Так, загадка може служити вихідним матеріалом для ознайомлення з деякими математичними поняттями (цифра, число, відношення, величина і т. д.). Наприклад, при ознайомленні з числом і цифрою 5 можна використати таку загадку:

Що стоїть в кінці сторінки,

Украшаючи всю тетрадь?

Чем ви можете гордіться?

Ну, звичайно, цифрою... (П'ять.)

Після того як знайдена відгадка, робота над нею продовжується. Вчитель просить згадати, о чому загадка, показати числову картку, відповідну числу 5, назвати сусідів числа 5 в числовому ряду, пояснити, як отримали число 5, порівняти число 5 з наступними і попередніми числами, сказати, як можна отримати число 5 з одиниць і двох менших чисел (на наочній основі). Наприклад:

$$5 = 1 + 1 + 1 + 1 + 1$$

$$5 = 1 + 4$$

$$5 = 2 + 3$$

$$5 = 3 + 2$$

$$5 = 4 + 1$$

Для закріплення, конкретизації знань про числа, величини, геометричних формах і фігурах можна запропонувати загадки, в яких є слова, що містять математичні терміни [11]. Наприклад:

Он давно знайомий мій,

Кожний кут в ньому прямої.

Всі чотири сторони

Одинакової довжини.

Всім його представити рад.

Як його називають? (Квадрат.)

Для закріплення просторових представлень і понять можна використати таку загадку:

То назад, то вперед

Ходить, бродить пароплав.

Зупинишся – горе,

Продирявить море. (Утюг.)

На матеріалі загадок можна формувати вміння замінювати число двома слагаємими в різних випадках, коли: а) одне слагаєме відоме, б) невідомі обидва слагаєми; в) знаходити доповнення числа до 10; збільшувати (зменшувати) числа на кілька одиниць; закріплювати прийоми додавання і віднімання;

$$a + 1 \quad a - 1 \quad a + 2 \quad a - 2$$

$$a + 3 \quad a - 3 \quad a + 4 \quad a - 4$$

прийом перестановки слагаємих; прийом віднімання на основі відповідного прикладу на додавання. Наприклад, для того щоб відгадати

загадку, необхідно розв'язати задані приклади і записати відповіді, потім порівняти кожен відповідь з буквою алфавіту в таблиці і вписати її в клітинку поруч. В результаті в крайньому правому стовпці отримався слово-відгадка, наприклад:

1. Що за зірочка така на пальто і на платку? Вся сквозна, вирізна, а візьмеш – вода в руці. (Сніжинка.)

$6 - 1 =$	5
$3 - 1 =$	2
$5 - 1 =$	4
$4 + 2 =$	6
$2 - 1 =$	3
$9 - 7 =$	2
$2 - 1 =$	1
$5 + 2 =$	7

3	5	6	7	2	1	4
и	с	ж	а	н	к	е

Інтересно і процес відгадування загадки. Він здійснюється таким чином: відгадувач повинен по черзі порівнювати різні і в той же час чимось близькі предмети, виділяти в них схожі ознаки, групувати їх по-новому, в іншому поєднанні і шляхом виключення неправильних відповідей знаходити відгадку, відображаючи це в мові.

Зрозуміння внутрішньої структури загадки дозволяє вчителю навчати дітей відгадувати загадки: розуміти їх зміст, пояснювати і доводити правильність відгадки, а також навчати дітей складати загадки самостійно.

Іноді для відгадування загадки дітям буває достатньо одного ознаки, догадки, озарення. А для того щоб довести правильність відгадки, необхідно докладно, послідовно розкрити логічне міркування. Без доказів процес відгадування незакончен. Щоб заохотити дитину до доказів, слід з'ясувати, яким шляхом він дійшов до відгадки: «Як ти догадався?», «Чому ти так вирішив?» Для доказів потрібно виділити в загадці всі ознаки предмета, встановити всі зв'язки між ними, порівняти їх з відгадкою.

Доказівство починається з пояснення відгадки, яка потім підтверджується перерахуванням ознак предмета. Цим способом (дедуктивним) діти користуються частіше за все, так як в силу особливостей віку вони прагнуть швидше дати відповідь. Можливо поступити по-іншому: в початку доказів розглядаються ознаки і встановлюються зв'язки між ними, а відгадка – логічний висновок цього міркування (індуктивний спосіб).

Ще один вид малих форм фольклору – скороговорка, конкурсна і ігрова початок якої очевидно і привабливо



для детей. Велика польза скороговорки как упражнения для улучшения артикуляции, выработки хорошей дикции. Мы предлагаем использовать скороговорки со словами, связанными с математикой. Например, при знакомстве детей с числом и цифрой 3 можно предложить такую скороговорку:

Три сороки – три трещотки  
Потеряли по три щетки:  
Три – сегодня,  
Три – вчера,  
Три – еще позавчера.

После ее разучивания педагог предлагает вспомнить, какое слово в тексте связано с данным числом, какая цифра соответствует этому числу.

Методика работы над скороговоркой проста. Сначала учитель произносит ее, а дети внимательно слушают, затем они повторяют скороговорку очень медленно по слогам или по словам, потом все убыстряя и убыстряя темп. Учитель в этом случае выступает в роли дирижера.

Из всего многообразия жанров и форм детского устного народного творчества наиболее завидная судьба у считалок. Считалками (народные названия: счетушки, счет, читки, пересчет, говорушки и др.) принято называть короткие рифмованные стихи, применяемые детьми для определения ведущего или распределения ролей в игре.

Соревнования в сказывании считалок обучают детскому артистизму (фактор эстетический), заставляют разучивать больше стихотворений и тем самым развивать память (познавательная функция), добиваться права вести пересчет – по детским неписанным законам. Это право предоставляется не всем, а только тем, в ком уверены остальные, кто будет честно вести счет, определяющий судьбу игроков; нарушивший это правило лишается доверия игроков. Считалка, таким образом, способствует выработке таких необходимых человеку качеств, как честность, непреклонность, благородство, чувство товарищества (фактор этический). Наконец, само произведение в хорошем исполнении, в атмосфере детской романтической увлеченности игрой доставляет наслаждение, вырабатывает чувство ритма, необходимое в песне, танце, работе (фактор эстетический). Таким образом, считалка выполняет познавательную, эстетическую и этическую функции, а вместе с играми, прелюдией к которым она чаще всего выступает, способствует физическому развитию детей.

Мы предлагаем использовать считалки с целью закрепления умения вести счет в прямом и обратном направлении. Например:

1. Один, два, три –  
Ваня, не шути!

Один, два, три, четыре, пять –  
Ваня, не шути опять!

Один, два, три, четыре, пять,  
Шесть, семь, восемь –

Ваня, не шути, мы просим!

2. Один, два, три, четыре, пять,

Шесть, семь, восемь,

Девять, десять.

Выплыл ясный месяц.

3. Девять, восемь, семь, шесть,

Пять, четыре, три, два, один.

В прятки мы играть хотим.

Надо только нам узнать,

Кто из нас пойдет искать.

Мир детства невозможно представить себе без сказки, так же как и без загадки, скороговорки, считалки.

Задачи со сказочным сюжетом помогают увязать приобретенные знания с окружающей учащимся действительностью, позволяют применять их при решении различных жизненных проблем, своим конкретным содержанием способствуют формированию более глубоких и ясных представлений о числах и смысле производимых над ними действий. Например: «Красная Шапочка принесла бабушке пирожки с мясом и грибами. С мясом было 3 пирожка, а с грибами – 2. Сколько всего пирожков принесла девочка своей бабушке?»

Выполняя решение задачи, ребенок должен воспользоваться знаниями таблицы сложения для случая  $a + 2$ .

Присутствие сказочного героя на уроке математики придает обучению яркую эмоциональную окраску, что способствует более эффективному усвоению как математического материала, так и литературного.

Учащиеся должны не только решать готовые задачи, но и уметь составлять их. Эту работу следует вести в течение всего периода изучения математики. Сначала учащиеся ставят вопрос к данной задаче. Например:

Я колобок, колобок!

По амбару метен,

По сусекам скребен,

На сметане мешон,

В печку сажен,

На окошке стужен.

Я от дедушки ушел,

Я от бабушки ушел,

Я от зайца ушел,

Я от волка ушел,

От медведя ушел,

А от лисы не успел уйти.

Работая над данным текстом, ученик может составить следующие вопросы и задания: «Сколько зверей встретил колобок? Помогите колобку посчитать, сколько раз он смог уйти».

Затем можно предложить учащимся задачу с недостающими данными. Например:

«Жили-были старик со старухой у самого синего моря. Старик ловил неводом рыбу, старуха пряла свою пряжу. Пошел старик к морю ловить рыбу. Раз закинул свой невод, пришел невод с тиною морскою. Еще раз старик закинул свой невод, пришел невод с ... рыбками морскими. И последний раз закинул он невод. Пришел невод, а там еще 4 морские рыбки. Сколько всего морских рыбок поймал старик? Сколько раз старик закинул свой невод?»

После такой подготовки учащиеся могут составлять задачи на заданную тему или зависимость, используя текст заданной сказки.

На уроках, где находится место сказке, всегда царит хорошее настроение, а это – залог успешной работы. Сказка несет в себе юмор, фантазию, творчество, а самое главное, учит детей логически мыслить.

Выводы. Таким образом, использование малых форм фольклора поможет учителю в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, которые испытывают трудности в усвоении математических знаний о числах, величинах, геометрических фигурах и др.

#### Список использованных источников

1. Волина В.В. Праздник числа / В.В. Волина. – М.: Знание, 1993. – 336 с.
2. Волина В.В. Занимательное азбукведение / В.В. Волина. – М.: Просвещение, 1991. – 368 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1983. – Т. 5. – С. 22.
4. Илларионова Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки / Ю.Г. Илларионова. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
5. Карпенко М.Т. Сборник загадок / М.Т. Карпенко. – М.: Просвещение, 1988. – 80 с.
6. Кузнецова Т.Н. Воспитание на традициях народной педагогики / Т.Н. Кузнецова, И.К. Свищенко. – Белгородский педуниверситет, 1995.
7. Круглов Ю.Г. Русские народные загадки, пословицы, поговорки / Ю.Г. Круглов. – М.: Просвещение, 1990. – 335 с.
8. Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З.А. Михайлова. – М.: Просвещение, 1985. – 96 с.
9. Пенькова О.И. Раз, два, три – отвечай / О.И. Пенькова, Л.И. Сазанов. – М., 1994.
10. Словарь литературных терминов / ред. Л.И. Тимофеев, С. В. Тураев. – М.: Просвещение, 1974. – 509 с.
11. Шаталова Е.В. Загадка как средство формирования познавательной деятельности дошкольников / Е. В. Шаталова // В кн.: Воспитание и обучение дошкольника / под ред. И. П. Прокопьева, П. Т. Фролова. – Москва; Белгород, 1995. – 280 с.

Рецензент: Сегеда Н.А. – д.пед.н., профессор

#### Відомості про авторів:

**Тарасова Алла Петрівна,  
Садовські Марина Володимирівна,  
Шаталова Олена Володимирівна**  
Белгородський державний національний  
дослідницький університет  
вул. Перемоги, 85, г. Белгород,  
Белгородська обл., 308015,  
Російська Федерація  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.858

Надійшла до редакції: 12.01.2014 р.  
Прийнята до друку: 23.05.2014 р.

#### References

1. Volina, V. V. (1993). *Holiday of number*. Moscow: Znaniye. [in Russian].
2. Volina, V. V. (1991). *Entertaining ABC-learning*. Moscow: Prosveshcheniye. [in Russian].
3. Vygotsky, L. S. (1983). *Collection of works: In 6 vol*. Moscow. [in Russian].
4. Illarionova, Yu. G. (1985). *Teach children to guess riddles*. Moscow: Prosveshcheniye. [in Russian].
5. Karpenko, M. T. (1988). *Collection of riddles*. M Moscow: Prosveshcheniye. [in Russian].
6. Kuznetsova, T. N., Svishchena I. K. (1995). *Education on traditions of national pedagogics*. T.N. Kuznetsova, I.K. Svishchena. Belgorod Pedagogical University. [in Russian].
7. Kruglov, Yu. G. (1990). *Russian national riddles, proverbs, sayings*. Yu.G. Kruglov. Moscow: Prosveshcheniye. [in Russian].
8. Mikhaylova, Z. A. (1985). *Game-like entertaining tasks for preschool children*. Moscow: Prosveshcheniye. [in Russian].
9. Pen'kova, O. I. (1994). *One, two, three – give an answer*. Moscow. [in Russian].
10. *Dictionary of literary terms*. (1974). Ed.by L.I. Timofeev, S. V. Turaev. Moscow: prosveshcheniye. [in Russian].
11. Shatalova, E. V. (1995). *The riddle as means of formation of preschool children's cognitive activity*. In book: Education and training of the preschool child. Ed. by I. P. Prokopiev, P.T. Frolov. - Moscow; Belgorod. [in Russian].

УДК 378.13

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ

Юлія Шевченко, Світлана Дубяга

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті розглядається проблема підготовки майбутнього вчителя до формування естетичної компетентності молодших школярів в умовах сучасної вищої педагогічної освіти. Від професійної компетентності педагога залежить, чи сформується в молодшого школяра цілісна естетична компетентність, чи відбудеться фрагментарне пізнання навколишнього світу. Під час аудиторної, позааудиторної роботи, а також проходження студентами педагогічної практики, грамотного інструментування майбутніх фахівців, естетичні цінності успішно інтеріоризуються в особистісні цінності дитини та перетворюються на регулятиви її поведінки.

**Ключевые слова:**

професійна підготовка; майбутній учитель; естетична компетентність; молодший школяр; естетичні цінності.

**Анотація:**

**Шевченко Юлія, Дубяга Светлана. Профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов к формированию эстетической компетентности ученика.**

В статье рассматривается проблема подготовки будущего учителя по формированию эстетической компетентности младших школьников в условиях современного высшего педагогического образования. От профессиональной компетентности педагога зависит, сформируется ли у младшего школьника целостная эстетическая компетентность, или же произойдет фрагментарное познание окружающего мира. В процессе аудиторной, позааудиторной работы, во время прохождения студентами педагогической практики, грамотного инструментирования будущих специалистов, эстетические ценности успешно интериоризируются в личностные качества ребенка и преобразовываются в регуляторы его поведения.

**Ключові слова:**

професійна підготовка, майбутній учитель, естетична компетентність, молодший школяр, естетичні цінності.

**Resume:**

**Shevchenko Yuliya, Dubyaha Svitlana. Professional training of future primary teachers for formation of pupil's aesthetic competence.**

This article deals with problems of training future primary teachers for formation of pupil's aesthetic competence in terms of modern higher pedagogical education. The formation level of pupil's aesthetic competence depends on professional competence of the teacher – it can be integrated or fragmentary learning of the environment. Successful internalization of pupil's aesthetic values into his personal qualities and their transfer into his behavior regulators can be achieved by students in class or after-class activity, during the teaching practice of students and rational instructions for future teachers.

**Key words:**

professional training, future teacher, aesthetic competence, primary pupil, aesthetic values.

Постановка проблеми. Серед найважливіших завдань виховання у світлі модернізації загальноосвітньої школи, де передбачається орієнтація освіти не тільки на засвоєння учнями певної суми знань, а й на розвиток особистості, її пізнавальних і творчих здібностей, є формування у школярів естетичної компетентності.

Естетична компетентність припускає орієнтування в першоджерелах культури – творах художньої літератури, народної творчості, музичного, образотворчого, театрального мистецтва, музейних експозиціях, творах, якщо не наукової, то хоча б науково-популярної літератури. У реальній освітній практиці переважна більшість учнів обмежується ознайомленням із небагатьма першоджерелами, в основному з деякими творами художньої літератури. А тому формування у школярів естетичної компетентності, усвідомлення її змісту й структури є надзвичайно важливим завданням сучасної школи. Це зумовило розробку принципово нового підходу до підготовки педагогічних працівників як компетентних фахівців, здатних до максимальної

реалізації свого потенціалу у професійній діяльності. Отже, проблема формування естетичної компетентності майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему естетичної компетентності особистості, яка є актуальною сьогодні, досліджують багато вчених. У працях Т. Адуло, В. Біблера, Л. Буюєвої, С. Бистрицького, М. Гончаренка, М. Кагана, В. Семенова та інших наводяться численні підходи до визначення сутності культури як соціокультурного явища. Проблема культури особистості, її базових основ детально розкривається в дослідженнях Ю. Аксенова, М. Боровика, С. Бороніна, Н. Крилової, В. Чеснокова та ін. У своїх роботах Т. Браже визначає загальну культуру особистості як «рівень розвитку й реалізації сутнісних сил людини», сукупність компетенцій, пов'язаних зі здатністю брати на себе відповідальність при спільному ухваленні рішень; компетенцій, що стосуються життя в полікультурному суспільстві (розуміння відмінностей між представниками різних культур, мов і релігій, шанобливе ставлення до чужих традицій тощо [4].

У контексті нашого дослідження особливого значення набувають питання, пов'язані з проблемою формування естетичної компетентності особистості, які розглядаються в аспекті виховання естетичної культури студентської молоді, що стало предметом ґрунтовних досліджень Л. Масол, Н. Миропольської, Г. Падалки, Л. Рапацької, О. Рудницької, Т. Суислової, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін.

Формулювання цілей статті. Метою нашої роботи є розкриття процесу підготовки майбутнього вчителя початкових класів (у рамках професійної підготовки) до формування естетичної компетентності молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати теоретичного аналізу проблеми підготовки вчителів початкових класів до формування естетичної компетентності дитини виявили значущість феномена естетичної компетентності в особистому становленні молодшого школяра та посилену увагу науковців до питань оптимізації системи естетико-педагогічної підготовки вчителів.

Згідно з визначеннями українських учених, компетентність – це підхід до знань як до інструменту розв'язання життєвих проблем, прийняття рішень у різних сферах життєдіяльності людини, це узагальнена здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчання, вихованню, інтеграції у простір соціальних і культурних відносин, міжособистісної інтеграції та спілкування [1, с. 111; 138]. Отже, акцентується аксіологічний і соціокультурний виміри – готовність до самостійної діяльності відповідно до світоглядних настанов і ціннісних орієнтацій особистості, з одного боку, і соціокультурних координат, з іншого; підкреслюється визначальний показник життєвої компетентності – її інтегративність. Структурна модель складається з таких компетентностей: методологічна, аутопсихологічна, психологічна, соціально-психологічна, громадянська, комунікативна, інформаційна, соціальна, рефлексивна, компетентність спільної творчості, професійна [1, с. 138].

Компетентність як готовність до художньо-творчої самореалізації, самоосвіти й самовдосконалення у сфері мистецтва забезпечується предметними знаннями й уміннями, серед яких провідну роль відіграють навички саморегуляції. До основних компонентів самоосвітньої діяльності належать самостійне планування (виявлення цілей і шляхів їх досягнення), самоорганізація (раціональний розподіл сил під час діяльності, їх мобілізація), самоконтроль і самооцінювання, рефлексія і корекція саморозвитку (В. Андрєєв). Це

передбачає зміну орієнтації викладання мистецьких дисциплін з переважно пізнавальної площини у діяльно-творчу (суб'єкт-суб'єктну), систематичне внесення завдань для самостійної роботи впродовж усього періоду навчання, починаючи з початкової школи, поетапне зменшення педагогічного керівництва з одночасним збільшенням самоосвітньої діяльності учнів у галузі мистецтва.

Одним із напрямів модернізації освіти шляхом формування взаємопов'язаних професійно-культурних і загальнокультурних її складників є культурологічний тип парадигми. На думку української дослідниці О. Рудницької, «культура завжди залишається скарбницею досвіду, яку люди постійно збагачують. Кожний індивід живе і діє в умовах культури, а культура наповнює собою індивіда» [6, с. 110–111]. Отже, відповідно до означеної парадигми освіти, першоосновою її змісту визнається досвід культури. Так, науковці виокремлюють чотири компоненти культурного досвіду, технологією формування яких повинен оволодіти і вчитель початкових класів: знання про різні галузі діяльності; досвід виконання відомих способів діяльності; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Ученими виокремлюється культурологічний підхід до формування соціального потенціалу вчителя. Так Г. Тарасенко підкреслює важливість культуротворчої функції виховання, що сприяє «глибокому морально-психологічному засвоєнню соціального досвіду взаємодії з природою. Процес виховання, таким чином, забезпечує міжпоколінну трансмісію культури і перетворює освіту на її невіддільну частину» [5, с. 92]. На думку дослідників, у контексті культурологічної освіти педагог повинен бути готовим до організації культурного досвіду людства в системі особистих цінностей учнів, до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі, освоєння культурних смислів і відтворення їх в індивідуальній свідомості дитини, до набуття досвіду культуротворчої діяльності, виконання соціокультурних функцій професії вчителя. Дійсно, з одного боку, культура неможлива поза естетичною константою буття – гармонії, краси і досконалості, а з іншого – становлення досвіду відбувається під впливом культури, «через культуру реалізується процес естетичної самодетермінації особистості» [5, с. 13]. Як слушно зауважує В. Самохвалова, «естетична культура – це вміння розшифрувати та організувати естетичну компетентність, передбачити перспективу розвитку свого перебування у світі, визначити тенденції загального процесу взаємодії з ним, коригувати проміжні результати». Сучасні дослідники

висувають гіпотезу, згідно з якою естетична компетентність, що охоплює всі форми взаємодії людини зі світом – як предметно-практичні, так і духовні, ширше естетичної культури, яка є найціннішим для людства естетичним досвідом.

Учені, філософи, педагоги, літературознавці сходяться на тому, що функціональну структуру естетичної компетентності слід відрізнити від її складу, до якого входять самостійні сфери естетичної діяльності. Ядром естетичної компетентності є мистецтво, як діяльність, що породжує художні й об'єктивує естетичні цінності. Елементами естетичної компетентності є художня самодіяльність, народне мистецтво, фольклор, архітектура, дизайн, художня література тощо.

Учені О. Беляєв, Н. Киященко, Н. Лейзеров зазначають, що естетична компетентність охоплює й соціальну сферу життєдіяльності людей: культуру побуту, дозвілля. Як бачимо, естетична компетентність характеризує не тільки суспільство, а головне – індивіда. «Для того, щоб стати суб'єктом естетичної компетентності, людина повинна оволодіти системою естетичних відносин і цінностей, що склалися» [4, с. 170]. Як частина культури суспільства, естетична компетентність соціально зумовлена й наділена певною стійкістю традицій і цінностей. Естетична компетентність передбачає звернення мистецтва до інтересів і потреб народу, забезпечення державою умов для вільної художньої творчості кожної людини, для всебічного залучення її до різних видів естетичної діяльності й перетворення цінностей світової художньої культури на духовний здобуток народу.

Розвинена естетична компетентність особистості передбачає насамперед розвинену естетичну чуттєвість (естетичне сприйняття, емоції, переживання, почуття і чуттєва частина естетичного смаку) та естетично розвинений розум, або інтелект (раціональна частина естетичного смаку, естетичний ідеал, естетичні потреби, погляди, переконання).

Рівень естетичної компетентності виявляється в розвитку всіх компонентів естетичної свідомості (почуттів, поглядів, переживань, потреб та ідеалів), а також і в розвитку вмінь і навичок активної перетворювальної діяльності в мистецтві, праці, побуті, людських взаєминах.

Тому естетична компетентність – це ступінь, рівень опанування естетичною культурою суспільства. Саме тому співвідношення естетичної компетентності особистості та естетичної культури суспільства визначається тим ступенем засвоєння естетичних цінностей, яким володіє окремо кожна особистість.

Естетична компетентність містить у собі такі елементи, як естетичне сприйняття, естетичне почуття, естетичні потреби, естетичні ідеали, естетичні смаки. Вони визначаються розумовою, моральною, емоційною, духовною діяльністю людини і зумовлюють істотні зміни в її світосприйнятті, переконаннях, поведінці, сприяють естетичній діяльності особистості, розвитку її творчих сил і здібностей відповідно до об'єктивних законів розвитку краси.

Сутність естетичної компетентності розкривається через аналіз її елементів. Естетичне сприйняття завжди орієнтується саме на суспільну значущість речі, явища, вчинку. В акті естетичного ставлення навколишній світ цікавить людину не як такий, а в тісному зв'язку з її діяльністю і змістом життя. Саме це дає змогу студенту в акті чуттєвого сприйняття водночас і пізнавати суспільну сутність явища, й оцінювати його з погляду того найвищого інтересу, що ґрунтується на всій сукупності суспільних характеристик людини. Ось що писав з цього приводу відомий український учений А. Канарський у праці, присвяченій цій проблемі: «Як така, речова, природна сторона предмета або явища не становить змісту феномена чуттєвого: суто предметного, природного ставлення людини до навколишнього, до природи немає. Воно завжди передає ставлення людини до іншої людини, до суспільства, до класу людей, зрештою, ставлення її до себе самої. Тому і немає такої речі, яка в дії тільки одного відчуття визначала б чуттєвий стан людини» [3]. Сферу повсякденної естетичної свідомості становлять естетичні емоції – своєрідний психологічний відгук (реакція) на явища навколишнього світу. Естетичні емоції мінливі, нестійкі та нетривкі; естетичні переживання – емоційні переживання й усвідомлення естетичних відношень (дуже близькі до цього значення за своїм змістом такі елементи естетичної свідомості, як естетичне сприйняття, уявлення, враження).

Естетичний смак є найважливішою характеристикою особистісного становлення, що відображає рівень самовизначення людської індивідуальності. Тобто естетичний смак не зводиться до простої здатності до естетичної оцінки, оскільки він передбачає не саму оцінку як таку, а завершується привласненням або відкиданням культурної, естетичної цінності. Отже, більш точним формулюванням естетичного смаку буде його визначення як здатності особистості до індивідуального відбору естетичних цінностей, а отже, і до саморозвитку, і до самоформування.

Естетичний ідеал є однією з форм відображення об'єктивної дійсності. Причому відображення не пасивного, а творчого, активного, завжди пов'язаного з умінням

відкидати випадкове, привнесене, неістотне і проникати в саму суть предмета. Отже, естетичний ідеал є відображенням суті предмета, причому суті найглибшого порядку, що містить в собі вищу форму розвитку реальності. Такою вищою формою розвитку матерії є соціальна форма, а носієм її виступає суспільна людина як сукупність усіх суспільних відносин. Естетичним ідеалом конкретного суспільства, тобто «почуттєвим ідеалом» і буде вияв через окрему людину головних, визначальних суспільних відносин певного суспільства.

Основа розвитку естетичної компетентності – це блок спеціальних дисциплін гуманітарного циклу (етики та естетики, методик мистецьких дисциплін тощо). Компетентнісний підхід до професійної підготовки дає змогу охоплювати не тільки окремі навчальні предмети, а й відношення між ними.

Через складний процес прийому й перетворення інформації, що відображає об'єкти і явища в сукупності їх властивостей, формуються поняття, образи, уявлення про навколишню дійсність. Унаслідок цього відбувається інформаційний контакт майбутніх фахівців із довкіллям і розширення власного тезауруса особистості студентів. На думку науковців, ефективність будь-якої діяльності, й педагогічної зокрема, забезпечується адекватністю її інформаційної основи та усвідомленням суб'єктно-об'єктивних сторін педагогічної потреби. Тому готовність майбутніх фахівців до формування естетичної компетентності дитини передбачає інформаційно-мотиваційну спрямованість на означену діяльність, а саме:

- формування в майбутніх фахівців професійного та особистого інтересу до процесу набуття учнями естетичної компетентності, усвідомлення цілей і завдань формування естетичної компетентності у дітей;

- накопичення знань про психолого-педагогічні особливості функціонування естетичної компетентності молодших школярів;

- збагачення емоційно-рефлексивної реакції на об'єкти і явища навколишньої дійсності та усвідомлення їх естетико-виховного потенціалу;

- розвиток здатності до асоціативно-образної обробки інформації та формування уміння її забезпечувати; активізація художнього мислення майбутніх учителів;

- усвідомлення доцільності та необхідності використання інтегративних зв'язків у системі навчально-виховної роботи з молодшими школярами.

Із метою формування естетичної компетентності студентів практикувалися слайд-лекції, прес-конференції, проектні завдання, практичні завдання, які давали змогу закріпити на

практиці здобуті теоретичні знання. Проведені заняття довели, що багато студентів із задоволенням висували нові ідеї, у них розвивалися активність, інтерес до пошуку нових ідей, потреба у створенні нових варіантів просторових об'єктів. Одним з основних методів розвитку естетичної компетентності студентів став метод інтегрованого навчання у формі розробки мистецьких проектів. Для більшого усвідомлення студентами необхідності проведення роботи щодо набуття молодшими школярами у ВНПЗ естетичної компетентності ми пропонуємо застосовувати різні форми, методи, прийоми, які б удосконалили підготовку майбутніх фахівців. До них належать: обговорення-диспут «Чи важливо формувати естетичну компетентність у молодших школярів?»; внесення до змісту навчальних курсів естетико-пошукових завдань; пропонування студентам під час проходження ними виробничої педагогічної практики таких видів робіт, як: розгляд програм для початкової школи щодо набуття естетичної компетентності дитини, визначення ступеня використання педагогом інтегративних зв'язків у навчально-виховній роботі з молодшими школярами, проведення педагогічного аналізу підручників і посібників для початкової школи з огляду на забезпеченість молодших школярів асоціативно-образною обробкою отриманої інформації тощо. Для підготовки студентів до досліджуваної діяльності викладачам дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки було запропоновано доповнити матеріал лекційних занять інформаційною складовою з проблеми формування акумулятивного компонента естетичної компетентності учнів. У процесі викладання нормативних дисциплін комплексно застосовувалися прийоми естетико-виховної роботи щодо формування естетичної компетентності молодших школярів.

Із метою збагачення власної естетичної компетентності, активізації художнього мислення майбутніх фахівців в умовах забезпечення взаємодії наукового та художнього підходів до професійно-орієнтованої підготовки педагогів на заняттях із циклу професійно-орієнтованої підготовки та під час педагогічної практики повинна здійснюватися дослідно-експериментальна робота.

Висновки. Оскільки всі компоненти естетичної культури тісно взаємопов'язані, то й формування естетичної компетентності в системі професійних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів становить собою цілісний педагогічний процес, який можна моделювати. Наявність усіх компонентів, ступінь їх вираження в діяльності та поведінці характеризують рівень сформованості естетичної компетентності особистості.

**Список использованных источников**

1. Житцева компетентність особистості: Наук.-методичний посібник / За ред. Л.Сохань, І.Єрмакова, Г.Несен. – К., 2003.(2)
2. Ільман В. Деякі аспекти вдосконалення професійної підготовки вчителя початкової школи: сучасні тенденції / В. Ільман // Рідна школа. – 2011. – №1-2. – С. 30-37.
3. Канарский А.С. Диалектика эстетического процесса. – Киев: ЗАО „Мироновская типография”, 2008. – 378 с
4. Овчарук О. Компетентності як ключ оновлення змісту освіти // Стратегії реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К., 2003. – С. 13-42. 5.
5. Родигіна І. Компетентісно-орієнтований підхід до навчання. – Харків: Видавнича група „Основа”, 2005. – 96с.
6. Рудницька О. Культуровідповідність мистецької освіти / О. Рудницька // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монограф. зб. ст. – К., 2000. – С. 108-133.

**References**

1. Personality life competence: scientific-methodical guide. (2003). Ed. L. Sohan', I. Yermakova, G. Nesen. Kyiv [in Ukrainian].
2. Il'man, V. (2011). Some aspects of improving the professional training of a primary school teacher: modern tendencies. *Ridna shkola*. 1-2. 30-37. [in Ukrainian].
3. Kanarskiy, A. S. (2008). *Dialectics of the aesthetical process*. Kyiv: ZAO „Mironovskaya tipografiya”. [in Russian].
4. Ovcharuk, O. (2003). Competences as a key for the education content renewal. *Stratehii reformuvannya osvity v Ukraine: Rekomendatsii z osvithno'i polityky*. Kyiv. [in Ukrainian].
5. Rodyhina, I. (2005). *Competence-oriented approach to learning*. Kharkiv: Publishing group “Osnova”. [in Ukrainian].
6. Rudnyts'ka, O. (2000). Cultural relevance of the art education. *Neperervna profesiyna osvita : problemy, poshuky, perspektyvy: monographic collection of works*. Kyiv. [in Ukrainian].

**Рецензент:** Молодиченко В.В. – д.філос.н., професор

**Відомості про авторів:**

**Шевченко Юлія Михайлівна,  
Дубяга Світлана Миколаївна**

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,  
Запорізька обл., 72312, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.859

*Надійшла до редакції: 01.05.2014 р.*

*Прийнята до друку: 23.05.2014 р.*

## РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

Людмила Шлеїна

*Таврійський державний агротехнологічний університет*

**Аннотація:**

У статті розглядаються принципи та педагогічні умови розвитку навчальної самостійності як складника професійної компетенції майбутніх економістів у процесі вивчення ними дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» у виші. Автор на основі окремих результатів дослідження лабораторії моніторингу якості освітньої діяльності розкриває дидактичні умови самостійної роботи студентів та її роль у підготовці майбутніх економістів.

**Анотація:**

**Шлеїна Людмила. Развитие учебной самостоятельности будущих экономистов в процессе изучения дисциплины «Украинский язык с профессиональной направленностью».**  
В статье рассматриваются принципы и педагогические условия развития учебной самостоятельности как составляющей профессиональной компетенции будущих экономистов в процессе изучения дисциплины «Украинский язык с профессиональной направленностью» в вузе. Автор на основе отдельных результатов исследования лаборатории мониторинга качества образовательной деятельности раскрывает дидактические условия самостоятельной работы студентов и ее роль в подготовке будущих экономистов.

**Resume:**

**Shleina Liudmyla. Development of future economists' academic independence in the process of studying the course of "Ukrainian for a professional area".**  
The article examines the theoretical foundations, principles and pedagogical conditions of academic independence as a component of future economists' professional competence in the course of "Ukrainian for a professional area" in higher educational institutions. On the basis of separately taken research results performed by the laboratory of educational activity quality the author reveals the didactic conditions of students' self-study work and its role in future economists' training.

**Ключевые слова:**

компетенція, професійна компетентність, навчальна самостійність.

**Ключові слова:**

компетенция; профессиональная компетентность; учебная самостоятельность.

**Key words:**

competence, professional competence, academic independence.

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням вищої освіти в Україні є формування компетентної особистості, здатної конкурувати на світовому ринку праці. Компетентна людина має володіти певними компетенціями, головною серед яких є комунікативна. Саме завдяки комунікативній компетенції формуються й усі інші компетенції індивідуума, зокрема й професійна. У документах, що регламентують мовну освіту, серед яких – Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Концепція державної мовної політики, концепції з мовної освіти та освітньо-професійні програми підготовки «бакалавра» і «магістра» наголошується, що формування комунікативної компетенції є головною метою мовної освіти майбутніх фахівців. Для цього, власне, необхідно опанувати українську (державну) мову. Мовна освіта майбутніх економістів базується на вивченні дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням», що серед іншого передбачає оволодіння українським діловим мовленням. Для формування загальної і професійної комунікативної компетенції потрібно підвищити дієвість мовних курсів.

Підкреслимо, що для успішної професійної діяльності в умовах ринкової економіки України, економіст повинен бути добре поінформованим, професійно компетентним, уміти самостійно приймати рішення, гнучко реагувати на зміни в

економіці. Він має володіти достатніми діловими навичками й уміннями, мати розвинені професійні якості, що так необхідно для подолання труднощів, визначенні та розв'язанні основних проблем, пов'язаних зі становленням і розвитком фірми. Однак аналіз практичної діяльності вишів свідчить про недостатню увагу до проблеми формування самостійності як якості студентів і основи для набуття професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній науці активно обговорюється проблема вдосконалення системи освіти шляхом застосування компетентнісного підходу (Б. Ельконін, В. Болотов, В. Сериков, Л. Петровська, Л. Мітша, М. Волошина, Т. Добутько, І. Зимня, А. Маркова, А. Михайличенко, О. Овчарук, А. Тубельський, Ю. Татур, О. Пометун, Т. Олійник та інші).

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки вченими багато уваги приділяється питанню залучення педагогічних інновацій до навчально-виховного процесу у вищій школі (А. Алексюк, С. Гончаренко, Н. Волкова, І. Зязюн, І. Дичківська, М. Кларін, А. Лігоцький, Н. Ничкало, Г. Онкович, О. Пехота, І. Подласий, Г. Сагач, С. Сисоєва, П. Щербань, М. Фіцула, В. Ягупов та ін.). На сьогодні видано багато українських підручників та посібників з курсу Сьогодні дисципліна «Українська мова за



професійним спрямуванням» забезпечена значною кількістю підручників, довідників із ділового спілкування, але жоден із них не задовольняє цілком потреб студентів.

Формування цілей статті. Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати й перевірити на практиці педагогічні умови розвитку навчальної самостійності як складника професійної компетенції майбутніх економістів у процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням».

Виклад основного матеріалу дослідження. Україна, увійшовши у третє тисячоліття як незалежна держава, розбудовує національну систему освіти з урахуванням світових і європейських традицій, відповідно до соціально-економічних, технологічних і соціокультурних змін у країні. Виявлення й наукове осмислення конструктивних ідей і підходів до її розвитку, що виникають як в Україні, так і в інших країнах, допоможе модернізувати всю систему національної вищої освіти. Ефективними шляхами підготовки майбутнього спеціаліста відповідно до вимог Болонського процесу є формування у студентів усвідомленої потреби в постійному професійному самовдосконаленні, розвитку творчого потенціалу та професійного мислення, створення умов для самостійного набуття знань, умінь і навичок та їх застосування на практиці. Цьому значною мірою сприяє ефективна самостійна робота.

Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах передбачено, що самостійна робота студентів повинна становити не менше 1/3 і не більше 2/3 від загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни, що знайшло відображення в навчальних планах. Таке збільшення кількості годин на самостійну роботу відповідно вимагає й нового підходу до управління нею, тобто до її організації, нового методичного забезпечення, контролю тощо.

Виходячи з положень вищої освіти можемо стверджувати, що самостійна робота інтегрує в єдине ціле навчальну, наукову, практичну роботу студента. Тому завдання вищої школи – навчити студента самостійної роботи, оскільки вона забезпечить можливість майбутнім фахівцям упродовж життя поповнювати, поглиблювати професійні знання й уміння. Окрім цього, набуття навичок самостійної роботи активізує пізнавальну діяльність майбутнього спеціаліста, полегшує пошук науково-методичної інформації, робить більш усвідомленим процес засвоєння навчального матеріалу. Все це позитивно впливає на формування творчої особистості майбутнього економіста, на його прагнення до саморозвитку, самонавчання.

У сучасних умовах самостійність стає професійно необхідною якістю особистості будь-якого спеціаліста. Щоб бути сьогодні висококваліфікованим фахівцем, потрібно вчитися безперервно та постійно оновлювати набуті знання, оскільки нині потрібні фахівці, які не лише володіють професійними знаннями, вміннями й навичками, а є всебічно розвиненими особистостями, здатними до активного й постійного оновлення знань, прийняття оперативних і нестандартних рішень, самостійних і творчих дій.

Зважаючи на вимоги, що висувуються до успішної самостійної роботи студентів, а також на недосконалу практичну організацію самоосвіти, дослідник І. Друзь констатує наявність певних протиріч: між прагненням до високого рівня самостійності студента в навчальній діяльності та її фактичною нерозвиненістю; між практичною значущістю самоосвіти для майбутнього фахівця й недостатньо розробленою теорією та практикою її організації; між вимогами кредитно-модульної системи та рівнем розвитку здатності студентів до самореалізації, усвідомленням необхідності самоосвіти та якістю навчально-методичного забезпечення вищих навчальних закладів; між вимогами та завданнями, які висувуються до викладачів навчальних закладів і браком відповідної мотивації тощо [5, с. 129]. Безперечно, тільки розв'язання наявних проблем і урахування досвіду впровадження та організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах дасть змогу зробити самостійну роботу невіддільним складником навчального процесу.

Розглянемо поняття «компетенція», «компетентність» і «професійна компетенція». Із погляду бізнес-практиків, професійні компетенції – це здатність суб'єкта професійної діяльності виконувати роботу відповідно до посадових вимог. Останні являють собою завдання і стандарти їх виконання, прийняті в організації чи галузі. Цей підхід сфокусований не на особистісних характеристиках, а на стандартах діяльності та ґрунтується на описі завдань і очікуваних результатів [5].

Результати теоретичного аналізу розробки проблеми професійної компетентності фахівця засвідчили, що самостійність є необхідним складником професійної компетентності. Самостійність інтегрує в собі як активні, діяльні (активність, ініціативність, саморух і самодетермінація), так і гносеологічні, споглядальні (свідомість, теоретичне мислення) характеристики компетентності. Лише в нерозривній єдності активних і споглядальних компонентів самостійність стає складовою професійної компетентності [2, с. 8].

Ознаками самостійності студента є: уміння планувати, приймати рішення та обґрунтовувати його, вибирати раціональні методи діяльності, працювати з літературою, виявляти творчу активність, систематично контролювати хід і результати виконання роботи, коригувати й удосконалювати її. Рівень самостійності студента вимірюється отриманим результатом у практичній діяльності, тобто здатністю досягати запланованого результату без сторонньої допомоги, співвіднесеного з його свідомим зацікавленням і пізнавальними можливостями в певний момент [4, с. 14].

На підставі викладеного вище можемо визначити такі особливості навчально-виховної діяльності студентів економічних спеціальностей у виші, яка спрямовується на формування у них навчальної самостійності під час вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»:

– теоретичні (наявність високого рівня знань і вмінь самостійної роботи студентів, позитивне ставлення до змісту самостійної навчальної діяльності, готовність до її здійснення, глибокі знання з дисципліни, що вивчається);

– смислові (уміння здійснювати відбір змісту навчальної діяльності, визначення її способів і видів у процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням», здатність до системного аналізу, володіння культурою мислення);

– практичні (володіння розвиненими вміннями застосовувати на практиці отримані знання, здатність до самостійного та ефективного розв'язання проблеми в галузі професійної діяльності, прагнення до творчої самореалізації, постійного професійного зростання).

У нашому дослідженні формування навчальної самостійності майбутніх економістів у процесі вивчення ними дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» розглянуто з погляду системного підходу, який передбачає всебічний, комплексний аналіз досліджуваного об'єкта як сукупності багатьох елементів; компетентного підходу, який забезпечує якісно новий результат освіти – формування компетентного фахівця, розвиток особистісних і професійно важливих якостей; особистісно-діяльнісного підходу, що враховує взаємозв'язок діяльності й розвитку особистості та дає змогу орієнтувати цілісний навчально-виховний процес на особистість як на мету, суб'єкта, результат і основний критерій його ефективності.

У ході нашого дослідження було проведено анкетування. Студентів попросили висловити своє ставлення до самостійної роботи. Більшість із них (60 %) виявляє позитивне ставлення,

23 % – негативне, а 17 % студентів байдуже ставиться до самостійної роботи. На запитання «Чи хотіли б Ви відвідувати спеціальний курс, що має на меті навчити студентів самостійно працювати», відповіді поділилися майже навпіл: «ні» – 51 %, «так» – 48 %, «звичайно, навіть за додаткову оплату» – 1 %. На запитання «Чи завжди Вам зрозумілі завдання до самостійної роботи?» найбільший відсоток припадає на відповідь «частково зрозумілі» – 71 %, «незрозумілі» – 16 %, «завжди зрозумілі» – 13 %. Окрім цього, студенти вказали на труднощі, із якими їм доводилося стикатися під час виконання самостійної роботи. Серед них: «незрозумілі вимоги» – 45 %, «брак фахової літератури» – 35 %, «невідповідність завдань самостійної роботи тематиці навчального курсу» – 20 %. На запитання «Чи відображений зміст самостійної роботи в ректорських контрольних, усних опитуваннях і на практичних заняттях?» 50 % респондентів відповіли, що «частково», 44 % – «так», 6 % – «ні».

Ефективна самостійна робота студентів неможлива без відповідної дидактико-методичної діяльності викладача. Істотне значення для організації самостійної роботи має професійний рівень викладача, його самоосвіта, уміння організувати пошукову діяльність студентів, зважаючи на власний досвід і настанови. Від цього залежить якість рекомендованої літератури, актуальність тематики студентських рефератів, вибір видів і змісту завдань чи проблемних питань. Викладач формує стиль роботи студентів, їхні переконання. В. Горбунов зауважує, що в самостійній роботі студентів передусім треба «орієнтувати на акуратність, наукову точність, культуру інтерпретації чужих думок та ідей», на вміння аналізувати й доходити висновків на основі прочитаного матеріалу [3, с. 33].

Відповідно до цих підходів розроблена теоретична модель формування навчальної самостійності майбутніх економістів у процесі вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». Розробляючи власну модель, ми взяли за основу модель, запропоновану Г. Парниковою, у якій авторка визначає такі принципи: цілісності, системності, свідомості, активності, практико-орієнтованої спрямованості, діяльності, що були нами конкретизовані в таких функціях:

– мотиваційна (пошук загальної мотивації до спільної діяльності різних суб'єктів процесу формування навчальної самостійності майбутніх економістів, стимулювання спонукань до співпраці, прояви самостійності, активізація творчості, ініціативи);

– діагностична (визначення потенціалу освітньо-виховного процесу у виші, моніторинг

якості застосовуваних змісту, форм і методів самостійної роботи студента, фіксація рівнів сформованості навчальної самостійності студентів);

– організаторська (визначення цілей, відбір способів їх досягнення (змісту, видів, форм, методів, засобів), планування, окреслення етапів роботи, об'єднання суб'єктів процесу формування навчальної самостійності майбутніх економістів і створення умов для її розвитку);

– навчальна (формування готовності, здатності та потреби на практиці застосовувати знання та вміння самостійної навчальної діяльності практико-орієнтованої спрямованості за допомогою української лексики професійної спрямованості);

– виховна (використання потенціалу самостійної роботи студентів на заняттях із дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» для виховання цілісної особистості студента, розвитку особистісних і професійно важливих якостей майбутнього економіста);

– розвивальна (створення умов для самовизначення, самореалізації, розвиток потреби у професійному самовдосконаленні);

– оцінювально-результативна (визначення студентом якості результатів здійснення самостійної діяльності, її самооцінка, корекція способів досягнення навчальних цілей, оцінка рівнів сформованості досліджуваного процесу).

У процесі моделювання нами визначені педагогічні умови (реалізація системного, комплексного й особистісно-діяльнісного підходів до організації навчально-виховного процесу в період навчання у виші; створення комплексної системи вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»; використання технології з урахуванням специфічних особливостей діяльності майбутніх економістів під час навчання, можливості вишу, розвиненість особистісних і професійно важливих якостей студентів), виділені етапи формування навчальної самостійності майбутніх економістів у процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» (організаційно-підготовчий, процесуальний, результативний), форми і методи педагогічної діяльності.

Для оцінки рівнів сформованості навчальної самостійності студентів нами були обрані такі критерії: активність особистості, усвідомлення значущості самостійної навчальної діяльності, ступінь самостійності.

Висновки. Науковий аналіз проблеми організації самостійної роботи у вищій економічній школі засвідчив її актуальність у дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, що зумовлює перегляд теоретичних і

методичних засад підготовки фахівців у вищих навчальних закладах економічного профілю.

Самостійну роботу слід визначити як особливу форму навчальної діяльності, спрямовану на формування у студентів самостійності й набуття ними сукупності знань, умінь, навичок, що здійснюється за умови впровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять і, насамперед, самостійної роботи, яка передбачає виконання завдань під методичним керівництвом викладача, але без його особистої участі. Самостійна навчальна діяльність є специфічною організаційною формою навчально-виховного процесу, яка охоплює як позааудиторну, так і аудиторну роботу: вона сприяє розвитку мислення, творчому підходу до проблем, що розв'язуються, самостійному пошуку й запам'ятовуванню інформації, самоорганізації й самоконтролю, що значно підвищує ефективність навчання майбутніх економістів.

Успіх організації самостійної роботи майбутніх економістів забезпечується дотриманням таких дидактичних умов: забезпечення розвитку у студентів умінь самостійної роботи; використання системи дидактико-пізнавальних завдань для самостійної роботи майбутніх економістів; розвиток позитивної мотивації студентів до самостійної роботи; розробка відповідного методичного забезпечення самостійної роботи студентів; реалізація системи контролю за самостійною роботою студентів.

Як переконуємося, підготовка фахівців високої кваліфікації, конкурентоспроможних на ринку праці, а також здатних до компетентної, відповідальної й ефективної діяльності за своєю спеціальністю неможлива без підвищення ролі самостійної роботи студентів, спрямованої на стимулювання їх професійного зростання та виховання їх творчої активності.

Отже, за підсумками проведеного формувального етапу експерименту студенти експериментальних груп відрізнялися розвиненими вміннями використовувати на практиці знання, отримані у процесі самостійної навчальної діяльності, тривалим стійким позитивним ставленням до її виконання. Для учасників педагогічного експерименту були характерні творча активність, самостійне виконання завдань без допомоги педагога, збільшення запасу професійної лексики. Вони виявляли готовність до співпраці, усвідомлене осмислення змісту самостійної навчальної діяльності та здатність до адекватної самооцінки її результатів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці рекомендацій щодо застосування розглянутих у статті методів

**Список використаних джерел**

1. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті: Навч. посіб. – Вид. 2-ге, доп. – К.: КНЕУ, 2003. – 298 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
4. Морєва, Н.А. Педагогика середнього професіонального образования: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Н.А.Морєва. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
5. Овчарук О. Ключові компетентності: Європейське бачення // Управління освітою. – 2004. – № 2. – С. 6-9.

**References**

1. Kovalchuk, H. O. (2003). *Activization of teaching in economic education*. Kyiv: KNEU. [in Ukrainian].
2. Zimniaya, I. A. (2004). *Key competences as an effective target basis of the competence approach to education*. The author's version. Moscow: Research Center of Quality Training Problems. [in Russian].
3. *Strategy of education reforming in Ukraine: Recommendations of educational policy*. (2003). Kyiv: K.I.S. [in Russian].
4. Moreva, N. A. (2001). *Pedagogy of secondary vocational education: Textbook for students of higher educational institutions*. Moscow: Publishing Center «Akademia». [in Ukrainian].
5. Ovcharuk, O. (2004). *Key competences: European vision*. *Upravlinnya osvityou*. 2. 6-9. [in Ukrainian].

**Рецензент:** Сєгєда Н.А. – д.пєд.н., профєсор

**Відомості про автора:**

**Шлєіна Людмила Іванівна**  
Таврійський державний  
агротехнологічний університет  
пр. Б. Хмельницького, 18, м. Мєлітополь,  
Запорізька обл., 72310, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.860

*Надійшла до редакції: 09.04.2014 р.*

*Прийнята до друку: 15.05.2014 р.*

## АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

УДК 371.3:51

### РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Анастасія Білюнас

*РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)***Анотація:**

У статті зосереджено увагу на особливостях формування математичної культури учнів старшої школи. З цією метою автором визначені основні напрями, вимоги та умови реалізації системи формування математичної культури. Наведена таблиця розподілу складових методичної системи (зміст, цілі, завдання, методи, засоби) за трьома етапами навчання, серед яких виділено: підготовчий, основний і завершальний. Серед вимог, яким підпорядковані цілі навчання, організаційні форми та методи, що сприяють формуванню математичної культури, визначені основні: нерозривний зв'язок конкретного навчального матеріалу з відповідною практичною діяльністю; необхідність математики як фундаментального складника підготовки, що значно виходить за межі шкільного курсу; поєднання теоретичного та практичного видів підготовки.

**Ключові слова:**

математична культура; система; учні старшої школи; вимоги та умови реалізації; етапи навчання.

**Аннотация:**

**Билунас Анастасия. Реализация системы формирования математической культуры учеников старшей школы.**

В статье сосредоточено внимание на реализации формирования математической культуры учащихся старших классов. Для этого автором определены основные направления, требования и условия реализации системы формирования математической культуры. Представлена таблица распределения составляющих методической системы (содержание, цели, задачи, методы, средства) по трём этапам обучения, в числе которых выделены: подготовительный, основной и заключительный. Среди требований, которым подчинены цели обучения, организационные формы и методы, способствующие формированию математической культуры, определены основные: неразрывная связь конкретного учебного материала с соответствующей практической деятельностью; необходимость математики в качестве фундаментальной составляющей подготовки, которая значительно выходит за пределы школьного курса; сочетание теоретического и практического видов подготовки.

**Ключевые слова:**

математическая культура; система; ученики старшей школы; требования и условия реализации; этапы обучения.

**Resume:**

**Biliunas Anastasia. Realization of system of high school students' mathematical culture formation.**

The article focuses on the realization of the high school students' mathematical culture formation. The author defines the main directions, requirements and conditions for the implementation of the system of mathematical culture formation. The paper represents a table of the methodical system composites distribution (content, objectives, goals, methods, and means) in three stages of learning: preliminary, main and final. Among the requirements that govern the learning objectives, organizational forms and methods for facilitating the formation of mathematical culture, the main ones have been determined: the inextricable link of the specific educational material with relevant practical activities; need for mathematics as a fundamental component of training that goes far beyond the school course; combination of theoretical and practical training types.

**Key words:**

mathematical culture; system; high school students; the requirements and conditions for realization; stages of learning.

Постановка проблеми. Проведений аналіз навчального матеріалу з курсу «Алгебра і початки аналізу» показав, що формуванню математичної культури приділяється незначна увага. Здебільшого процес навчання спрямований на формування у старшокласників окремих компонентів математичної культури, причому без використання процесу інтеграції математичної та інших видів підготовки, а якщо й використовується, то не явно. Ці недоліки дають змогу нам дійти висновку, що система формування математичної культури старшокласників не закладена в навчально-пізнавальну організацію навчання, а являє собою лише формування окремих її компонентів, зв'язок яких носить слабко інтегрований характер.

Оскільки розроблена нами система використання математичних тверджень щодо формування математичної культури учнів

старшої школи на прикладі вивчення курсу «Алгебра і початки аналізу» дає змогу розв'язати цю проблему більш ефективно, то головне завдання, яке стоїть перед нами – це реалізація такої системи за допомогою дослідно-формуального етапу експерименту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема реалізації системи формування математичної культури старшокласників є суттєвою і потребує більш детального висвітлення в сучасній методичній літературі.

У педагогічній літературі є різні погляди на питання формування математичної культури (С. Архангельський, Б. Гнеденко, А. Хинчин та ін.) У нашому дослідженні ми розглядаємо формування математичної культури як інтегративний результат, тому важливими для нашого дослідження є роботи А. Магомедова (використання інформаційних технологій у формуванні математичної культури

старшокласників) [4], О. Артеб'якіної (формування математичної культури студентів педагогічних вузів) [1], П. Батчаєвої (усні вправи як один із засобів формування математичної культури учнів 5–9-х класів) [2], С. Розанової (формування математичної культури студентів технічних вузів) [5], В. Снегурової (використання індивідуалізованої системи завдань як засіб розвитку математичної культури) [6], К. Часова (елементи нестандартного аналізу та логіко-мовна символіка як засіб формування математичної культури учнів 10-11-х класів) [7] тощо.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити основні вимоги та умови реалізації системи формування математичної культури учнів старшої школи.

Для визначення основних напрямів, вимог і умов щодо формування математичної культури учнів старшої школи нами використано комплекс таких методів:

- теоретичні (системний аналіз нормативних документів, наукової психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури, зокрема аналіз програмних документів і планів, змісту програм, підручників з алгебри та початків аналізу);

- емпіричні (спостереження за навчальним процесом у загальноосвітніх навчальних закладах, бесіди, опитування; анкетування та тестування учнів);

- експериментальні методи з метою апробації запропонованої методики та експериментального впровадження у практику загальноосвітніх навчальних закладів основних положень дослідження, аналіз продуктів діяльності (контрольні й самостійні роботи, реферат);

- статистичні для визначення надійності отриманих даних, порівняння результатів експерименту з початковими кількісними показниками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальна робота здійснювалася у процесі вивчення старшокласниками курсу алгебри і початків аналізу, для чого в експериментальних класах (ЕК) були вирівняні початкові умови, навчання відбувалося на основі використання системи задач на доведення математичних тверджень при навчанні курсу алгебри і початків аналізу, яка функціонувала в рамках системно-діяльнісного підходу. У процесі експериментальної роботи перевірялася дієвість структурних компонентів нашої системи формування математичної культури. А в контрольному класі (КК) компоненти математичної культури спеціально не формувалися, навчання велося за традиційною методикою.

Найважливішими особливостями проведеної нами експериментальної роботи були:

- цільова настанова на формування математичної культури в експериментальних класах (у контрольному класі – на вивчення курсу алгебри і початків аналізу);

- комплекс компонентів, вимог та умов, у яких здійснювалася реалізація системи формування математичної культури старшокласників.

Оскільки наше розуміння проблеми формування математичної культури старшокласників ми розкривали в попередніх роботах, то в цій статті приділимо особливу увагу реалізації методики формування математичної культури старшокласників.

Під математичною культурою учня старшої школи ми розуміємо інтегративний результат спеціальних (математичних) взаємодій, що охоплює такі елементи, як математичні знання та вміння, математичну мову, математичну самоосвіту, які найбільш адекватно відображають процес математичного розвитку старшокласника.

Формування знань і умінь відбувається в діяльності, але не будь-яка діяльність сприяє ефективному їх розвитку, унаслідок чого для формування в учнів старшої школи тих чи інших якостей, їх необхідно залучити до спеціально організованої діяльності. У нашому дослідженні основним елементом є математичні твердження, тому діяльність визначається через систему розв'язання задач на доведення математичних тверджень, орієнтованих на формування математичної культури учнів старшої школи.

У шкільному курсі алгебри і початків аналізу задачі на доведення відіграють важливу роль. Вони сприяють поглибленню й закріпленню навчального матеріалу; розв'язування задач на доведення сприяє кращому засвоєнню програмового матеріалу, розвиває логічне мислення, слугує одним із найдієвіших засобів боротьби з формалізмом під час вивчення теорем курсу алгебри і початків аналізу; дають можливість організувати диференційоване навчання з математики; спосіб подання завдань із зростанням їх складності сприяє зростанню рівня сформованості математичної культури [3, с. 136].

Методологічним орієнтиром при побудові методичної системи формування математичної культури старшокласників для нас був принцип єдності свідомості та діяльності, тому ми вважаємо, що для формування математичної культури необхідні як теоретичні знання та вміння, так і практичне застосування цих знань, оскільки саме на практиці перевіряється сформованість компонентів математичної культури.

Цілеспрямоване формування математичної культури старшокласників вимагає чіткого визначення цілей і завдань кожного з етапів навчання, серед яких ми виділяємо: підготовчий, основний і завершальний. Розподіл складових методичної системи формування математичної культури за трьома етапами навчання наведено в таблиці 1.

Виділення етапів проводилося нами відповідно до розробленої методичної системи формування математичної культури й типової

програми курсу алгебри і початків аналізу академічного рівня в загальноосвітній школі.

Зазначимо, що кожен з етапів формування математичної культури старшокласників має свою специфіку. Такий поділ є умовним, оскільки наведені завдання, методи, форми і

засоби можна застосовувати на різних етапах залежно від багатьох чинників, а саме – від мети уроку, від його завдань, функцій і раціональної та доцільної взаємодії між собою складових методичної системи в конкретних ситуаціях.

Таблиця 1

**Розподіл складових методичної системи формування математичної культури за трьома етапами навчання**

Етапи навчання	Підготовчий	Основний	Завершальний
Складові			
Задачі	алгоритмічні	напівалгоритмічні	евристичні
Методи	пояснювально-ілюстративний; репродуктивний	проблемний; частково-пошуковий	дослідницький
Форми	фронтальне розв'язування задач	фронтальне розв'язування задач; робота груп	самостійне розв'язування
Засоби	графічні посібники; технічні засоби; програмні засоби	графічні посібники; технічні засоби; дидактичні матеріали	заготовки для проведення ігор; програмні засоби

На першому етапі – підготовчому – провідним було: а) визначення рівня знань старшокласників із математики, б) ознайомлення старшокласників із цими результатами; в) залучення старшокласників до процесу оволодіння математикою на основі мотивації; г) створення передумов оволодіння елементами математичної культури.

На підготовчому етапі вивчення курсу алгебри й початків аналізу було спрямовано на формування базових математичних знань і умінь, а також на оволодіння основним математичним понятійно-термінологічним апаратом. Крім того, формувалися вміння математичної самоосвіти. Все це є різними сторонами математики, які в сукупності і являють собою математичну культуру.

Навчання математичних знань і умінь, а також умінь математичної самоосвіти велось в основному за традиційною методикою, а формуванню мовленнєвої культури у програмі уваги не приділялося. Виходячи з цього, ми прийняли рішення про використання в нашій роботі таких вправ, які б сприяли формуванню цього елемента математичної культури, а саме – роботу з текстом, виконання логічних вправ, ігри з математичними термінами, математичні диктанти тощо.

Але для формування мовної культури немає достатнього вибору дидактичної літератури й цікавого матеріалу, який би сприяв розвитку в учнів інтересу до математики; крім того, є невідповідність між рівнем володіння математичною мовою учнями та мовою, якою написаний підручник. Тому вчителю, незважаючи на ці труднощі, необхідно творчо підходити до розв'язання цієї проблеми й адаптувати навчальний матеріал до рівня сформованості математичної культури в кожного старшокласника.

Для підготовчого етапу характерні алгоритмічні завдання логічного та пізнавального характеру, які сприяють формуванню основ математичної культури. До алгоритмічних задач на доведення належать такі задачі, які доводяться за допомогою безпосереднього застосування означення, формули, доведеної теореми. Алгоритмічні задачі на доведення варто пропонувати учням уже на перших уроках ознайомлення з новим поняттям. Такі задачі не тільки розвивають уміння підводити об'єкт під поняття (одна із складових доведення), а й сприяють кращому усвідомленню й засвоєнню самого поняття. З одного боку, алгоритмічні задачі сприяють розвитку математичних знань, а з іншого, уводячи нові математичні терміни, їх позначення, стислий запис понять і основних властивостей, – передбачають розвиток математичної мови.

Щодо методів, то для підготовчого етапу доцільним буде використання пояснювально-ілюстративного та репродуктивного методів.

Зазначимо, що на цьому етапі старшокласники ще недостатньо усвідомлюють значущість формування математичної культури, їх мотиваційна готовність ще не сформована.

Отже, підготовчий етап формування математичної культури старшокласників спрямований на визначення вихідного рівня сформованості, його корекцію і закладення теоретичних основ для подальшої роботи щодо формування компонентів математичної культури.

Другий – основний етап – передбачав формування в учнів старшої школи власної математичної культури, сприяв виробленню мотиваційно-ціннісного ставлення до математики, формування пізнавального інтересу й оволодіння математичною діяльністю.

Завдання, які поставлені на основному етапі, виконувалися: а) шляхом організації навчання на основі системно-діяльнісного підходу; б) через єдність мети навчання і мети системи формування математичної культури протягом усього періоду навчання; в) через оптимальне поєднання форм, методів і засобів у навчальній, квазіпрофесійній діяльності старшокласників.

На другому етапі старшокласники продовжують набувати математичних знань, умінь, математичної самоосвіти, використовувати математичну мову, але вже цілеспрямовано з орієнтацією на формування математичної культури, у зв'язку з чим їм пропонувалися задачі та завдання більш складного характеру, порівняно з першим етапом.

На основному етапі переважають напівалгоритмічні задачі на доведення, які є більш складними для учнів, оскільки для їх розв'язання недостатньо знати тільки означення чи формулу, на основі яких ця задача буде розв'язуватися, а їм уміти свідомо та правильно застосовувати раніше вивчені твердження, які є необхідними.

Під час основного етапу доцільно використовувати проблемний, частково-пошуковий методи навчання.

Третій етап навчання є завершальним. Основна його мета – практично підготуватися до розв'язання математичних задач, оволодіти елементами математичної культури через відповідну цьому етапу діяльність, що характеризується прагненням до самостійної математичної діяльності, критичного аналізу власних математичних знань і умінь, прагненням до вдосконалення своєї діяльності, наявністю знань і умінь самоосвіти і математичної мови.

Головними завданнями цього етапу були: а) уміння самостійно працювати з різними джерелами математичної інформації; б) удосконалення вмінь використовувати теоретичний матеріал на практиці; в) володіння програмними засобами для розв'язання різних математичних завдань; г) уміння оцінювати й аналізувати сформованість компонентів своєї математичної культури.

Важливу роль на завершальному етапі розв'язання проблеми розвитку вмінь старшокласників доводити твердження з курсу «Алгебра і початки аналізу» відіграють евристичні задачі. До евристичних задач належать такі задачі, для розв'язання яких необхідно або виявити окремі приховані зв'язки між елементами (умови й вимоги), або знайти спосіб доведення, або і те, і інше. Евристична задача не може бути безпосередньо розв'язана за яким-небудь алгоритмом чи узагальненим правилом. Виникає необхідність пошуку розв'язання, що сприяє роботі мислення та його розвитку.

Для розв'язування деяких задач на завершальному етапі доцільно, на нашу думку, застосувати дослідницький метод.

Щодо засобів, за допомогою яких через систему використання математичних тверджень можна формулювати математичну культуру на всіх етапах навчання, то до них належать: графічні посібники, технічні засоби, дидактичні матеріали тощо, серед яких на особливу увагу заслуговує програмний засіб GRAN1.

Серед вимог, яким підпорядковується мета навчання, організаційні форми і методи, які сприяють формуванню математичної культури, нами виділені три. Перша вимога – це нерозривний зв'язок конкретного навчального матеріалу з відповідною практичною діяльністю. Другою вимогою є необхідність математики як фундаментальної складової підготовки, що значно виходить за межі шкільного курсу. Наступною вимогою є поєднання теоретичного та практичного видів підготовки.

Зазначені вище вимоги впливають на різні компоненти системи навчання. Так при постановці мети важливими є всі три вимоги, разом із тим, при визначенні змісту домінують перша і друга вимоги, а на вибір методів і форм навчання суттєво впливає третя вимога.

Засобами, організаційними формами й методами, які є найбільш специфічними для вивчення курсу «Алгебра і початки аналізу» й у яких повною мірою реалізуються наведені вище вимоги, є:

- формування у старшокласників позитивної мотивації на всі види навчальної діяльності з математики з тим, щоб випускник міг формувати позитивне ставлення до математики не тільки у школі, а й за її межами;
- навчання вмінь чіткого й грамотного оформлення математичних записів із використанням математичної мови;
- використання шкільних навчальних посібників і завдань у процесі формування компонентів математичної культури;
- уведення інформації історичного характеру до змісту навчального матеріалу;
- написання і захист рефератів;
- використання практичних занять для вироблення умінь із розв'язання математичних задач.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Наведена методична система формування математичної культури учнів старшої школи являє собою сукупність засобів, методів і форм організаційного і змістовного характеру, які взаємодіють між собою і спрямовуються на формування важливих якостей особистості випускника, необхідних йому для успішної діяльності в певній галузі. Ми вважаємо, що для розв'язання цієї проблеми істотним є змістовна сторона діяльності вчителя та учнів, пошук таких дидактичних підходів і засобів, які б сприяли успішному формуванню інтересу до математики, до математичної культури.

Важливе значення при формуванні математичної культури старшокласників має чітке визначення педагогічних вимог або



принципів, які повинні бути покладені в основу реалізації запропонованої системи формування у старшокласників математичної культури.

Процес реалізації системи формування математичної культури учнів старшої школи підтвердив необхідність цілеспрямованого формування математичної культури в спеціально організованих умовах. Подальшим і водночас завершальним для нашого дослідження є останній етап – апробація та експериментальна

перевірка основних результатів дослідження проблеми формування математичної культури учнів старшої школи. Зміст формувального етапу експериментальної роботи полягає в тому, щоб перевірити ефективність запропонованої методичної системи формування математичної культури учнів старшої школи з використанням математичних тверджень при вивченні курсу «Алгебра і початки аналізу».

#### Список використаних джерел

1. Артебякина О.В. Формирование математической культуры у студентов педагогических вузов: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Артебякина Ольга Викторовна. – Челябинск, 1999 – 162 с.
2. Батчаева П.А. Устные упражнения как одно из средств формирования математической культуры учащихся V-IX классов: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Батчаева Павлина Абу-Юсуфовна. – Карачаевск, 2010 – 198 с.
3. Кугай Н.В. Розвиток умінь старшокласників доводити твердження у процесі вивчення алгебри і початків аналізу: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Кугай Наталия Васильевна. – Київ, 2007 – 179 с.
4. Магомедов А.Р. Педагогические условия использования информационных технологий в формировании математической культуры старшеклассников: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Магомедов Абдулкадыр Рамазанович. – Махачкала, 2010 – 173 с.
5. Розанова С.А. Формирование математической культуры студентов технических университетов: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Розанова Светлана Алексеевна. – М., 2003. – 327 с.
6. Снегурова В.И. Технология использования индивидуализированной системы задач как средства развития математической культуры учащихся: На примере изучения алгебры и начал анализа 10 класса: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Снегурова Виктория Игоревна. – Санкт-Петербург, 1998 – 156 с.
7. Часов К.В. Элементы нестандартного анализа и логико-речевая символика – как средства повышения математической культуры учащихся средней школы: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Часов Константин Васильевич. – Махачкала, 2000 – 176 с.

**Рецензент:** Аносов І.П. – д.пед.н., професор

#### Відомості про автора:

**Білюнас Анастасія Володимирівна**  
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»  
вул. Севастопольська, 2, м. Ялта,  
АР Крим, 98635, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.861

Надійшла до редакції: 05.03.2014 р.  
Прийнята до друку: 21.05.2014 р.

#### References

1. Artebyakina, O. V. (1999). *Formation of mathematical culture in students of pedagogical higher educational institutions: thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences. 13.00.08. Chelyabinsk. [in Russian].*
2. Batchaeva, P. A. (2010). *Verbal exercises as one of the means for mathematical culture formation in pupils of V-IX forms: thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. Karachaevsk. [in Russian].*
3. Kuhai, N. V. (2007). *Development of high school students' abilities to prove statements in the course of Algebra and Introduction to Analysis: thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. Kyiv. [in Ukrainian].*
4. Magomedov, A. R. (2010). *Pedagogical conditions of information technologies use for the formation of mathematical culture of high school students: thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: 13.00.01. Makhachkala. [in Russian].*
5. Rozanova, S. A. (2003). *Formation of mathematical culture of technical universities students: thesis for the degree of Doctor of pedagogical sciences: 13.00.02. Moscow. [in Russian].*
6. Snegurova, V. I. (1998). *Technology of use of the individualized system of problems as a means of pupils' mathematical culture development: On the example of studying Algebra and Introduction to Analysis in the 10th form: thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. Sankt-Peterburg. [in Russian].*
7. Chasov, K. V. (2000). *Elements of the non-standard analysis and logical-speech symbols as means of improving the high school students' mathematical culture: thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. Makhachkala. [in Russian].*

## ПОЗИЦІЯ А.С. МАКАРЕНКА ЩОДО МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ: КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД

Марина Воликова

*Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

**Анотація:**

У статті розглядаються педагогічні погляди А.С. Макаренка щодо статевого виховання. На основі контекстного аналізу доробку вченого виявлено провідні ідеї педагогів 20-30-х років ХХ століття щодо статевого виховання: рівність у вихованні (Н. Крупська), формування в дітей моральних понять, переконань та ідеалів (П. Блонський), спільне навчання і виховання дітей і шанобливе ставлення до представників протилежної статі (А. Залкінд). Обґрунтовується значення педагогічних ідей і досвіду видатного українського педагога в сучасній науково-педагогічній практиці.

**Ключові слова:**

педагогічна спадщина А.С. Макаренка; соціальний досвід; педагогічна система; педагогічні підходи; статево виховання.

**Аннотация:**

**Воликова Марина. Позиция А.С. Макаренко относительно морально-этической составляющей полового воспитания: контекстный подход.**  
В статье рассматриваются педагогические взгляды А.С. Макаренко по половому воспитанию. На основе контекстного анализа наследия ученого, выявлены ведущие идеи педагогов 20-30-х годов ХХ века по половому воспитанию: равенство в воспитании (Н. Крупская), формирование у детей нравственных понятий, убеждений и идеалов (П. Блонский), совместное обучение и воспитание детей, уважительное отношение к представителям противоположного пола (А. Залкиндр). Обосновывается значение педагогических идей и опыта выдающегося украинского педагога в современной научно-педагогической практике.

**Ключевые слова:**

педагогическое наследие А.С. Макаренко; социальный опыт; педагогическая система; педагогические подходы; половое воспитание.

**Resume:**

**Volikova Maryna. Position of A.S. Makarenko on the moral-ethical component of sex education: contextual approach.**

The paper studies the pedagogical views of A.S. Makarenko on sex education. Based on the contextual analysis of the scientist's heritage the author has determined the ideas of leading teachers on sex education in the 20-30ies of the twentieth century: equality in education (N.K. Krupskaya), the formation of children's moral notions, beliefs and ideals (P. Blonskiy), co-training and upbringing of children, respect to representatives of the opposite sex (A. Zalkind). The importance of pedagogical ideas and experience of the outstanding Ukrainian teacher in modern research work and teaching practice is substantiated.

**Key words:**

A.S. Makarenko's pedagogical heritage, social experience, pedagogical system, pedagogical approaches, sex education.

Постановка проблеми. Протягом багатьох століть український народ створював оригінальну систему духовних цінностей, у структурі якої провідними є педагогічна культура, мудрий досвід навчання і виховання молодого покоління. Духовно-моральне спрямування освіти сьогодні відкриває перспективу гармонізації всього культурно-освітнього простору України, у якому чільне місце належить студентській молоді. Значна кількість нормативних документів і наукових праць морально-етичного спрямування свідчить про постійні наукові пошуки оптимального розв'язання проблеми морального та духовного виховання молодого покоління. Виховання духовно-моральних цінностей у студентської молоді – процес повільний і часом складний; він вимагає комплексного підходу до всіх учасників освітнього процесу. Як слушно зауважував А. Макаренко, «виховує все: люди, речі, явища, але насамперед і найбільше – люди» [8, с. 10]. Від свого народження дитина входить у коло незліченних стосунків зі складним навколишнім світом, у якому вона росте й розвивається, спілкується зі своїм оточенням та іншими людьми.

Ключовим елементом нового педагогічного мислення, що визначає сутність освітнього

процесу і становить основний його зміст, який передбачає всебічний розвиток особистості, безперечно, є гуманізація. Тому спрямувати цей розвиток і керувати ним – це перше завдання виховання. Саме з цих позицій розглядаємо спадщину видатного українського педагога Антона Семеновича Макаренка (1888-1939 рр.), який у своїх теоретичних роботах і практичній діяльності змістовно обґрунтував новаторські ідеї єдності дій сім'ї, школи та громадськості щодо виховання всебічно розвинутої особистості, окреслив загальні умови сімейного виховання, визначив типи справжнього і фальшивого авторитету батьків, роль дитини в сімейному господарстві, висвітлив особливості трудового та статевого виховання в сім'ї, формування у дітей навичок культури міжстатевих відносин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як педагог-новатор і оригінальний мислитель А. Макаренко зосередив свою енергію та увагу на цій, найменш дослідженій, галузі радянської педагогіки – вихованні дітей. Підкреслимо, що педагогічна спадщина А. Макаренка стала об'єктом численних досліджень ще у 40-х роках ХХ століття й дотепер навколо неї точаться суперечки серед вітчизняних і зарубіжних педагогів. Так, наприклад, сучасні українські

дослідники-макаренкознавці І. Зязюн, Л. Крамущенко, М. Окса, Л. Пашко, А. Ткаченко, Л. Хомич, М. Ярмаченко, а також російські вчені Л. Гриценко, Л. Гордін, В. Малінін, С. Невська, А. Фролов прагнуть у своїх працях об'єктивно оцінити концептуальні положення спадщини педагога, під новим кутом зору розглянути сформульовані А. Макаренком зміст, шляхи та цілі виховання.

Формулювання цілей статті. Метою статті є контекстний аналіз педагогічних поглядів А. Макаренка на статево виховання і визначення можливостей їх використання в сучасній науково-педагогічній практиці. Погляди та концепції учених-педологів першої половини ХХ століття у галузі статевого виховання, на нашу думку, активно впливали на формування духовної культури учнівства в 20-30-х рр. ХХ ст., тому припускаємо, що їх можна творчо використовувати для гармонізації культурно-освітнього простору студентської молоді в сучасній вищій школі. Сьогодні гуманізація освіти розглядається як найважливіший соціально-педагогічний принцип, що відображає сучасні суспільні тенденції у побудові нової освітньої системи, однією з яких є статево виховання. Саме в цьому контексті, на нашу думку, доречним буде аналіз підходів і напрямів щодо статевого виховання, окреслених у науково-педагогічній думці першої половини ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перша половина ХХ століття – складний історичний період, для якого були характерні різнопланові теоретичні підходи до питань статевого виховання школярів із боку державних діячів, педагогів і вчених-педологів. Серед науковців і державних діячів 20-30-х рр. ХХ століття, які розробляли теоретичні основи та шляхи практичної реалізації завдань статевого виховання школярів, слід назвати П. Блонського, Л. Василевського, Л. Виготського, С. Евергетову, А. Єфимова, А. Залкінда, О. Коллонтай, А. Луначарського, Л. Раскіна, М. Рубінштейна та ін.

Перші соціально-педагогічні підходи до статевого виховання містилися в наукових працях Надії Костянтинівни Крупської (1869-1939 рр.), яка вважала, що спільне навчання хлопців і дівчат є тим позитивним чинником статевого виховання, яке знімає штучне відчуження та сексуальне напруження між статями, гальмує розвиток статевого інстинкту. У статті «Виховання», опублікованій у 1928 році, Н. Крупська провела чітку межу між вихованням у широкому й вузькому розумінні цього поняття. Так, під вихованням у широкому сенсі вона розуміла виховання в гущі життя, а у вузькому – мала на увазі планомірний, систематичний вплив

дорослого на дитину та підлітка. Соціальним складником процесу формування міжстатевих стосунків педагог вважала рівноправні відносини між жінками та чоловіками. Як організатор народної освіти, Н. Крупська у своїх дослідженнях наголошувала на необхідності зі шкільної парти виховувати у юнаків високоморальне ставлення до жінки [5, с. 4]. Будучи ідеологом комуністичного виховання, вона неодноразово критикувала педагогічну систему, розроблену А. Макаренком, і у 1927 році оголосила її не радянською, не буржуазною, а рабовласницькою. Зауважимо, що ефективно організована в часи соціальних потрясінь виховна система А. Макаренка було піддана критиці не тільки Н. Крупською, а також найвпливовішими особами тогочасної радянської освіти, зокрема М. Скрипником, А. Луначарським та іншими.

У радянський період більшість учених, що займалися вивченням проблеми статевого виховання, зосереджували свою увагу загалом на моральному аспекті проблеми. Це пояснювалось насамперед тим, що у 1917–1931 роках відповідно до ленінського вчення про комуністичну мораль, руйнувалися старі уявлення про сім'ю, про становище жінки у суспільстві, про відносини між батьками та дітьми, про статево життя. У педагогічних підходах до виховання молодого покоління визнавалася виняткова роль ідеологічного чинника в ефективному розв'язанні проблем і суперечностей статевого виховання, яке розглядалося на основі марксистко-ленінської моделі побудови всієї виховної системи країни. Так, державними діячами і науковцями, зокрема О. Коллонтай, Н. Крупською, підтримувалася загальна ідея домінування соціально-класових пріоритетів у статевому розвитку і вихованні молодого покоління. Визначальним у статевої поведінці особистості визнавався соціальний аспект, якому мали підпорядковуватися всі бажання та потяги людини. Така позиція обмежувала розуміння проблеми суто соціальними чинниками, повністю ігнорувала біологічні рушії статевих потреб людини.

Для підвищення морального рівня суспільства на сторінках педагогічних періодичних видань, у спеціальній літературі надавалися поради та рекомендації батькам, педагогам щодо виховання дитини в сім'ї і колективі. Здебільшого тогочасні науковці (Є. Аркін, Л. Виготський, А. Макаренко) уважали за необхідне забезпечити всеохопну взаємодію сім'ї, школи, громадськості у процесі статевого виховання молоді. Використовуючи різні методи, прийоми та засоби впливу на формування статевої поведінки та статевої культури підлітків, А. Макаренко виокремлював

серед них працю, спорт, спортивні вправи, здоровий спосіб життя: «спорт обов'язково позначається на статевій сфері, добре організовані спортивні вправи, особливо ковзани, лижі, човен, регулярна кімнатна гімнастика, – будуть дуже корисними. Нарешті, правильний режим сприяє правильному фізичному самопочуттю дитини, за якого ніколи не виникає занадто ранні статеві хвилювання» [6, с. 280]. Безперечною заслугою вчених цього періоду є розробка методик, спрямованих на духовно-моральне та етичне виховання молоді, на підвищення педагогічної культури батьків щодо статевого виховання, визнання ефективності у спільному навчанні і вихованні хлопчиків і дівчаток, що, так само, сприяло формуванню у дітей почуття рівності і товаришкості, посиленню ролі школи в статевого вихованні та статевій просвіті на основі введення спеціальних навчальних курсів, організації виховної роботи.

Для розв'язання найскладніших педагогічних проблем ХХ століття, зокрема й у галузі статевого виховання, було створено педологічну службу, установу, що діяла при закладах освіти і науки. Перші педологічні дослідження в Україні припадають на кінець ХІХ – перше десятиліття ХХ сторіччя. На початку 20-х років педологія почала активно розвиватися.

Педологічна робота із сім'ями учнів у своєму розвитку пройшла два етапи. На першому етапі, що припав на 20-ті роки ХХ століття, домінувало скептичне ставлення до виховних можливостей сім'ї. Педологи займалися переважно обстеженням сімейно-побутових умов, проводилася робота щодо оздоровлення сімейного побуту, морального клімату сім'ї. На другому етапі, який розпочався з першої половини 30-х років ХХ століття діагностична робота в сім'ї доповнювалася корекційною та профілактичною роботою. Розроблялися теоретичні основи статевого виховання, у навчально-виховних закладах створювалися педологічні кабінети й осередки, які вели роз'яснювальну роботу щодо статевого виховання. Педологічна служба взяла курс на посилення виховного потенціалу сім'ї, сприяла підвищенню статевої культури батьків, встановленню тісної взаємодії шкільного та сімейного виховання, займалася науково-методичним забезпеченням виховання дітей у сім'ях.

Із другої половини 30-х років ХХ століття розпочинається підпорядкування сімейного виховання суспільному. На вивчення закономірностей статевого розвитку дитини була звернена увага психологів, педагогів, рефлексологів, педіатрів, психіатрів; виникали

цілі інститути та лабораторії, у яких досліджували життя, діяльність і поведінку дитини як соціальної та біологічної істоти. Але серед радянських педологів спостерігалися певні розбіжності в розумінні співвідношення ролі біологічних і соціальних факторів, свідомого й несвідомого, середовища й виховання. У зв'язку з цим у педології сформувалося декілька напрямів діяльності: психоаналітичний, біогенетичний, соціогенетичний, культурно-антропоцентричний. Проблеми статевого виховання в контексті біо-соціального чинника у формуванні особистості обґрунтовували у своїх наукових працях А. Єфимов, А. Залкінд, Б. Райков, І. Симонов.

Найвизначнішою постаттю серед педологів СРСР був видатний учений, психолог, педагог Павло Петрович Блонський (1844–1941 рр.), який послідовно відстоював біогенетичну концепцію розвитку дитини. У своїх дослідженнях П. Блонський утверджував погляд, що педагогіка як наука потребує філософського обґрунтування, тому вона має використовувати досягнення біології, генетики, фізіології, соціології та інших наук про людину. До предмета педагогіки П. Блонський вносив питання «життєзбереження молодого організму», «моторного виховання», «виховання інстинктів і емоцій» (інстинктивні вміння немовлят, гра в житті дитини, статево виховання, виховання стриманості, мужності, правдивості) [1, с. 23]. Діапазон наукових досліджень педолога охоплював майже всі складові частини психічного, соціального, статевого життя людини. Йому належить ряд праць із педології («Педологія» (1934;1936)) і вікової психології («Нариси дитячої сексуальності» (1935)).

Проблему статевого виховання П. Блонський уперше порушує у своїй статті «Статеве виховання», що була надрукована в радянському журналі «Народна освіта». У ній автор наполягає на освітній потребі підготовки науково-педагогічних кадрів і підвищення рівня статевого виховання серед молоді, наголошуючи на тому, що «педагог практично скрізь неймовірно безграмотний у статевого питанні» [2, с. 44]. Одним із перших П. Блонський звернув увагу на необхідність розробки змісту й основних напрямів статевого виховання з позицій суспільної моралі, з урахуванням завдань моральної підготовки молодого покоління до сімейного життя. Статеве виховання, на думку П. Блонського, повинно охоплювати не тільки питання сексуальної просвіти, а й спрямовуватися на формування у дітей моральних понять, переконань та ідеалів, на виховання почуттів дружби й любові, колективізму, поважного ставлення хлопців до дівчат, уміння стримувати статеві потяги. Таке

виховання, на його переконання, слід розпочинати в сім'ї з раннього дитинства, з урахуванням віку і статі дитини [2, с. 44].

Праці П. Блонського не завжди отримували однакову оцінку з боку педагогів і наукової громадськості. Унаслідок педагогічного невизнання та політичної заборони роботи П. Блонського на тривалий час були вилучені з наукового обігу. Це не могло не позначитися негативно на стані досліджень із проблем дитячої та педагогічної психології та педагогіки загалом.

Найбільш яскравим представником соціогенетичного напрямку був психоаналітик, педагог, педолог Арон Борисович Залкінд (1889–1936 рр.), який обґрунтував теоретичні основи статевого виховання. У своїх наукових працях, що вийшли в 20-30-х роках ХХ століття, зокрема «Статеве питання в умовах радянської громадськості» (1926), «Статеве виховання» (1928), «Педологія в СРСР» (1929), «Основні питання педології» (1930) учений підкреслював, що нервова система людини є продуктом його соціального розвитку, причому доказами змін у біологічних структурах є, на його думку, дані генетики, рефлексології і психоаналізу. А. Залкінд одним із перших у радянській педагогіці обґрунтував необхідність статево-рольового підходу до виховання з метою формування у дітей соціостатевих стереотипів поведінки і взаємовідносин між статями в суспільному та особистому житті. Він зазначав, що «статеве питання для людства ніколи не було суто біологічним питанням. Статеве питання завжди було питанням соціальним, класовим» [4, с. 47]. Серйозно займаючись проблемами статевого розвитку й виховання дітей, учений доводив, що ігнорування цих проблем завдасть значної шкоди, ніж принесе користі. Відповідно до загальної спрямованості у суспільстві одразу виникло неоднозначне сприйняття ідей і поглядів А. Залкінда. Проте було багато й таких, хто з радістю їх сприйняв, оскільки концепція вченого відповідала панівним настановам на соціальне регулювання будь-яких проявів сексуальності. Будучи представником соціогенетичного напрямку, А. Залкінд негативно ставився до новаторських ідей і практичної діяльності А. Макаренка, який, так само, відкрито виступав зі справедливою критикою біхевіористичних психолого-педагогічних і рефлексологічних концепцій, які зводили виховання до формування в дітей механічних навичок та ігнорували значення формування свідомості, почуттів.

А. Макаренко був категоричним противником так званої педології – педагогічного напрямку, який виходив із того, що в самій людській природі, у самій дитині, у

біологічній картині її особистості та характеру є ті особливості, які зумовлюють особливі, окремі методи виховання для кожної дитини. У своїх виступах педагог подає повну характеристику педології як наукового напрямку та системи, визначаючи її недосконалою та неприйнятною для суспільства: «Основне, що характеризує педологію, – це певна система логіки. Система така: треба вивчати дитину. Вивчаючи дитину, ми щось знайдемо, а з того, що ми знайдемо, зробимо висновки. Які висновки? Висновки про те, що з цією дитиною потрібно щось робити – ось основна логіка педологічного напрямку. Педологи знайшли дуже багато груп дітей – розумово відсталіх і соціально запущених, важких дітей, правопорушників та ін.. Звідси дуже недалеко до чисто фашистської теорії, яка стверджує, що між расами є розумові відмінності, що в окремих рас окремі й долі. Природно, що раз окремі історичні долі, то й метод виховання у німців повинен бути один, у слов'ян – другий, у негрів – третій. Ця теорія близька до теорії Ломброзо, який твердив, що люди народжуються зі злочинними нахилами. Педологія, зрештою, тільки й могла дійти такого висновку, що в самій людській натурі, у самій дитині, у біологічній картині її особистості та характеру полягають такі відмінності, такі особливості, які повинні привести й до особливих, окремих методів у її вихованні. Повторюю, педологічна логіка затягує не тільки тих людей, які себе формально називали педологами, а й дуже багато людей, які вважають абсолютно чесно, що вони не педологи. Вивести педагогічний метод із рефлексології, із психології, з експериментальної психології, вивести цей метод з обставин конкретної особистості – це і є педологічний напрям...» [7, с. 29]. Ця розлога цитата засвідчує, наскільки актуальні педагогічні ідеї А. Макаренка сьогодні в ХХІ столітті, наскільки він сучасний і як важливо весь цей педагогічний досвід зберегти, узагальнити та використовувати у виховному процесі. Як слушно зауважує у своїх дослідженнях макаренкознавець Е. Добренко: «А.С. Макаренко займався педагогікою все життя і якщо й ляв цю «науку», то з винятковою метою – її змінити. Те, що так ненавидів педагог, було, власне, не педагогікою, а педологією, що зазнала, як відомо, нищівної критики у спеціальній Постанові ЦК від 4 липня 1936 р. «Про педологічні перекинуття в системі Наркомпросів». В основі протистояння педології, що постала на основі кризи традиційної педагогіки та досягнень психології початку століття й нової радянської педагогіки, біля витоків якої стояв, зокрема й А. С. Макаренко, лежала фундаментальна розбіжність у розумінні природи людини» [3, с. 183–196].

Якщо період 20-х років для педології можна назвати періодом педагогічних пошуків, то 30-ті роки являли собою період уніфікації та жорсткого контролю з боку більшовицької партії. На початку 30-х років було видано ряд партійних постанов, які вносили до наявної системи радянського виховання відчутні зміни.

Педологія як науковий напрям уже не відповідала тогочасній ідеології та офіційній педагогіці. До того ж, відсутність єдиного підходу до виховання дітей, посилення протиріч серед радянських педологів мало свої наслідки. На противагу тогочасній статевої моралі деякі радянські науковці почали наводити погляди А. Макаренка як противника статевого виховання, використовуючи як доказ вирвані з контексту його робіт фрази, що стосуються окремих аспектів методики статевої освіти. Тому, оцінюючи погляди педагога на статеve виховання, слід урахувувати й ряд конкретно-історичних обставин: по-перше, остаточно радянська влада в Україні утвердилася у грудні 1919 року, а до того часу кожний уряд, що приходив до влади, розв'язував проблеми виховання молоді по-своєму, тобто педагогічно невизначено. По-друге, у радянський період розробка проблеми психогієни статі та її реалізація у формі статевого виховання здійснювалася дуже нерівномірно й залишалася суперечливою. Отже, заслуга А. Макаренка в тому, що він у складних історичних реаліях радянської влади зміг визначити специфіку статевого виховання та його кінцеву мету. Так, у праці «Лекції про виховання дітей», зокрема у розділі «Статеве виховання», педагог наголошував: «Як і в усьому житті, так і в житті статевого, людина не може забувати про те, що вона член суспільства. І у статевої сфері ця суспільна моральність ставить перед кожним громадянином певні вимоги. Вона вимагає, щоб статеve життя людини, кожного чоловіка і кожної жінки, перебувало в постійному гармонійному ставленні до двох сфер життя: до сім'ї і до любові. Вона визнає нормальним і виправданим морально тільки таке статеve життя, яке ґрунтується на взаємній любові і яке виявляється в сім'ї, тобто у відвертому громадянському союзі чоловіка й жінки, союзі, який має дві мети: людське щастя і народження та виховання дітей. Звідси зрозуміла й мета статевого виховання» [8, с. 312]. Основними чинниками ефективного статевого виховання педагог визнавав «приклад батьків», «почуття любові до дитини», «ставлення дитини до людей і до суспільства». Питання про статеve виховання А. Макаренко вважав одним із найважливіших педагогічних питань. Воно стає складним тільки тоді, «коли його розглядають окремо та коли йому надають занадто великого

значення, виділяючи із загальної маси інших виховних питань» [6, с. 274].

Висновки. Узагальнюючи досліджуваний матеріал, зазначимо, що у сучасному педагогічному дискурсі серед проблем, пов'язаних із вихованням, найбільш заангажованою та педагогічно не розв'язаною є проблема статевого виховання в контексті демографічних змін і погіршення духовно-морального стану суспільства. Педагогічна спадщина А. Макаренка, його тривала виховна практика, що висвітлена в художніх творах, головню, у «Педагогічній поемі», «Прапорах на баштах», у «Книзі для батьків», теоретичних працях із педагогіки («Лекції про виховання дітей»), численних статтях із питань виховання являють собою оригінальну, витончену педагогічну систему. Погляди педагога на статеve виховання формувалися не у протиставленні та розходженні з ним, а у боротьбі проти його спотворення, перекручування, що були породжені особливостями радянської системи виховання. Аналізуючи погляди А. Макаренка на проблему статевого виховання дівчат і хлопців, можна з певністю твердити, що під статеvim вихованням він розумів навчання молодого покоління статевої моралі, де на першому місці були біологічні бажання й потяги людини й виховання в майбутньому чоловікові вміння бути порядним чоловіком, батьком, а в майбутній жінці – уміння бути матір'ю, жінкою в усіх життєвих проявах. І в кожному випадку неодмінно – бути самим собою, тобто людиною неповторної індивідуальності.

Отже, постійна увага до постаті видатного педагога Антона Семеновича Макаренка та його теоретичної і практичної спадщини у галузі статевого виховання молоді свідчить про беззаперечно важливе значення його ідей для розвитку педагогічної думки як минулого, так і сьогодення. Педагогічний досвід ХХ століття є різноманітним і багатограним. Україна має багату й самобутню історію, а тому цілком заслуговує на те, щоб її досліджували й студіювали як могутній суспільно-духовний феномен. Контекстний аналіз досліджуваної проблеми актуалізував провідні ідеї радянських педологів П. Блонського (біогенетичний напрям), Л. Виготського (антропоцентричний напрям), А. Залкінда (соціогенетичний напрям) та інших науковців того часу із питань статевого виховання, що, так само, переконує у важливості й необхідності формування морально-духовної культури молодого покоління. Формування статевої культури особистості сьогодні є проблемою як психолого-педагогічною, так і загальнодержавною. Тому пошук оптимальних шляхів її розв'язання зумовлює необхідність

звернення до вітчизняного історико-педагогічного досвіду у плані теорії і практики статевого виховання хлопчиків і дівчаток. Саме сьогодні звернення до педагогічної спадщини видатного педагога А. Макаренка дасть змогу сформулювати нові концепції та теорії в сучасній науково-педагогічній практиці, сприятиме покращенню якості освіти і виховання, розширенню виміру гармонізації культурно-

освітнього простору студентства. Подальше дослідження окресленої проблеми може бути здійснено в напрямі більш детального з'ясування історико-педагогічного підґрунтя проблеми статевого виховання, вивчення його теоретичних і методологічних основ, вітчизняного педагогічного доробку загалом і педагогічної спадщини А. Макаренка зокрема.

### Список використаних джерел

1. Блонский П.П. Педагогика / П.П. Блонский. – М.: Госиздат, 1923. – 174 с.
2. Блонский П.П. Половое воспитание / П.П. Блонский // Народное просвещение. – 1920. – №16/17. – С.44-53.
3. Добренко Е. Политэкономия соцреализма // Е. Добренко. – М.: Новое Литературное Обозрение, 2007. – 592 с.
4. Залкинд А.Б. Половой вопрос с коммунистической точки зрения / А.Б. Залкинд // На путях к новой школе. – 1924. – № 6. – С. 45-57.
5. Крупская Н.К. Производительность труда работницы / Н.К. Крупская // На путях к новой школе. – 1924. – №9. – С. 3-5
6. Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори // А.С. Макаренко. – К.: Радянська школа 1947. – 282 с.
7. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1983-1986. Т. 7. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
8. Макаренко А.С. Книга для батьків // А.С. Макаренко. – Київ: Радянська школа, 1973. – 335 с.

### References

1. Blonskiy, P. P. (1923). *Pedagogy*. Moscow: Gosizdat. [in Russian].
2. Blonskiy, P. P. (1920). *Sex education*. Narodnoe prosveshchenie. 16/17. 44-53. [in Russian].
3. Dobrenko, E. (2007). *Politeconomy of the social realism*. Moscow: Novoe Literaturnoe Obozrenie. [in Russian].
4. Zalkind, A. B. (1924). *The issue of sex from the communist point of view*. Na putyakh k novoy shkole. 6. 45-57. [in Russian].
5. Krupskaya, N. K. (1924). *The labour productivity of a workwoman*. Na putyakh k novoy shkole. 9. 3-5. [in Russian].
6. Makarenko, A. S. (1983-1986). *Slected pedagogical works*. Kyiv: Radyans'ka shkola. [in Ukrainian].
7. Makarenko, A. S. (1986). *Pedagogical works: in 8 vol.* APS USSR. Moscow: Pedagogika. [in Russian].
8. Makarenko, A. S. (1973). *The book for parents*. Kyiv: Radyans'ka shkola. [in Ukrainian].

**Рецензент:** Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

### Відомості про автора:

**Волікова Марина Миколаївна**  
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ  
«Криворізький національний університет»  
пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг,  
Дніпропетровська обл., 50086, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.862

Надійшла до редакції: 06.02.2014 р.

Прийнята до друку: 10.05.2014 р.

## ІНТЕГРАЦІЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ТА ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВИМІРАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Наталія Душечкіна

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

**Анотація:**

У статті досліджено систему поєднання економічної та екологічної освіти в контексті сталого розвитку. З'ясовано важливість кожної особистості у формуванні загальнолюдських цінностей та екологічного світогляду на основі інтеграції економічної та екологічної освіти. Доведено взаємозалежність між соціально-економічним зростанням країни, станом навколишнього середовища та екологічним світоглядом особистості. Встановлено тісний зв'язок між складними й переплетеними між собою проблемами економічної, соціальної та екологічної сфер.

**Ключові слова:**

інтеграція; екологічна та економічна освіта; екологічний світогляд; сталий розвиток.

**Анотация:**

**Душечкина Наталья.** Интеграция экономического и экологического образования в измерениях устойчивого развития.

В статье исследована система сочетания экономического и экологического образования в контексте устойчивого развития. Рассмотрена важность осознания каждой личности в формировании общечеловеческих ценностей и экологического мировоззрения на основе интеграции экономического и экологического образования. Доказано наличие взаимозависимости между социально-экономическим ростом страны, состоянием окружающей среды и экологическим мировоззрением личности. Установлена тесная связь сложных и переплетающихся между собой проблем в экономической, социальной и экологической сферах.

**Ключевые слова:**

интеграция; экологическое и экономическое образование; экологическое мировоззрение; устойчивое развитие.

**Resume:**

**Dushechkina Nataliya.** The integration of economic and ecological education in the measurement of sustainable development.

The paper examines the system of combining economic and ecological education in the context of sustainable development. The importance of understanding each person in shaping human values and environmental awareness through the integration of economic and ecological education has been considered. The author has proved the presence of interdependence between the socio-economic growth of the country, the environment and environmental awareness of the individual. A close relationship of complex and interwoven problems of economic, social and environmental spheres has been established.

**Key words:**

integration; ecological and economic education; environmental outlook; sustainable development.

Постановка проблеми. Однією з особливостей перехідного періоду українського суспільства кінця ХХ – початку ХХІ століття є поява теорії сталого розвитку, автором якої є англійський дослідник, провідний економіст Світового банку Герман Дейлі, який першим логічно обґрунтував термін «сталий розвиток» як гармонійний, збалансований, безконфліктний прогрес усієї земної цивілізації.

У 1987 році Міжнародною комісією з навколишнього середовища і розвитку сформульоване нове поняття «сталого розвитку», як розвитку, що має забезпечувати потреби як нинішнього, так і майбутнього поколінь із метою задоволення їх власних потреб, але без завдання шкоди довкіллю. Таке формулювання є базовим для багатьох країн.

Аналіз ідеї сталого розвитку, яка була офіційно проголошена в Ріо-де-Жанейро в 1992 р., виявив наявність взаємозалежності між соціально-економічним розвитком країни і станом довкілля. Саме тому Концепція сталого розвитку постала як наслідок об'єднання трьох основних складників: економічного, соціального та екологічного.

Пріоритетами сталого розвитку держави визнано: економічне процвітання як забезпечення умов якості життя та раціонального споживання матеріальних ресурсів; охорона довкілля зі збереженням природних ресурсів для майбутніх поколінь; соціальна справедливість для забезпечення рівних можливостей із метою досягнення матеріального, екологічного й соціального благополуччя; раціональне ресурсокористування для забезпечення правових гарантій раціонального використання всіх видів ресурсів; формування ефективної державної

політики щодо подовження тривалості життя й стабілізації чисельності населення України; надання гарантій для одержання безперервної освіти громадян; міжнародне співробітництво як активна співпраця з усіма країнами в їх економічному, соціальному та екологічному процвітанні [9, с. 59].

Але за останні 30 років досягти рівноваги між економічним ростом, соціальною спільнотою та станом навколишнього середовища ще не вдалося.

Проблема полягає у тому, що сьогодні спостерігається дисбаланс складних і переплетених між собою проблем в економічній, соціальній та екологічній сферах, розв'язання яких можливе на основі реалізації стратегії переходу суспільства до збалансованого розвитку, який розглядається «...як розвиток країни, коли економічне зростання, матеріальне виробництво та споживання, а також інші види діяльності суспільства реалізуються в межах, які визначаються здатністю екосистем до відновлювання, поглинання забруднення й підтримання життєдіяльності нинішніх і майбутніх поколінь» [7, с. 93].

Стає очевидним наявність тісного зв'язку не тільки економічної та екологічної сфер, а й системи освіти, яка дає підґрунтя для розв'язання порушених проблем.

Економічний розвиток держави та соціальний запит у різні часи вели до певних змін і зрушень у змісті та структурі системи освіти.

Досягти консенсусу можна тільки на основі екологічного світогляду кожної особистості, формування якого стає можливим завдяки інтеграції економічної та екологічної освіти, про



що неодноразово йшлося в міжнародних і державних документах.

На Міжурядовій конференції з освіти в галузі навколишнього середовища (Тбілісі, 1977) уперше розглядалася концепція екологічної освіти [10, с. 5–30]. У Концепції, яку прийнято у 2001 р., екологічний світогляд розглядається як один із головних важелів у розв'язанні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем сучасної України [11]. У Концепції розвитку економічної освіти України, яку прийнято в 2003 р., головною парадигмою вважається розвиток економічної сфери, що зумовлений характером життєдіяльності людини, її світоглядом і соціальною поведінкою [12]. Ця інтеграція у процесі формування екологічного світогляду й розглядається як соціальна та екологічна складова стратегії сталого розвитку. Формування екологічного світогляду особистості є основною метою побудови системи освіти та підготовки громадян із високим рівнем еколого-економічних знань, що підкреслено в Законах України «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (1991), у посланні Президента України до Верховної Ради «Україна: поступ у XXI століття. Стратегія економічної та соціальної політики на 2000–2004 рр.» (2000), «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013) тощо.

Формулювання цілей статті. Метою статті є встановлення зв'язків між складними та переплетеними проблемами економічної, соціальної та екологічної сфер, дослідження взаємозалежності соціально-економічного зростання країни, стану навколишнього середовища та формування екологічного світогляду на основі інтеграції економічної та екологічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перед українською освітньою спільнотою та широкою громадськістю сьогодні постає важливе завдання: створення відповідних умов для освітньо-виховної та світоглядно-моральної соціалізації молоді у складних економічних умовах функціонування сучасного світу.

У період переходу до ринкових відносин проблема економічної освіти виявилася надзвичайно актуальною. Над означеною проблемою працювали українські та російські дослідники, зокрема М. Александрова, Г. Балашов, С. Беяков, О. Богачов, С. Дятлов, Н. Зіннуров, В. Зуєв, Т. Лапіна В. Чекмарьов та інші. У працях названих науковців економічна освіта розглядається як складна соціально-економічна система, у якій переважає галузь економіки. Автори вважають, що перед системою економічної освіти постає завдання професійної підготовки молоді до життя та самореалізації у сучасному фінансово-економічному середовищі, а також становлення світоглядно-ціннісних, морально-етичних засад розвитку особистості.

Як зазначає Т. Лапіна, «однією з головних ланок побудови ефективної системи економічної освіти є професійна підготовка майбутнього

фахівця, що передбачає формування й розвиток економічних знань» [4, с. 56].

На нашу думку, економічні знання у процесі підготовки економістів, підприємців, фахівців бізнесових структур невіддільні від їх світогляду, зокрема й екологічного. Відповідно, розпочинати еколого-економічну освіту потрібно з підготовки спеціаліста, обізнаного зі змістом економічних та екологічних проблем довкілля.

Отже, сучасна економічна освіта є однією з умов формування особистісних і професійних компетенцій людини, необхідних для її самореалізації, і має носити не тільки вузькоспеціалізований, а й загально-світоглядний, особистісно-діяльнісний характер.

У зв'язку з цим розширюються межі застосування екологічних знань в економіці й постає проблема інтеграції основних напрямів економічної та екологічної освіти.

Інтеграція екологічної та економічної освіти здійснюється на основі визначення цілей, завдань, принципів, які формують умови конструювання змісту економічної освіти, що безпосередньо пов'язана зі змістом екологічної освіти та розглядається у взаємозв'язках суспільства, людини і природи, а також використання економічних знань у процесі вивчення впливу екологічних та техногенних ситуацій на виробництві.

Сучасні українські вчені А. Бегека, В. Бондаренко, О. Плахотник, А. Філіпченко досліджували ефективні напрями еколого-економічної освіти. Результати їх досліджень свідчать про відсутність розробок із методики формування системи екологічної та економічної освіти, інтеграції їх еколого-економічного змісту й використання студентами набутих умінь у природоохоронній діяльності в організації чи на підприємстві.

Саме тому екологічну й економічну освіту ми розглядаємо як два елементи однієї структури, які є взаємопов'язаними й взаємодоповнювальними, об'єктом дослідження яких постає система «суспільство–природа».

Стає очевидним, що аналіз порушеної проблеми потребує розкриття сутності екологічної освіти, біля витоків якої стояли науковці О. Захлебний, І. Зверев, І. Суравегіна. Вони побудували систему змісту екологічної освіти в середній школі, розробили її мету, завдання та принципи, розглянули процес формування відповідального ставлення школярів до природи в теорії і практиці екологічної освіти.

З огляду на зазначене вище, метою екологічної освіти в унісон із думкою В. Онопрієнка є «формування особистості, яка володіє новою екологічною свідомістю, екологічним світоглядом, згідно з яким людина має взаємодіяти зі світом природи на основі розуміння його законів, співпрацювати з природою, а не керувати нею». Екологічна освіта у вищій має бути різноплановою у професійній підготовці фахівців і базуватися на збалансованому поєднанні різних підходів

(біологічного, технологічного, соціологічного) і вимірів (екологічного, соціально-економічного, соціокультурного). Продовжуючи цю думку, науковець підкреслює, що «Екологічна освіта третього тисячоліття має стати необхідною складовою гармонійного, екобезпечного розвитку» [8, с. 75–93].

Вислів автора підтверджує нашу думку про необхідність інтеграції основних напрямів економічної та екологічної освіти.

Такої думки дотримується й С. Совгіра, яка вбачає педагогічний процес у комплексному й адекватному розвитку ставлення особистості до світу.

Сьогодні екологічній освіті приділяється надзвичайна увага, що пов'язано з намаганням уберегти людство від екологічної катастрофи, відновленням порушеного балансу між суспільством і природою. С. Совгіра зазначає, що «... сучасні кризові явища в освіті, які пов'язані з перетворенням світоглядних позицій суспільства, гальмують пошук шляхів розв'язання проблеми збалансування відносин у ланці «людина–природа» [13, с. 23].

Значний внесок у формування теоретичних засад екологічної освіти було зроблено наприкінці ХХ століття, про що йдеться у спільній доповіді з охорони навколишнього середовища. У ній метою екологічної освіти визнається необхідність ознайомлення населення зі складним станом довкілля й необхідністю здійснення власної діяльності та розвитку з метою узгодження її з навколишнім середовищем.

У ХХІ ст. зростає інтерес науковців, педагогів, психологів, філософів до проблеми взаємодії суспільства і природи (П. Бачинський, Г. Білявський, Г. Бондар, В. Борейко, В. Вербицький, Е. Гірусон, Н. Грейда, В. Гуцол, Н. Демешкант, Г. Денисик, В. Каленська, І. Костицька, В. Крисаченко, І. Лобачук, О. Локшина, М. Моїсєєв, В. Назаренко, Н. Ольхова, В. Онопрієнко, Н. Пустовіт, М. Самойленко, С. Совгіра, В. Шарко). Науковці вважають екологічну освіту основним чинником гармонізації взаємостосунків у системі «суспільство–природа».

На думку В. Вербицького, нині на освіту покладається першорядна відповідальність за формування екологічного світогляду особистості, тому недостатньо використовувати лише рівень рецептивного пізнання, тобто засвоєння знань за допомогою інтерпретації, поданої іншою людиною, а постає потреба в розвитку активного пізнання, коли суб'єкт під керівництвом педагога розвиває власні можливості до самостійного навчання, використовуючи різні джерела знань [1, с. 6–8].

Як зауважив Г. Денисик, удосконалення процесу розвитку екологічної освіти – досить актуальна проблема. Крім неї, на його думку, є ще ряд проблем у цьому напрямі, а саме: незабезпеченість кадрами (в екології не слід «розпорошуватися», а працювати більш цілеспрямовано, і тоді підготовка екологів буде

якіснішою); освітянський консерватизм (особливий стан, у якому з відведених п'яти років навчання чотири витрачається на підготовку бакалавра, і лише один рік на підготовку спеціаліста); підготовка бакалаврів (підготовка бакалаврів повинна проходити не у вищих навчальних закладах, а в загальноосвітніх школах, коледжах тощо); еколог-педагог і еколог-конструктор (подальша градація цих двох напрямів підготовки екологів можлива залежно від потреб практики); поступовий відхід від «застарілих новацій» (відмова від суцільної комп'ютеризації вишів – студенти працюють здебільшого в Інтернеті, який повинен бути скрізь).

Г. Денисик дійшов загального висновку, що «спочатку необхідно розібратися в самій системі освіти, її організації, обрати оптимальний варіант, а тоді й усе інше – плани, програми, методичні рекомендації, посібники та підручники будуть іншими: зрозумілішими, дохідливішими і їх буде значно менше» [2, с. 98–99].

Дослідниця О. Локшина розглядає напрями розвитку екологічної освіти, у якій відбувається екологізація кожного навчального предмета та навчального середовища з погляду охорони довкілля, де відбувається процес встановлення тісного міжпредметного взаємозв'язку та взаємозалежності [5, с. 19–20].

Дослідження І. Костицької показали, що в Україні ще є не розв'язана проблема формування в особистості гармонійних взаємин у системі «суспільство–природа» у неперервному навчально-виховному процесі.

Усе, зазначене вище, доводить, що проблема необхідності екологізації всіх сфер життя, а особливо економіки, у формуванні екологічного світогляду особистості на сьогодні не є абсолютно новою. Головним результатом інтеграції економічної і екологічної освіти є екологічний світогляд, який дослідниками розглядається під різним кутом зору, а саме: «через поведінку людини у природному середовищі, систему екологічної освіти, екологічну вихованість та мислення...» [14, с. 26]. Дослідники бачать в освіті один зі шляхів подолання екологічної кризи, але її роль у цьому процесі ще остаточно не визначена й потребує подальшого аналізу. Водночас, науковці однакові в думці, що формуванню екологічних якостей особистості приділяється недостатня увага.

На думку В. Курила, вплив людського чинника на виробництво, науку й техніку визначається «насамперед, уже не фізичними й духовними потенціями працівників, а їхніми науковими знаннями, оволодіти якими людина може через систему освіти» [3, с. 34]. Подібною є думка О. Черникової, яка зазначає, що на особливу увагу заслуговує проблема виховання екологічно грамотного, високоморального та здорового покоління, здатного до існування й розвитку у складних умовах середовища. Ця проблема має розв'язуватися шляхом

екологізації сучасної науки та освіти, перегляду змісту, форм і методів навчання [16, с. 13].

На думку А. Степанюка, актуальним завданням формування світогляду особистості є «...будування стосунків з іншими жителями Землі на основі сучасного розуміння природи, які тісно пов'язані зі свідомістю людей, рівнем їхньої освіченості та вихованості, із пріоритетами їхніх моральних цінностей, які сформувалися в сучасному суспільстві» [15, с. 6].

О. Молотова зазначає, що світогляд є соціокультурним явищем. «Його формування відбувалося (і відбувається зараз) під впливом чинників соціокультурного розвитку людини, насамперед, особливостей пізнання світу та діяльності в довкіллі» [6, с. 7].

Як бачимо, екологічний світогляд особистості формується поступово під впливом природного й суспільного середовища, у процесі практичної діяльності індивіда, під впливом ряду виховних педагогічних чинників. Ці умови забезпечуються світоглядною спрямованістю національної освіти, зокрема економічної та екологічної.

Аналіз наукових розробок авторів довів, що завдання екологічної та економічної освіти полягає в тому, щоб кожна особистість могла усвідомити пріоритетні загальнолюдські цінності, сформувати власний світогляд, що стає можливим в умовах поєднання цих основних напрямів. Сутність інтеграції сформульована нами в таких положеннях:

1) наявність гуманістичної конверсії освіти з відмовою від жорсткої орієнтації на виняткове обслуговування потреб держави;

2) інтегроване оцінювання якості освіти в поєднанні з індивідуальними характеристиками, притаманними особистості, показниками організації освітнього середовища й функціонування освітніх систем;

3) формування екологічного світогляду у плані отримання знань, що входять до кола життєдіяльності соціуму.

Отже, саме освіта, як джерело знань, як система впорядкування інформаційних еколого-

економічних потоків, здатна підготувати особистість до нового сприйняття економічних важелів, екологічних перетворень, до системи постійних, безперервних змін у навколишньому просторі, до еколого-пізнавальної активності майбутніх фахівців у сфері економічного виробництва, а також сформуванню екологічного світогляду відповідно до вимог сьогодення.

Висновки. Аналіз проблем в економічній, соціальній та екологічній сферах засвідчив наявність між ними зв'язків і дисбалансу, усунення якого можливе на основі реалізації стратегії переходу суспільства до збалансованого розвитку. Досягти консенсусу можна на основі екологічного світогляду кожної особистості, формування якого стає відбувається завдяки інтеграції економічної та екологічної освіти, де об'єктом дослідження є система «суспільство–природа».

Екологічний світогляд розглядається нами як один із головних важелів у розв'язанні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем сучасності. Інтеграція екологічної та економічної освіти здійснюється на основі постановки цілей, завдань, принципів, які визначають умови конструювання змісту економічної освіти, яка безпосередньо пов'язана зі змістом екологічної освіти та розглядається у взаємозв'язку суспільства, людини і природи. У зв'язку з цим розширюються межі застосування екологічних знань в економіці й виникає проблема інтеграції основних напрямів економічної та екологічної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми інтеграції економічної та екологічної освіти та проблеми формування екологічного світогляду. Серед перспективних напрямів, які потребують подальшого вивчення, можна визначити такі: формування екологічного світогляду студентів економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах, розкриття основних методів формування системи екологічної та економічної освіти, інтеграції їх еколого-економічного змісту.

### Список використаних джерел

1. Вербицький В. В. Формування практичного розуму цілеспрямованого учня (з досвіду сталого розвитку позашкільної еколого-натуралістичної освіти). – К.: Деміур, 2002. – 232 с.
2. Денисик Г.І. Еколог – педагог і еколог – конструктор / Г.І. Денисик // Екологія: наука, освіта, природоохоронна діяльність : матер. Міжнар. наук.-практич. конф. – К.: Наук. світ, 2007. – С. 98–99.
3. Курило В. М. Освіта України і науково-технічний та соціальний прогрес: історія, досвід, уроки: монографія / В.М. Курило, В.П. Шепотько. – К.: Деміур, 2006. – 430 с.
4. Лапіна Т. Формування економічного мислення у студентів-фахівців економічного профілю / Тетяна Лапіна // Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал. – 2011. – № 1. – С. 55–58.

### References

1. Verbyts'kyi, V. V. (2002). *Formation of the persevering student's practical mind (from the experience of the continued development of out-of-school ecology and nature education)*. Kyiv: Demiur. [in Ukrainian].
2. Denysyk, H. I. (2007). *Teacher-ecologist and engineer-ecologist*. Ekolohiya: nauka, osvita, prirodoohoronna diyal'nist': proceedings of International scientific and practical conference. Kyiv: Nauk. svit. [in Ukrainian].
3. Kurilo, V. M. (2006). *Education in Ukraine and scientific-technical and social progress: history, experience, lessons: monograph*. Kyiv: Demiur. [in Ukrainian].
4. Lapina, T. (2011). *Formation of economic thinking in students of economic specialty*. Nova pedahohichna dumka: naukovo-metodychnyi zhurnal. 1. 55-58. [in Ukrainian].
5. Lokshina, O. I. (1999). *Development of ecological*

5. Локшина О. І. Розвиток екологічної освіти в західноєвропейських країнах // Біологія і хімія в школі. – 1999. – № 6. – С. 18–21.
6. Молотова О. М. Філософсько-методологічний аналіз процесу трансформації сучасного екологічного світогляду: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.09 «Філософія науки» / О.М. Молотова. – К.: 2006. – 19 с.
7. Нестеренко В.В. Стратегічні пріоритети збалансованого розвитку України / В.В. Нестеренко, Н.М. Фоміна // Регіональні екологічні проблеми Черкащини в контексті переходу до збалансованого розвитку України: матер. V обл. молодіж. наук.-практ. конф. / упоряд. Н.М. Фоміна. – Черкаси: Вертикаль. Видавець ПП Кандич С.Г. – 2009. – С.92 – 93.
8. Онопрієнко В. П. Екологічна освіта в системі підготовки сільськогосподарських кадрів / Володимир Онопрієнко. – К.: Знання України, 2010. – 307 с.
9. Охорона навколишнього природного середовища в Україні 1994-1995 / Міністерство охорони навколишнього природного середовища та ядерна безпека України. – К.: Видавництво Раєвського, 1997. – 95 с.
10. Охрана окружающей среды: проблемы просвещения: сборник; пер с фр. Т.К. Черемухиной, С.К. Розова; ред. и послесл. А.Г. Воронова. – М.: Прогресс, 1983. – 352 с.
11. Про концепцію екологічної освіти в Україні : Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України №13/6-19 від 20.12.2001 р. / Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України - № 7, квітень, 2002 р.
12. Про концепцію розвитку економічної освіти в Україні: Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України №12/7-4 від 04.12.2003 р. // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.uazakon.com/document/fpart82/idx82748.htm>.
13. Совгіра С.В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... доктора педагогічних наук: 13.00.04 / Світлана Василівна Совгіра. – Луганськ, 2009. – 567 с.
14. Совгіра С.В. Сутність і структурні компоненти екологічного світогляду особистості / Світлана Василівна Совгіра // Екологічний вісник. – 2010. – № 4. – С. 26–28.
15. Степанюк А.В. Про світоглядні орієнтири сучасної молоді // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 6–9.
16. Черникова Е.В. Подготовка будущих учителей биологии к формированию экологической культуры старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Елена Васильевна Черникова. – Одесса, 2004. – 283 с.
- education in Western European countries. Biologia i chimia v shkoli. [in Ukrainian].
6. Molotova, O. M. (2006). *Philosophical and methodological analysis of the transformation process in the modern ecological worldview: abstract of thesis for the degree of Candidate of philosophical sciences: specialty 09.00.09 "Philosophical sciences"*. Kyiv. [in Ukrainian].
7. Nesterenko, V. V. (2009). *Strategical priorities of the balanced development of Ukraine. Rehional'ni ekolohichni problemy Cherkashchyny v konteksti perehodu do zbalansovanoho rozvytku Ukraine: Proceedings of V Regional youth scientific-practical conference. Cherkasy: Vertikal'. Vidavec' PP Kandich S.H.* [in Ukrainian].
8. Onoprienko, V. P. (2010). *Ecological education in the system of agricultural workers' training*. Kyiv: Znannya Ukraine. [in Ukrainian].
9. *Environmental protection in Ukraine in 1994-1995*. (1997). Ministerstvo okhorony navkolynshn'oho pryrodnoho seredovyscha ta yaderna bezpeka Ukraine. Kyiv: Vydavnytstvo Raevsk'oho. [in Ukrainian].
10. *Environmental protection: problems of enlightenment: collection of works*. (1983). Translated from French by T.K. Cheremukhina, S.K. Rozova; Ed. and afterword A.G. Voronova. Moscow: Progress. [in Russian].
11. *About the conception of ecological education in Ukraine: Decree of the Collegium of Ministry of Education and Science of Ukraine №13/6-19 dated 20.12.2001*. (2002). Informatsiynyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukraine. [in Ukrainian].
12. *About the conception of economic education development in Ukraine: Decree of the Collegium of Ministry of Education and Science of Ukraine №12/7-4 dated 04.12.2003*. Retrieved from: <http://www.uazakon.com/document/fpart82/idx82748.htm>. [in Ukrainian].
13. Sovhira, S. V. (2009). *Theoretical and methodical grounds of future teachers' ecological worldview formation in higher educational institutions: thesis for the degree of Doctor of pedagogical sciences: 13.00.04*. Luhansk. [in Ukrainian].
14. Sovhira, S. V. (2010). *Essence and structural components of personality's ecological worldview*. Ekolohichniy visnyk. 4. 26-28. [in Ukrainian].
15. Stepanjuk, A. V. (2002). *About the worldview orienting points of modern youth*. Shlyakh osvity. 1. 6-9. [in Ukrainian].
16. Chernikova, E. V. (2004). *Training of future biology teachers for the formation of high school students' ecological culture: thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: 13.00.04*. Odessa. [in Russian].

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**  
**Душечкіна Наталія Юрївна**  
 Уманський державний педагогічний  
 університет імені Павла Тичини  
 вул. Садова, 2, м. Умань,  
 Черкаська область, 20300, Україна  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.863

Надійшла до редакції: 08.05.2014 р.  
 Прийнята до друку: 19.05.2014 р.

## АНАЛІЗ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПРАЦЯХ РАДЯНСЬКИХ І СУЧАСНИХ ДОСЛІДНИКІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Ганна Єрмак

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті наведено погляди вітчизняних учених на специфіку морального виховання. Висвітлено тенденції формування педагогічних орієнтирів щодо морального виховання в конкретний історичний період. З'ясовано, що найважливішим елементом у сучасній системі морального виховання є впровадження духовних цінностей на ґрунті православної культури.

### Ключові слова:

моральне виховання; моральна свідомість; педагогічна діяльність; суспільство.

### Аннотация:

**Ермак Анна. Анализ нравственного воспитания в работах советских и современных исследователей: исторический аспект.**

В статье приведены взгляды ученых относительно специфики нравственного воспитания. Раскрыты тенденции формирования педагогических ориентиров в сфере нравственного воспитания в конкретные исторические периоды. Выяснено, что важнейшим элементом в современной системе нравственного воспитания является внедрение духовных ценностей на основе православной культуры.

### Ключевые слова:

нравственное воспитание, моральное сознание, педагогическая деятельность, общество.

### Resume:

**Yermak Hanna. Analysis of moral education in the works of Soviet and contemporary researchers: historical aspect.**

The article considers different views of scientists on moral education. It also reveals trends of pedagogical guidelines formation in moral education in specific historical periods. It was found out that the introduction of spiritual values based on Orthodox culture is the most important element in the modern system of moral education.

### Key words:

moral education, moral consciousness, teaching activities, society.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української держави дуже важливим є формування полікультурного знання. З-поміж основних завдань педагогів найважливішим також є формування морального світогляду молодого покоління, оскільки це є гарантією підвищення моральної культури суспільства. Успішність роботи вчителів із розв'язання соціально-педагогічних проблем тісно пов'язана з розв'язанням проблеми морального виховання у взаємозв'язку з духовним становленням особистості. Необхідною умовою впровадження морального виховання серед молоді є урахування історичного освітнього досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний унесок у теорію морального розвитку особистості зробили такі вчені, як І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Сухомлинська, П. Щербань.

Проблемам морально-релігійного виховання особистості присвячені праці таких науковців, як М. Євтух, О. Каневська, Ю. Підборський, О. Ярмоленко.

Формулювання цілей статті. Мета статті – висвітлити погляди радянських і сучасних дослідників на сутність морального виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Різні історичні періоди характеризувалися своїми поглядами на процес морального виховання, що сприймалися як орієнтир у педагогічній діяльності.

Важливим завданням морального виховання людини в радянський період було формування активної життєвої позиції особистості, що була спрямована на формування свідомого ставлення

до громадського обов'язку в дусі комуністичної ідейності та моральності. Серед представників радянського періоду, що займалися проблемою морального виховання, були Ю. Бабанський, А. Гусейнов, Б. Лихачов, І. Харламов.

Так, Ю. Бабанський передбачав тісний взаємозв'язок морального виховання молодого покоління з ідейно-політичним та трудовим. Його позиція щодо визначення поняття моральне виховання базувалася на матеріалістичних, науково обґрунтованих поглядах, що відкидали віру в Бога, надприродні сили і будь-яку релігію [8].

І. Харламов розглядав поняття «моральне виховання» як процес, що здійснюється у декількох напрямках. Першим було ставлення людини до ідеології і політиці держави (відданість соціалістичної ідеології, пріоритет загальнолюдських цінностей над класовими, непримиренність до ворогів миру і свободи народів). Другий напрям висвітлював позицію ставлення особи до Батьківщини (любов до соціалістичної Батьківщини та непримиренності до національної і расової неприязні). Третій напрямок морального виховання характеризувався автором як ставлення людини до праці (сумлінна праця на благо суспільства і боротьбу з порушеннями трудової дисципліни). Наступним напрямом було ставлення до громадського майна і матеріальних цінностей (турбота кожної людини про збереження і збільшення громадського майна та дбайливе ставлення до природи). Останнім напрямом морального виховання, на переконання автора, було ставлення до себе й до інших людей, що

охоплювало такі поняття, як високе усвідомлення громадянського обов'язку, чесність, правдивість і моральна чистота, колективізм і товариська взаємодопомога, взаємна повага у сім'ї і турбота про виховання дітей [11, с. 90].

З позиції історії культури висвітлював поняття «моральне виховання» А. Гусейнов. На його думку, у професійній педагогічній діяльності всі спроби інтерпретувати моральне виховання як особливий напрям поряд із фізичним, естетичним та іншими видами, так чи інакше мають цілий ряд труднощів, які неможливо усунути. Моральне виховання – це такий виховний процес, що передбачає наявність вихователів, які відрізняються від інших людей своїми високими моральними якостями. Але, як стверджував А. Гусейнов, виникає справжній парадокс: та людина, яка має підстави для навчання моральних принципів, ніколи не стане вчителем моралі. Характерною рисою дійсно моральної людини є саме те, що вона відчуває незадоволеність собою, унаслідок чого не може, безумовно, брати на себе роль учителя моралі. Якщо людина вважає себе гідною цієї ролі, це якраз і доводить, що вона до цієї ролі непридатна і їй ніколи не можна доручити моральне виховання особистості. На думку автора, людина може впливати тільки на свій власний моральний розвиток, за допомогою культивування своєї поведінки і певних вчинків, що стануть моральні риси характеру. Тільки за допомогою вчинків і власного прикладу, на думку автора, людина може мати моральний вплив на інших людей [9].

Відомий науковець Б. Лихачов у своїй роботі характеризував поняття «моральне виховання» як напрям виховної роботи, що здійснюється у процесі повсякденних моральних відносин у суспільстві. Цей процес, як вважає автор, сприяє формуванню у дітей «звичного моральної свідомості, звичних дій і поведінки, приводить до розвитку морального мислення і здатності прийняття відповідального вибору» [5, с. 13]. Зовнішнім критерієм моральної поведінки людини він вважав виконання суспільних вимог, що існували в суспільстві. Таке моральне почуття, як совість Б. Лихачов уважав внутрішнім критерієм, здатним викликати у людини або стан морального задоволення, або моральні докори сумління у вигляді каяття і занепокоєння. Необхідно зазначити, що Б. Лихачов характеризував моральне виховання як активний життєвий процес відносин і взаємодій, що здійснюється у школі, громадських організаціях, позашкільних установах і сім'ї. Він заперечував можливість уведення релігійної складової у процес морального виховання дітей та молоді. Оскільки,

на його думку, релігійне виховання спрямоване на формування віри в існування містичних сил і веде до релігійного фанатизму [5, с. 15].

Отже, у наукових джерелах радянського періоду можна спостерігати тенденцію відсутності духовно-релігійної складової у питанні морального виховання молоді. Моральне виховання того періоду в основному базувалося на формуванні поглядів та переконань, що відбивали основні напрямки політичної системи того часу та відкидали необхідність і доцільність морального виховання з урахуванням релігійних догматів. На підставі аналізу літератури радянського періоду, ми дійшли висновку, що поняття «моральність» розглядалося в аспекті комуністичної ідеології, а отже, заперечувався вплив релігії на мораль суспільства в принципі.

Зі зміною політичного режиму на початку 90-х рр. ХХ ст. та відродженням української незалежної держави, багато дослідників звернулися до джерел народної педагогіки минулих століть, що характеризувалася залученням духовного та релігійного елементів до процесу морального виховання молоді. Питання морального виховання висвітлено у працях таких вітчизняних дослідників, як В. Безрукова, С. Гончаренко, С. Карпенчук, А. Кузьмінський, В. Кукушин, Н. Мойсеюк, В. Омеляненко, П. Щербань.

Так, С. Гончаренко трактує поняття «моральне виховання» як цілеспрямоване формування моральної свідомості, розвиток морального почуття і формування звичок і навичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології. За словами автора, моральне виховання починається насамперед у сім'ї і продовжується в дошкільних, загальноосвітніх і вищих навчальних закладах. Основними методами морального виховання автор вважав переконання, привчання і заохочення. Він стверджував, що цей вид виховання базується на національній самосвідомості й розвивається шляхом засвоєння національних традицій, багатой духовної культури народу, тих моральних норм і якостей, що є регуляторами взаємовідносин у суспільстві. Як стверджує С. Гончаренко, важливим фактором у справі морального виховання молоді є формування таких понять, як любов до батьків і Батьківщини, благородне ставлення до жінки, готовність захищати слабких і піклуватися про молодших [10, с. 216].

С. Карпенчук визначає «моральне виховання» не тільки як теоретичне вивчення учнями основ моралі та формування в них моральних уявлень і понять. Цей процес, на думку автора, також охоплює і практичну сторону діяльності педагога, а саме: організацію досвіду моральної поведінки учнівської молоді

та її діяльності, що базується на вимогах моралі в суспільстві. Як твердить С. Карпенчук, за допомогою морального виховання у людини формується моральна культура, що передуює появі морального досвіду і, нарешті, моральної зрілості особистості. Розглядає автор і співвідношення понять «мораль» і «релігія». Ці два поняття, на переконання дослідниці, безпосередньо пов'язані з питанням про критерії моральності, а також мають багато загальних підстав, тому що майже усі релігії спираються на моральні цінності, які необхідні для розвитку та існування людства [3, с. 72–86].

У посібнику «Основи духовної культури» В. Безрукова розкриває поняття «моральне виховання», як процес створення належних педагогічних умов для становлення й розвитку моральних якостей особистості як стриженевих. На думку автора, мета морального виховання полягає в тому, щоб допомогти дитині виробити здатність до прийняття моральних рішень і виконання їх відповідно до моральних законів, розуміння цінності моральних правил. Моральне виховання націлене на прояв людиною почуття свободи і сприяє моральної зрілості людини, впливає на її здатність розуміти інших і співчувати їм, а також виробляти моральні мотиви поведінки. Як вважає В. Безрукова, моральне виховання містить такі необхідні форми роботи з учнями, як моральне просвітництво, моральна діяльність та виховання віри у Творця. Для досягнення результату, на думку автора, наставникам необхідно цілком присвятити себе цій справі, наслідком якої стає морально стійка особистість [1].

Зауважимо, що у навчально-методичному посібнику «Прикладна педагогіка» немає визначення поняття «моральне виховання», але П. Щербань наводить визначення понять і термінів, що стосуються до цього виду виховання. Термін «мораль» трактується як одна з форм суспільної свідомості, сукупність принципів, норм і правил, що регулюють поведінку людей» [12, с. 92]. Автор наполягає на тому, що моральне виховання формується за допомогою засвоєння етичних норм на уроках і у процесі позакласної виховної роботи. Саме тому, основними регуляторами морального виховання учнів автор вважає свідомість і досвід вихователя, а також його моральну позицію і усвідомлення обов'язку і моральних норм суспільства. Завданням і змістом морального виховання, на переконання П. Щербань, є формування національної свідомості, моральних переконань і моральних якостей особистості, таких як патріотизм, громадянська честь, гідність, взаємодопомога, дисциплінованість і духовність. Велику увагу у справі морального

виховання молоді автор приділяє сім'ї і моральній стороні життя батьків.

Дослідник В. Кукушин твердить, що моральна позиція особистості та її загальнолюдські цінності формуються в дошкільному віці і потім стають частиною характеру людини. Ось чому саме такий інститут, як сім'я, є важливим компонентом у справі морального виховання молоді. Як зазначає автор, «моральне виховання йде далі інтелектуального розвитку, хоча й починається з нього» [4, с. 201]. Учений виділяє такі типи моральних цінностей, як: універсальні (повага, чесність, співчуття, повага) і неуніверсальні (обов'язки щодо релігії, до школи, сім'ї). Автор вказує, що моральний захист дітей і молоді є актуальною проблемою ХХІ століття, розв'язання якої можна знайти тільки у взаємодії сім'ї, школи та громадськості в моральному вихованні молодого покоління. В. Кукушин наголошує: «Суспільство має захистити молоде покоління від морального занепаду, інакше таке суспільство – це країна без майбутнього» [4, с. 231]. Один із головних шляхів морально-духовного відродження суспільства дослідник вбачає у впровадженні моральної цензури на телебаченні, а також популяризації класичних духовних цінностей нації у галузі музики та літератури. Найважливішим фактором, що сприяє підвищенню рівня моральності серед підлітків, автор вважає громадські позашкільні організації.

Н. Мойсеюк розглядає моральне виховання як необхідну складову всебічно розвиненої людини. Гармонійний розвиток особистості, на переконання автора, передбачає тісний взаємозв'язок між моральним, розумовим, естетичним, трудовим і фізичним вихованням. Окрім того, автор вважає, що в основі морального виховання мають бути «релігійні цінності, свідомість, християнська мораль» [6, с. 432]. Такі загальнолюдські цінності та моральні норми, як чесність, порядність, повага до старших, що були вироблені людьми у процесі історичного розвитку, і такі нові норми, як громадянськість, патріотизм, повага до Конституції – покладені в основу морального виховання молодого покоління.

Розв'язання проблеми морального виховання молодого покоління В. Омеляненко і А. Кузьмінський бачать у введенні релігійної складової у цей процес. Вони виділяють у педагогіці такий напрям, як «релігійна педагогіка», оскільки, на їх думку, саме вона повинна займатися духовно-моральним становленням особистості [7, с. 78–79]. Автори вважають, що основною запорукою всебічного й гармонійного розвитку особистості є формування у неї певних якостей відповідно до

вимог взаємодоповнювальних складових – морального, розумового, естетичного, фізичного і трудового виховання. Досягнення необхідних результатів у справі морального виховання учнівської молоді, автори вбачають у важливості взаємодії всіх ланок суспільства, а саме – сім'ї, навчально-виховних закладів, громадських організацій, інститутів держави, православної церкви. Автори зазначають, що морально-духовне виховання протягом багатьох століть відбувалося у церкві і церковних школах. Там дитина вчилася не тільки грамоти, а й моральних норм і принципів. В. Омеляненко і А. Кузьмінський вказують на той факт, що моральне виховання молодого покоління відбувалося шляхом впливу православної віри на особистість, оскільки система моральних цінностей народу часто пов'язана з його релігійним віруванням [7, с. 133; 138].

Невіддільною частиною у справі формування світогляду молодого покоління В. Жуковський та Л. Москальова вважають саме духовно-моральне виховання, за допомогою якого є можливість визначення духовних пріоритетів людини та обґрунтування системи її цінностей. Адже саме система моральних цінностей, як твердять ці науковці, на основі християнського світогляду має лягти в основу життя дорослої людини. Основною метою духовно-морального виховання молодого покоління в навчальних закладах автори вважають «виховання в учнів культури мислення, культури спілкування, культури взаємодії та співпраці з іншими людьми» [2, с. 94]. За словами В. Жуковського та Л. Москальової, усі ці складові повинні ґрунтуватися на християнських моральних цінностях, що, так само, стають базою для формування відповідних рис характеру особистості, а саме: доброзичливості, працьовитості, любові до ближнього, співчуття. На думку авторів, зміна атеїстичних стандартів і стереотипів, на яких базувалася система виховання в радянській період, на християнські моральні цінності дає змогу сформувати новий рівень соціального та економічного життя сучасного українського суспільства.

Отже, В. Безрукова вбачає необхідність у використанні педагогічно мотивованих і морально виправданих засобів, форм і методів

впливу на молодь. С. Карпенчук підкреслює, що духовну сферу людини формує не тільки моральне виховання, засноване на релігійних цінностях, а й інтелектуальний розвиток особистості. Взаємодію соціальних інституцій сім'ї та навчальних закладів С. Гончаренко характеризує як необхідний елемент морального виховання. Такі автори, як П. Щербань та В. Кукушин, надають важливого значення моральним орієнтирам учителів, а також батьків. Н. Мойсеюк, В. Омеляненко, В. Кузьмінський розглядають необхідність взаємодії всіх соціальних інститутів – навчальних закладів, сім'ї, церкви та громадськості, в основі роботи яких повинні бути християнські цінності та християнська мораль. В. Жуковський та Л. Москальова вважають, що в сучасних умовах моральне виховання учнівської молоді повинно ґрунтуватися на традиційно християнському підході та на національних традиціях і цінностях. Зазначимо, що на підставі аналізу сучасних вітчизняних джерел можна простежити, на нашу думку, позитивну тенденцію залучення духовного та релігійного елементів до процесу морального виховання молодого покоління.

Висновки. Отже, на основі порівняльного аналізу педагогічної літератури радянського і сучасного періодів ми дійшли такого висновку: суть морального виховання в різні історичні періоди трактувалася по-різному й залежала в основному від політики уряду та настанов у педагогічній системі. Методологічні підходи до морального виховання в радянський період ґрунтувалися на науково-атеїстичних поглядах і переконаннях, що відкидали віру в Бога й релігію. Важливим елементом морального виховання для більшості сучасних педагогів і дослідників є популяризація духовних цінностей на засадах православної культури та усвідомлення значущості релігійного складника у процесі морального виховання молоді. Вважаємо, що спільною рисою двох означених історичних періодів є формування у молоді загальнолюдських моральних цінностей, таких, як честь, гідність, добро, повага до старших, любов до Батьківщини.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні особливостей системи морального виховання в Україні в ХХ ст.

### Список використаних джерел

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (Энциклопедический словарь педагога) // [Электронный ресурс]. - Режим доступа до журн.: <http://didacts.ru/dictionary/1010/word/nravstvenoe-vospitanie>

### References

1. Bezrukova, V. S. *Principles of spiritual culture (Encyclopedia for teacher)*, 2000. Retrieved from <http://didacts.ru/dictionary/1010/word/nravstvenoe-vospitanie> [in Russian].
2. Zhukovsky V. M, Moskalyova L. Y (2013). *Theory and methodology of teaching the subjects of*



2. Жуковський В. М., Москальова Л. Ю. Теорія і методика викладання предметів духовно-морального спрямування. Навчальний посібник / В.М. Жуковський, Л.Ю. Москальова. – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – 364 с.
3. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання / С. Г. Карпенчук. – К.: Вища шк., 1997. – 304 с.
4. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы / В.С. Кукушин. [Изд. 2-е, перероб. и доп.]. – М.: ИКЦ, МарТ, Ростов н/Д: Издательский центр МарТ, 2004. – 352 с.
5. Лихачёв Б. Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачёв. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.
6. Мойсеюк Н.С. Педагогіка: Навч. пос. для студ. вищих педагогічних закладів освіти / Н.С. Мойсеюк. – [Вид. 5-е, доп. і перероб.]. – К.: ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2007. 656 с.
7. Омеляненко В.Л., Кузьмінський А.І. Теорія і методика виховання / В.Л. Омеляненко, А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2008. – 415 с.
8. Педагогіка: учеб. пособие для пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 607 с.
9. Российская педагогическая энциклопедия // [Электронный ресурс] Режим доступа до журн.: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/ru/sspenc/13.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/ru/sspenc/13.php)
10. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
11. Харламов И.Ф. Педагогіка: учебное пособие / И.Ф. Харламов. – М.: Высшая школа, 1990. – 576 с.
12. Щербань П. М. Прикладна педагогіка / П. М. Щербань. – К.: Вища шк., 2002. – 215 с. іл. – (Навч.-метод. посіб.).
- spiritual and moral character*. Tutorial. Ostrog: National University «Ostroz'ka Academy» Press. [in Ukrainian].
3. Karpenchuk, S. G. (1997). *Theory and methods of education*. Kyiv: Vyshcha shkola. [in Ukrainian]
4. Kukushin, V. S. (2004). *Theory and methods of educational work*. Moscow: IKTS MarT, Rostov n / D: MarT Press. [in Russian].
5. Likhachev, B. T. (1992). *Pedagogy: Lectures*. Moscow: Prometey. [in Russian].
6. Moiseiuk, N. Ye. (2007). *Pedagogy: tutorial for students of pedagogical institution of higher education*. Kyiv: VAT Bilotserkivska knyzhkova fabryka. [in Ukrainian].
7. Omelianenko, V. L., Kuzminskyi, A. I. (2008). *Theory and methods of education*. Kyiv: Znannya. [in Ukrainian].
8. *Pedagogy: tutorial for teachers' training institutes (edited by Yu. K. Babanskiy)*. (1983). Moscow: Prosveshchenie. [in Russian].
9. *Russian pedagogical encyclopedia*. Retrieved from: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/ru/sspenc/13.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/ru/sspenc/13.php) [in Russian].
10. *Ukrainian pedagogical dictionary* (edited by S. U. Honcharenko). (1997). Kyiv: Lybid'. [in Ukrainian].
11. Kharlamov, I.F. (1990). *Pedagogy: tutorial*. Moscow: Vysshaya shkola. [in Russian].
12. Shchherban' P. M. (2002). *Applied pedagogy*. Kyiv: Vyshcha shkola. [in Ukrainian].

**Рецензент:** Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**

**Єрмак Ганна Володимирівна**

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,  
Запорізька обл., 72312, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.864

*Надійшла до редакції: 05.05.2014 р.*

*Прийнята до друку: 23.05.2014 р.*

## ЦІЛІ ТА ЗМІСТ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В НАРОДНИХ ШКОЛАХ ПІДКАРПАТСЬКОЇ РУСИ (1919-1938 рр.)

Артур Ковач

*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

**Анотація:**

У статті проаналізовано так звані навчальні засади з історії для народних шкіл Підкарпатської Русі. Встановлено, що динаміка змін щодо мети та змісту тогочасної шкільної історичної освіти безпосередньо залежала від суспільно-політичної ситуації в Чехословаччині та Європі: з 1919–1920 н.р. уроки історії, передусім, виховували дітей у моральному та громадянському дусі, заснованому на альтруїзмі, доброті, толерантності, щирості, патріотизмі тощо; із 1930–1931 н.р. головним завданням шкільної історії стало прищеплення молоді республіканських і демократичних цінностей; із 1933–1934 н.р. – вона сприяла усвідомленню єдності світу, необхідності його прогресивного поступу та миру; із 1937–1938 н.р. – ідейно готувала до оборони батьківщини та можливих військових дій.

**Ключові слова:**

громадянське виховання; зміст навчання; моральне виховання; народна школа; структура історичної освіти; цілі навчання.

**Аннотация:**

**Ковач Артур. Цели и содержание исторического образования в народных школах Подкарпатской Руси (1919–1938 гг.)**

В статье проанализированы так называемые учебные основы по истории для народных школ Подкарпатской Руси. Установлено, что динамика изменений в целях и содержании тогдашнего исторического образования зависела от общественно-политической ситуации в Чехословакии и Европе: с 1919–1920 уч.г. уроки истории, прежде всего, воспитывали детей в нравственном и гражданском духе, основанном на альтруизме, доброте, толерантности, искренности, патриотизме и т.п.; с 1930–1931 уч.г. главной задачей школьной истории становится привитие молодежи республиканских и демократических ценностей; с 1933–1934 уч.г. – содействие в осознании единства мира, необходимости его прогрессивного мирного развития; с 1937–1938 уч.г. – идейная подготовка к обороне отечества и к возможным военным действиям.

**Ключевые слова:**

гражданское воспитание; содержание обучения; нравственное воспитание; народная школа; структура исторического образования; цели обучения.

**Resume:**

**Kovach Artur. Object and goal of history education at the public schools in Sub-Carpathian Ruthenia (1919–1938).**

The article focuses on the analysis of the educational principles applied in teaching history at the public schools in the Sub-Carpathian Ruthenia. It was established that the dynamic of the object and content changes in school history education depended upon the socio-political plight in Czechoslovakia and in Europe; in particular, in 1919-1931 history classes encouraged raising children in the spirit of moral and civic values based on altruism, kindness, tolerance, sincerity, patriotism and etc.; in 1930-1931 the subject of history education shifted to the republican and democratic values fostered in children; in 1933-1934 teaching history focused on perception of the world integrity as a requisite of progressive development of the world and achievement of peace; in 1937-1938 it prioritized the ideological preparation for the motherland defence and possible military actions.

**Key words:**

civil education, content of teaching, moral upbringing, public school, structure of history education, goals of teaching.

Постановка проблеми. Після розпаду СРСР на теренах України розпочався неоднозначний процес оновлення шкільної історичної освіти, який проявився у відмові від марксистсько-ленінської класової методології та декомунізації історії, що відповідало задекларованій меті її деідеологізації. Демократизація суспільного життя і сфери освіти зокрема, робила доступними альтернативні підходи до вивчення минулого та оцінок історичного процесу. Водночас у шкільній практиці нашої держави це обернулося помітним погіршенням рівня історичної підготовки молоді та очевидними втратами у громадянському й патріотичному вихованні. Покращення результативності передачі молодому поколінню історичних знань потребує оновлення цілей і змісту шкільної історії й вимагає урахування та переосмислення з позицій сучасності вже набутого досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історичні та історико-педагогічні дослідження шкільної історичної освіти здійснили вітчизняні вчені Н. Клименко, С. Нікітчина, О. Пометун, А. Приходько, М. Рапаєва, О. Удод та ін. Однак вони не торкалися становища історичної освіти

на Закарпатті у 1919-1938 рр. Побіжно це питання висвітлив лише чеський історик М. Іречек.

Формулювання цілей статті. Ураховуючи наявну пізнавальну тенденцію, мета нашої статті – проаналізувати мету та зміст історичної освіти у народних школах Підкарпатської Русі (адміністративна назва Закарпаття у складі Чехословаччини) у контексті соціокультурних змін міжвоєнного часу

Виклад основного матеріалу дослідження. До закладів народної освіти у Підкарпатській Русі в 1919–середині 1930-х рр. належали початкові школи, які діти у віці 6-14 років повинні були обов'язково відвідувати. Здобуття освіти було конституційно закріпленим обов'язком громадянина Чехословаччини. Перші шість років учні опановували зміст початкової освіти, а два наступні – закріплювали вивчений матеріал у так званих повторювальних класах. У 1920-х рр., коли робилися перші кроки у розбудові Чехословацької держави, головним завданням початкових шкіл було задекларовано надання різнобічної та гармонійної освіти й виховання порядних і корисних для суспільства

громадян [3, с. 196]. З цією метою всі шкільні дисципліни пронизувались ідеєю морального виховання – через навчання до учнів доносили розуміння моральності, формували моральну волю та спонукали до вчинків, заснованих на таких чеснотах, як альтруїзм, керування власними інстинктами, доброта, загальнолюдська пошана, соціальна солідарність, толерантність, чемність, щирість, патріотизм, відвага тощо [3, с.219].

У Підкарпатській Русі навчальні дисципліни не викладалися за навчальними програмами – це методичне забезпечення увійшло у вжиток місцевих освітян зі встановленням на Закарпатті радянської влади. Натомість у міжвоєнний період шкільний навчальний процес ґрунтувався на навчальних засадах, що визначали цілі, рекомендований обсяг годин викладання та загальний зміст (свого роду освітній мінімум) шкільних дисциплін. На їх основі вчителі розробляли детальні навчальні плани.

Після входження Закарпаття до складу Чехословаччини, перші навчальні засади для початкових шкіл з одним класним кабінетом від 16 березня 1921 р. пов'язували цілі курсу «Історія» з вихованням дітей у «братній любові» до представників своєї та інших націй, із навчанням громадянських прав і обов'язків, прищепленням прагнення до постійного вдосконалення себе й навколишнього світу.

Відповідно до навчальних засад, учителі визначали структуру історичного курсу й значною мірою його змістове наповнення. Зміст навчання мав охоплювати історію Підкарпатської Русі, Чехословацької Республіки, найважливіші події світової історії, ознайомлення з основами державного устрою Чехословаччини, громадянськими правами та обов'язками, питанням охорони історичних пам'яток [4, с. 39]. Через брак нових підручників і посібників з історії, рекомендувалося не використовувати в навчанні стару угорськомовну літературу [4, с. 35]. Чехословацька влада не прагнула неодмінно створювати для «споживання» державну історичну версію минулого й надалі дотримувалася цього підходу в організації шкільної гуманітарної освіти.

Починаючи з 1921–1922 н. р., історія в початкових школах викладалася по одній годині на тиждень учням четвертих-п'ятих класів [4, с. 34].

Перші зміни у структурі шкільного курсу «Історія» відбулися в 1924–1925 н. р. Відповідно до навчальних засад для початкових шкіл від 23 жовтня 1923 р., його структуру було узгоджено з концентричною моделлю. Так, учням п'ятого року навчання почали розповідати нариси з історії Підкарпатської Русі, приділяючи особливу увагу минулому руської нації, проблемі

входження Підкарпатської Русі до складу Чехословаччини, суспільному ладу новоутвореної держави, культурній спадщині русинів і необхідності її збереження й охорони [3, с. 241].

Учнів шостих класів мали ознайомлювати із всесвітньою історією від найдавніших часів до завершення Першої світової війни. У контексті цього навчального матеріалу повторювалася й історія рідного краю. Почати розглядати світовий історичний процес рекомендувалося з нарисів минулого стародавніх греків і римлян, чия культурна спадщина вважалася ключем до розуміння культурного розвитку всього людства. Далі викладалася історія всіх земель, що входили до складу Чехословаччини, у контексті найважливіших подій із всесвітньої історії, передусім, історії зародження й розвитку християнства, ісламу, походження й розселення давніх слов'ян, господарського й культурного життя в середніх віках і наступних століттях, винаходу папера й книгодрукування, географічних відкриттів, Реформації, турецьких воєн, Тридцятилітньої війни, Великої французької революції, наполеонівських воєн, революційних подій 1848 р., Балканських і Першої світової війни. Історичний курс пропонувалося завершити характеристикою діяльності органів влади Чехословацької Республіки, її законодавства, оглядом громадянських прав і обов'язків [3, с. 245].

У коментарі до навчальних засад від 23 жовтня 1923 р. учителів застерігали від перенасичення змісту шкільної історії зайвим матеріалом. При відборі історичних фактів рекомендували спиратися на ті події, які мали безпосередній вплив на той час. Із метою розвитку мислення дітей історичні монолози пропонувалося поєднувати з використанням карт, а урочну форму навчання – із проведенням екскурсій, оглядів музейних експозицій, позакласним читанням історичної літератури [3, с. 209].

У 1930-х рр. Чехословацька Республіка опинилася в оточенні авторитарних режимів, що прагнули перегляду кордонів, зафіксованих після Першої світової війни. У Європі поширювалися різного виду дискримінаційні теорії, які з позицій національної доцільності штовхали світ до чергового військового конфлікту. У зв'язку з цим були оновлені й завдання початкових шкіл. Передусім заклади народної освіти стали сприяти зміцненню демократичних інститутів, дружньому співжиттю націй, виховувати потребу у громадянській відданості Чехословаччині [2, с. 3–4].

Із 1930–1931 н. р. у Підкарпатській Русі була проведена реформа початкової освіти, у ході якої в початкових школах було розширено зміст

навчання до восьми років і скасовано дворічні повторювальні класи. Експериментальні навчальні засади від 6 квітня 1930 р. спрямували цілі навчання на подолання глибокої суспільної кризи і зневіри, спровокованої світовою економічною депресією кінця 1920-х–першої половини 1930-х років. У складних для Чехословацької держави і світу умовах головною метою шкільної історії стало громадянське й

моральне виховання молоді в демократичному та республіканському дусі. Це передбачало ознайомлення учнів із життям їхніх предків, прикладами вчинків для загального блага, а також поясненням допущених у минулому помилок. Очікувалося, що в історії діти знайдуть відповідь на те, як наслідувати добрі справи попередніх поколінь і як виправити їхні помилки [6, с. 188].

*Таблиця 1*

***Структура історичної освіти в початкових школах Підкарпатської Русі з 1924–1925 н.р.***

Клас	Зміст курсу «Історія»	Кількість годин на тиждень
5	Історія Підкарпатської Русі від найдавніших часів до 20-х років XX століття	3 (разом із географією)
6	Історія світу, Чехословаччини та Підкарпатської Русі від найдавніших часів до 20-х років XX століття	3 (разом із географією)

Структура змісту історичної освіти зберігала концентричну модель, однак була розрахована на триразовий розгляд одних і тих самих хронологічних відрізків минулого. У шостих класах учнів ознайомлювалися з байками, повістями, малюнками з історії стародавнього світу, Чехословаччини та рідної нації у світовому контексті, інформацією щодо розвитку матеріальної і духовної культури, важливості охорони історичних і мистецьких пам'яток.

У сьомих класах зміст навчання історії охоплював малюнки з минулого Чехословаччини, рідної нації та світу. Матеріал мав відображати історію матеріального виробництва й викладатися в контексті природних умов часу й місцевості, де відбувалися події, про які йшлося. Дітей продовжували привчати до охорони старожитностей. Ту саму історичну інформацію

викладали й у восьмих класах, щоправда із глибшим рівнем її аналізу [6, с. 251].

Для посилення уваги учнів і розвитку їхнього мислення в коментарі до навчальних засад рекомендовано кожного року в курсі шкільної історії робити акцент на різних питаннях: у перший рік навчання – на соціальному та культурному розвитку народу й держави, у другий рік – на розвитку виробництва та праці, у третій – на політичній історії.

Закріплення здобутих на уроках знань мало здійснюватися в походах до місць історичної пам'яті, через музейні екскурсії, розглядування історичних картин, карт, відзначення пам'ятних днів, читання додаткової літератури, затвердженої міністерством шкіл і народної освіти [6, с. 188].

*Таблиця 2*

***Структура історичної освіти в початкових школах Підкарпатської Русі з 1930-1931 н.р.***

Клас	Зміст курсу «Історія»	Кількість годин на тиждень
6	Соціальна та культурна історія Чехословаччини та світу від найдавніших часів до 30-х років XX століття	2 (разом із географією)
7	Економічна історія Чехословаччини та світу від найдавніших часів до 30-х років XX століття	2 (разом із географією)
8	Політична історія Чехословаччини та світу від найдавніших часів до 30-х років XX століття	2 (разом із географією)

Нові зміни щодо цілей і структури шкільних історичних знань внесли дефінітивні навчальні засади від 10 липня 1933 р. Враховуючи мілітаристські настрої в Європі та поширення расових ідей, цілі викладання історії у школах було доповнено. Окрім іншого, історичний курс мав сприяти усвідомленню єдності всього

людства й необхідності миру, формувати мотивацію до збереження художніх та історичних пам'яток. Концентричну схему вивчення історії було замінено на лінійну, що передбачала одноразовий хронологічно-послідовний розгляд історичних подій від найдавніших часів до завершення Першої

світової війни. Відповідно до нової схеми, у шостих класах дітей навчали історії Чехословаччини в контексті минулих епох від найдавніших часів до завершення правління Карла IV, у сьомих – із кінця правління Карла IV до початку Великої французької революції, у восьмих – від Великої французької революції до 30-х років XX століття. Щоб організувати

навчання історії у всій її різноманітності, історичний матеріал рекомендувалося класифікувати в позитивістському дусі за його змістом: політичний, господарський, соціальний, культурний. До того ж, навчальні засади рекомендували ознайомити учнів з історією воєн, щоб вони розуміли їх руйнівні політичні й господарські наслідки [2, с. 58].

Таблиця 3

**Структура історичної освіти в початкових школах Підкарпатської Русі з 1933-1934 н.р.**

Клас	Зміст курсу «Історія»	Кількість годин на тиждень
6	Історія Чехословаччини та світу від найдавніших часів до кінця XIV ст.	3 (разом із географією)
7	Історія Чехословаччини та світу з кінця XIV ст. до кінця XVIII століття	3 (разом із географією)
8	Історія Чехословаччини та світу з кінця XVIII ст. до 30-х років XX століття	3 (разом із географією)

Перші кроки щодо впровадження обов'язкової базової загальної середньої освіти в Підкарпатській Русі були здійснені в 1935 році з ухваленням чехословацьким парламентом закону про повітові горожанські школи (у народі їх називали горожанками). Закон передбачав створення мережі горожанських шкіл по всій Чехословацькій Республіці з розрахунку, щоб навчальний заклад розташовувався на відстані не більше ніж п'ять кілометрів від школозобов'язаних дітей [11, с.2]. На відміну від початкових шкіл, де майже всі дисципліни викладав один учитель, у горожанках працювали вчителі-предметники.

Реформа 1935 р. законодавчо завершила входження базових загальних середніх шкіл до системи народної освіти, однак Підкарпатська Русь не змогла скористатися її плодами: спочатку закон повною мірою не виконувався через затягування з будівництвом необхідної кількості навчальних закладів (у 1937 р. у Підкарпатській Русі функціонувало 800 початкових шкіл і лише 35 горожанських [1, с. 227; 5, с. 75]), а в 1938-1939 рр. край був окупований гортистською Угорщиною.

Умовою вступу до горожанської школи було досягнення дітьми 11-річного віку й закінчення п'ятого класу початкового навчального закладу. Тривалість навчання становила три роки. Для тих дітей, які планували здобувати фахову освіту, при горожанках діяли річні навчальні курси (так звані 4-ті класи), що закріплювали вивчений матеріал і готували молодь до продовження навчання.

Метою горожанських шкіл була підготовка до здобуття спеціальної освіти. Вони також мали виховувати толерантність, потребу в мирному

співжитті націй і міжнаціональній солідарності. Важливим напрямом морального та громадянського виховання в горожанських школах стала підготовка дітей до свідомого виконання громадянських обов'язків і відданості Чехословаччині [7, с. 89].

Навчальний процес у базових середніх школах ґрунтувався на навчальних засадах від 9 червня 1932 р. Відповідно до них, метою шкільної історії мало стати виховання в дітей інтересу до минулого і формування загальних уявлень з історії власного народу, держави та світу. До завдань уроків історії належали такі: 1) виховувати в учнів любов до рідної землі, відданість своїй нації і державі; 2) ознайомлювати учнів із життям рідної та інших націй, важливістю людської праці; 3) висвітлювати політичний і культурний розвиток людства; 4) сприяти усвідомленню єдності світу, необхідності його прогресивного поступу та миру; 5) допомогти усвідомити важливість охорони мистецьких та історичних пам'яток, навчитися їх розуміти.

Структура курсу «Історії» була розрахована на лінійне вивчення історичного матеріалу від найдавніших часів і до тогочасності. Передбачалося, що учні першого року навчання ознайомлюватимуться зі стародавньою історією, зокрема з визначними подіями Античності, переказами та легендами свого народу. У другому класі учнів навчали середньовічної історії, а у третьому – новій. Події з минулого рідної нації і Чехословаччини мали подаватися в контексті найважливіших подій всесвітньої історії, які впливали на розвиток людства і Чехословацької держави.

У примітках до навчальних засад пропонувалося матеріал, який засвоювався на уроках, закріплювати походами до музеїв, до визначних історичних місць, до столиць окремих земель Республіки, позакласним читанням історичної літератури з учнівських бібліотек [7, с. 102].

На однорічних навчальних курсах горожанських шкіл метою навчання історії було повторення вже вивченого учнями матеріалу. Саме тому зміст уроків історії передбачав одноразовий огляд культурного та соціального розвитку світу від найдавніших часів до тогочасності. Особливу увагу вихованців звертали на матеріал про становлення громадських об'єднань, демократії та її

розуміння на теренах Чехословацької держави [8, с. 118]. У так званих 4-их класах історія викладалася разом із географією по 3 години на тиждень.

У другій половині 1930-х рр. світ опинився на порозі нової війни. У Чехословаччині добре розуміли наближення цієї катастрофи, у зв'язку з чим влада вживала заходи для оборони Республіки. У липні 1937 р. чехословацький парламент прийняв закон «Про оборонне виховання», яким передбачалась моральна, наукова та фізична підготовка молоді віком від 6-ти до 30-ти років до можливих воєнних дій, а також проведення тренувань із населенням за програмою цивільної протиповітряної оборони [10, с. 232].

Таблиця 4

**Структура історичної освіти в горожанських школах Підкарпатської Русі з 1933-1934 н.р.**

Клас	Зміст курсу «Історія»	Кількість годин на тиждень
1	Історія Стародавнього світу (від найдавніших часів до кінця V ст.)	3 (разом із географією)
2	Історія Середніх віків (від кінця V ст. до кінця XV ст.)	3 (разом із географією)
3	Історія Нового часу (від кінця XV ст. й до 30-х років ХХ століття)	3 (разом із географією)

Виконуючи цей закон, міністерство шкіл і народної освіти 10 березня 1938 р. видало розпорядження «Про основи оборонного виховання в початкових і горожанських школах та на однорічних навчальних курсах». Згідно з цим актом зміст шкільної історії було доповнено: у перший-другий роки її вивчення дітям мали подати приклади оборони держави в історії Чехословаччини і світу, які не суперечили «духу чехословацької історії» та демократичному ладу Чехословацької Республіки; на третій рік – з учнями передбачалося всебічно розглянути питання виникнення Чехословацької держави, діяльність Т. Г. Масарика і чехословацького легіону [9, с. 113]. Міністерське розпорядження набуло чинності з 1 квітня 1938 р. [9, с. 117], а вже 30 вересня Республіка капітулювала перед військами країн-учасниць Мюнхенської конференції.

Висновки. Історична освіта в народних школах Підкарпатської Русі з позицій сучасних українських реалій мала ряд переваг. По-перше, у той час історію не ділили на «свою» і «чужу», як це відбувається зараз через курси «Історії України» та «Всесвітньої історії». Навчальний матеріал із минулого рідного краю та Чехословаччини подавався в контексті світових подій і не протиставлявся один одному. По-друге, влада не прагнула створити уніфіковану «державну» версію історії і вчителі мали значну самостійність у визначенні змісту навчання. По-третє, головною метою шкільної історії було виховання дітей у громадянському дусі. У Підкарпатській Русі її першорядні завдання оновлювалися залежно від суспільно-політичної ситуації в Чехословаччині та Європі, тоді як у сучасній Україні шкільна історична освіта є консервативною і вкрай повільно реагує на нинішні виклики.

**Список використаних джерел**

1. Кузьмин М.Н. Школа и образование в Чехословакии (конец XVIII – 30-е годы XX в.) / Михаил Николаевич Кузьмин. – М.: Наука, 1971. – 261 с.
2. Нормальні дефинитивні учебні основи для народних (початкових) шкіл. – Ужгород: Свобода, 1934. – 96 с.

**References**

1. Kuzmin, M. N. (1971). *School and education in Czechoslovakia (the end of XVIII – 30-ies of XX)*. Moscow: Nauka. [in Russian].
2. *Normal definitive educational grounds for public (elementary) schools*. (1934). Uzhhorod: Svoboda. [in Ukrainian].
3. *The decree dated 22 October 1923, Part 25.846. Educational grounds for Russian public schools in*

3. Розпорядженє з дня 22 октобра 1923, ч. 25.846. Учебні основи для руських народних школ Подк. Руси // Урядовый вістник. – 1923. – Ч.7-8. – С.196-247.
  4. Розпорядження зь дня 16 марта 1921, ч.3680. Учебні основи для руськихъ школь Подкарпатскої Руси // Урядовый вістникъ. – 1921. – Ч.4. – С.34-42.
  5. Knob J. Měšt'anské školy ve světle statistiky / Josef Knob // Škola měšt'anská. – 1938. – Číslo 8. – S.74-78.
  6. Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 6. května 1930, č. 47.415-I, jímž se upravují normální učebné osnovy pro školy obecné (l'udové) // Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. – 1930. – Číslo 5. – S.175-294.
  7. Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 9. června 1932, č. 69.485-I, jímž se stanoví normální učebné osnovy pro měšt'anské školy // Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. – 1932. – Číslo 6. – S.88-113.
  8. Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 9. června 1932, č. 71.393/32-I/1, jímž se vyhlašují normální učebné osnovy pro jednorocní učebné kursy připojené k měšt'anským školám // Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. – 1932. – Číslo 6. – S.114-122.
  9. Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 10. března 1938, čis. 34.419-I o osnovách branné výchovy na obecných (l'udových) a měšt'anských školách a v jednorocních učebných kursech při měšt'anských školách // Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. – 1938. – Číslo 3. – S.111-117.
  10. Zákon ze dne 1. července 1937, o branné výchově (Sb. z. a n. č.184; vyhlášen dne 15. července 1937) // Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. – 1937. – Číslo 8. – S.232-253.
  11. Zákon ze dne 20. prosince 1935, kterým se mění a doplňují zákony o zřizování a udržování veřejných měšt'anských škol, o docházce do nich a o jejich správě (Sb. z. a n. č.233; vyhlášen dne 24. prosince 1935) // Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. – 1936. – Číslo 1. – S.2-8.
- Sub-Carpathian Ruthenia. (1923). Uriadovyi vistnyk. 7-8, 196-247. [in Ukrainian].
  4. *The decree dated 16 March 1921, Part 3680. Educational grounds for Russian public schools in Sub-Carpathian Ruthenia.* (1921). Uriadovyi vistnyk, 4,34-42. [in Ukrainian].
  5. Knob, J. *Měšt'anské školy ve světle statistiky.* (1938). Škola měšt'anská. 8. 74-78. [in Poland].
  6. Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 6. května. 1930, č. 47.415-I, jímž se upravují normální učebné osnovy pro školy obecné (l'udové). (1930). Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. 5. 175-294. [in Poland].
  7. *Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 9. června 1932, č. 69.485-I, jímž se stanoví normální učebné osnovy pro měšt'anské školy.* (1932). Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. 6. 88-113. [in Poland].
  8. *Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 9. června 1932, č. 71.393/32-I/1, jímž se vyhlašují normální učebné osnovy pro jednorocní učebné kursy připojené k měšt'anským školám.* (1932). Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. 6. 114-122. [in Poland].
  9. *Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 10. března 1938, čis. 34.419-I o osnovách branné výchovy na obecných (l'udových) a měšt'anských školách a v jednorocních učebných kursech při měšt'anských školách.* (1938). Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. 3. 111-117. [in Poland].
  10. *Zákon ze dne 1. července 1937, o branné výchově (Sb. z. a n. č.184; vyhlášen dne 15. července 1937).* (1937). Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. 8. 232-253. [in Poland].
  11. *Zákon ze dne 20. prosince 1935, kterým se mění a doplňují zákony o zřizování a udržování veřejných měšt'anských škol, o docházce do nich a o jejich správě (Sb. z. a n. č.233; vyhlášen dne 24. prosince 1935).* (1936). Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. 1. 2-8. [in Poland].

**Рецензент:** Максимов О.С. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**  
**Ковач Артур Йозефович**  
 ДВНЗ «Ужгородський національний університет»  
 пл. Народна, 3, м. Ужгород,  
 Закарпатська обл., 88000, Україна  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.865

Надійшла до редакції: 26.04.2014 р.

Прийнята до друку: 21.05.2014 р.

## ФОРМУВАННЯ РЕЛІГІЙНО-НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Олена Корж

*Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка*

**Анотація:**

У статті актуалізується проблема формування релігійно-національної ідентичності молоді, наводяться результати теоретичного аналізу розвитку уявлень про формування релігійно-національної ідентичності, висвітлюються різні підходи до визначення рівнів, статусів ідентичності особистості та їх співвідношення. Автор підкреслює, що сучасні інтеграційні світові процеси зумовлюють кардинальні зміни в педагогічній теорії та практиці, стають одним із визначальних чинників національної самоідентифікації особистості, що забезпечує засвоєння національних і загальнолюдських цінностей.

**Ключові слова:**

ідентичність; нація; етнос; духовний розвиток; релігійне виховання; національна держава; політична нація.

**Анотация:**

**Корж Елена. Формирование религиозно-национальной идентичности как педагогическая проблема.**

В статье актуализируется проблема формирования религиозно-национальной идентичности молодежи, приводятся результаты теоретического анализа развития представлений о понятии религиозно-национальной идентичности, освещаются различные подходы к определению уровня, статусов идентичности личности, и их соотношение. Автор подчеркивает, что современные интеграционные мировые процессы предопределяют кардинальные изменения в педагогической теории и практике, становятся одним из определяющих факторов национальной самоидентификации личности, что обеспечивает усвоения национальных и общечеловеческих ценностей.

**Ключевые слова:**

идентичность; нация; этнос; духовное развитие; религиозное воспитание; национальное государство; политическая нация.

**Resume:**

**Korzh Olena. The formation of religious-national identity as a pedagogical problem.**

The article represents the results of theoretical analysis dealing with the evolution of views on the concept of religious-national identity, different approaches to the level defining, personal identity statuses and their relations. Modern integration world processes determine cardinal changes in the pedagogical theory and practice, they become one of the determinatives of personality's national self-identification which provides acquiring of national and common to all mankind values. The problem of the youth's religious-national identity formation is considered relevant today.

**Key words:**

identity; nation; ethnicity; spiritual development; religious education; nation-state; political nation.

Постановка проблеми. Духовна специфіка сучасного світорозуміння істотно відрізняється від тих закономірностей, які виникли на попередніх етапах історії. Позитивне розв'язання соціальних, економічних і політичних проблем, успішний хід реформування країни не можна здійснити без формування релігійно-національних цінностей. Актуалізація національної і релігійної свідомості, нові політичні реалії, модернізаційні процеси в суспільстві стали потужними чинниками впливу на найактивнішу частину суспільства – молодь.

Зважаючи на всю складність і суперечливість феномена релігійно-національної ідентичності в Україні, враховуючи її тривалу відсутність у роки радянської влади, зазначимо, що формування релігійності, національності населення, і, особливо в молодіжному середовищі, заслуговує на увагу. На сучасному етапі процес ідентифікації ускладнюється ще й тим, що релігійна та національна сфери суспільства представлені широким спектром течій. Тому ідентифікація є дуже складною для населення, зокрема для молоді. Оскільки явище релігійно-національного самовизначення виникло й почало формуватися порівняно недавно, то процес чіткої та глибоко осмисленої релігійно-національної ідентичності у середовищі молодих людей ускладнюється

низкою чинників, що потребують більш ретельного вивчення й аналізу, а сам процес релігійно-національної ідентичності ще тільки викристалізовується. У зв'язку з цим особливо відчутна необхідність педагогічного дослідження проблем релігійно-національної ідентифікації молоді як особливої групи, яка є потенціалом суспільного розвитку і стратегічним ресурсом держави. У цьому контексті дослідження набуває наукової актуальності та практичної значущості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спробу обґрунтувати науково-педагогічні засади формування релігійно-національної самосвідомості українців уперше зробили видатні українські педагоги С. Русова та Г. Ващенко. Проте, на відміну від інших форм і типів самосвідомості (історичної, економічної тощо), національна та релігійна самосвідомість в Україні тривалий час залишалася для науковців забороненою темою для дослідження.

Теоретичну основу нашого дослідження становлять наукові положення філософії, етнопсихології та історії педагогіки, у яких йдеться про те, що українцям притаманні певні особливі риси світогляду й менталітету, які враховувала українська система виховання, і у якій релігійно-національне виховання становило ідеологічну основу. Вони сформульовані у працях таких учених, як Я. Коменський,



Г. Песталоцці, Ф. Фребель, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський, Ю. Дзерович, Я. Ярема, М. Галушинський, В. Сухомлинський, О. Кульчицький, О. Вишневський, С. Гончаренко, І. Матюша, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Б. Ступарик, Д. Тхоржевський, Г. Філіпчук, М. Фіцули, М. Чепіль. Результати їх досліджень можуть стати підґрунтям для фундаментального системного вивчення теоретико-методологічних засад формування релігійно-національної самосвідомості особистості в сучасних умовах. До цього часу теорія і практика формування релігійно-національної самосвідомості молоді не були предметом системного дослідження в педагогіці.

Помітним внеском у розуміння української національно-релігійної ідентичності стали праці українських учених О. Кульчицького, Б. Цимбалістого, С. Єфремова, В. Липинського. Українська національна картина світу в контексті європейської культури, гендерні аспекти української національної традиції ще не набули належного висвітлення, тому виникає необхідність посилити компаративістські розвідки в українській філософії культури.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є педагогічне обґрунтування особливостей релігійно-національної ідентичності молоді.

Реалізація цієї мети передбачає виконання таких завдань:

- вивчити теоретичні підходи до порушеної проблеми;
- проаналізувати взаємозв'язок між релігійною та національною ідентичністю;
- схарактеризувати чинники, що впливають на релігійно-національну ідентичність у суспільстві.

Виклад основного матеріалу дослідження. Релігійно-національне виховання молодого покоління є одним із найбільш актуальних і складних питань. Воно потребує дуже серйозного теоретико-методологічного обґрунтування й надзвичайно виваженого, толерантного підходу щодо практичного розв'язання. Теоретична розробка мети і завдань, принципів, методів, змісту, а також форм і засобів їх практичної реалізації без урахування набутих вітчизняної педагогічної спадщини у цій сфері не буде повною. Важливою передумовою творчого використання набутого досвіду в цій царині є його глибокий аналіз і якісно нове переосмислення у світлі сучасних проблем і потреб.

У педагогічній спадщині С. Русової – фундатора національної системи виховання в Україні – чільне місце посідає проблема духовного розвитку та релігійного виховання. Релігійне виховання, на її думку, є важливим

засобом духовного розвитку [11, с. 202]. Педагог проголосила першу педагогічну заповідь духовного розвитку – релігійний інстинкт потрібно підтримувати й виховувати [11, с. 205]. На переконання С. Русової, дитина схильна уявляти ідеальною ту людину, яка живе в її думці. Особистість відчуває, що десь повинно існувати «таке «Я», яке відповідає ідеалу милосердя, любові, краси, правди, і присутність якого викликає бажання стати якомога ближче до цього майже реального ідеалу» [11, с. 202].

Професор Г. Ващенко у своїх працях багато уваги приділяв проблемам виховного ідеалу як мети виховання. В основу виховного ідеалу він поклав загальнолюдські та національні цінності, моральні закони творення добра й боротьби зі злом, побудову справедливого ладу, на засадах любові та краси. Ці моральні цінності Г. Ващенко виводив із християнської віри і релігії. Створений ним виховний ідеал українця ґрунтується на двох головних принципах: виховання людини на засадах християнської моралі та на духовних здобутках українського народу. Власне, ці принципи склалися упродовж століть і є традиційними в житті та побуті українського народу. Традиційними рисами українського народу є працелюбність, правдивість, жертвна любов до України, людяність, щиросердність і гостинність, вірність і відданість, оптимістичність, замилювання красою та мистецькою творчістю, музикою, співом, танцями; вірність у коханні, статеву стриманість і здоровий сімейний побут тощо. Ці риси є основою української ментальності [1].

Всесвітньо відомі педагоги Я. Коменський [7], Г. Песталоцці [10], Ф. Фребель [14] надавали аспекту виховання особливої значущості, вбачали в ньому невичерпне джерело морально-етичного виховання. У їх поглядах на моральне виховання відчувається вплив християнської етики, вони часто звертаються до Святого писання, цитують і переказують святих отців церкви. Серед моральних якостей, на яких наголошують названі педагоги, є помірність у їжі й питві, охайність, повага до старших, шанобливість, правдивість, справедливість, благодійність, звичка до праці, стриманість, терплячість, делікатність, готовність служити старшим, витонченість манер, гідність, витриманість, скромність – вони становлять кодекс гуманістів і поборників загальнолюдського братства й мирної праці.

Французький просвітителю Ж.-Ж. Руссо метою виховання визначав не підготовку фахівця в певній галузі практичної чи теоретичної діяльності, а високий і нормальний розвиток природних та духовних властивостей людини. Розвинена людина зуміє згодом оволодіти будь-

яким фахом. Вона не тільки має знання та гуманні почуття, а й здатна до праці не лише розумової, а й фізичної [6].

В основу педагогічної системи К. Ушинського покладена ідея народності. Під народністю відомий педагог розумів своєрідність кожного народу, детерміновану його історичними та географічними умовами. Рисою, характерною для народності, на думку К. Ушинського, є громадськість. Він був переконаний у тому, що народна ідея виховання потребує широкої громадської атмосфери навколо себе й не може бути реалізована без залучення найширших громадських сил. Педагог уважав, що основними завданнями народної школи у вихованні особистості є виховання патріотизму засобами рідної мови, яка не тільки виражає духовні якості народу, а є і найкращим його наставником, що вчив народ ще тоді, коли не було ні книжок, ні школи [13, с. 79–92].

Сучасна дослідниця О. Сухомлинська накреслює шляхи духовного виховання дітей, залучення їх до християнства. Насамперед, це національні свята, звичаї, обряди, традиції українського народу, які «приваблюють своєю красою або своєю архаїчною наївною простотою, такою близькою до душі» [12, с. 37].

Перекидаючи місток у наше сьогодення, науковець О. Вишневський пише: «Якщо ж ідеться про майбутнє життя дитини у вільному суспільстві, про її здатність до керування своєю поведінкою, то домінантою тут стає сумління. А сумління – серцевина Душі, яку неможливо осягнути раціоналістичним мисленням. Тут не обійтися без віри, волі й розуму самої дитини. Звідси визнаємо Божественне начало в людині, її право на участь у власному вихованні. От де, проблема методів постає в цілком іншому ракурсі. З одного боку, це переоцінка відомих методів виховання у бік демократизації, а з іншого – шлях до душі дитини, її участі в духовних відправах, у молитві, у добродійності. Мусимо зробити «прорив» у наукових засадах педагогіки, як, зрештою, і в нашій свідомості, і визнати, що нею можуть бути лише чисті джерела, незабруднені антихристиянськими цінностями» [2, с.45–49].

Ю. Дзєрович пропонує як єдино можливий фундамент виховних технологій християнське вчення. Лише християнство володіє відповідним і достатнім арсеналом виховних засобів і найбільш досконалим ідеалом – прикладом для наслідування, що органічно поєднує в собі людську й надприродну сутність. Тільки воно розглядає людину в усій повноті та цілісності, її душу й тіло. Принагідно зазначимо, що відповідно до православної віри людина складається з тіла, душі та Духу. Найвищу позицію посідає Дух. Душа людини – це

своєрідна сила, покликана керувати тілом. Сферами її прояву є думки, почуття й бажання [4, с. 48]. Християнське виховання, спираючись на етику, лейтмотивом якої є любов до ближнього, «умертвіння й Дух жертвовності», є чи не єдиною теорією, здатною виховувати непересічні особистості, «повні щирої посвяти й безінересовної жертви на престолі любові до Батьківщини». Такі ж думки висловлював і отець А. Шептицький, наголошуючи, що християнські ідеали та мораль вимагають від людини ґрунтовної праці в напрямі самовдосконалення [5, с. 274].

Вивченню й висвітленню українського світогляду та духовності приділив значну увагу Я. Ярема. На переконання науковця, релігійність кожного народу є своєрідною, має свої специфічні форми вияву, які є надбанням культури етносу й увіходять як неодмінний складник до її цілісного вираження. Лише за умови свідомого входження індивіда в життя етносу, сприйняття як своєї всієї його культури він може розкрити свої здібності, здобути власну самість, жити в істині своєї віри [17, с. 31–40].

На думку І. Мірчука, пошук життєвої правди, її суть ніколи не знаходять свого вираження в чистій абстракції, а прагнуть до практичного вияву в чуттєво-релігійному наставлянні життя, в етичному ладі, у трактуванні світових подій. Саме ці чинники виявляють найсильніший зв'язок із національними моментами, ніж це буває за абстрактних, відірваних від життя спекуляцій європейського мислення. Для того, аби правильно зрозуміти основні елементи українського світогляду, І. Мірчук звертає увагу на засади психічної структури українців, яким притаманна значна перевага чуттєвого елемента, емоційного над розумовим, раціональним. Первісне відчуття, сильно вкорінене в глибинах душ, є основним мотивом усієї діяльності українців [9, с. 7–11].

С. Гончаренко вважає моральне виховання одним із найважливіших напрямів виховання, що полягає «в цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття й формуванні звичок і навичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології» [3, с. 216]. Тому морально-релігійне виховання є процесом цілеспрямованого впливу на свідомість, почуття й формування поведінки людини відповідно до етичних норм релігії.

Основну увагу у своїх працях О. Кульчицький звертає на проблеми української людини, української духовності. Добре знаючи культуру й історію України, учений прагнув пояснити суть людської особистості, її походження, самозвершення та призначення.

У своїй праці «Риси характерології українського народу» О. Кульчицький зазначає, що таким чином, розглянувши основні причини формування українського національного характеру, «виявляють у своєму діянні збіжність, конвергенцію, виробляючи таким чином приблизно спільну для всіх українців психіку, інші чинники розбіжністю, дивергенцією свого діяння в більшій чи меншій мірі спричиняють дивергенцію національного типу та типи регіональні чи культурно-територіальні» [8, с. 717].

Основи світогляду Б. Цимбалістого були закладені сімейним вихованням, де релігійність і націоналізм тісно перепліталися в патріотичних колах Західної України міжвоєнних років, до яких належали його батьки. Учасник національного руху, Б. Цимбалістий багато уваги приділяв питанням українського життя, формуванню національної свідомості, збереження українцями своєї ідентичності, державного відродження України. Своїм завданням він уважав підняття рівня політичної культури серед українців, вироблення любові до культурних цінностей, толерантності до поглядів інших, відповідальності за естафету поколінь. На думку дослідника, у розвитку та збереженні українським народом своєї ідентичності значна роль належить церкві, яка може стати одним із важливих інститутів, що допоможе зберегти національну ідентичність українців, насамперед, розселених у діаспорі. Всупереч запереченням деяких учених Б. Цимбалістий був переконаний в існуванні феномена національного характеру, на який істотно впливають біологічні, геопсихічні, історичні, культурно-моральні та глибинно-психічні чинники. Але особливу роль тут все-таки відіграють, на думку науковця, соціально-культурні чинники, оскільки саме умовно-психічні процеси й акти визначають поставу, норми і форми реальної людини будь-якої соціальної групи [15, с. 94–105].

Висновки. Проблеми релігійно-національної ідентичності були і залишаються об'єктом вивчення багатьох науковців, найвідомішими серед яких є С. Русова, Г. Ващенко,

Я. Коменський, Г. Песталоцці, Ф. Фребель, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський, Ю. Дзерович, Я. Ярема, М. Галушинський, В. Сухомлинський, О. Кульчицький, О. Вишневський, С. Гончаренко, І. Матюша, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Б. Ступарик, Д. Тхоржевський, Г. Філіпчук, М. Фіцула, М. Чепіль. Розглянувши рівень історіографічної розробки порушеної у статті проблеми, зазначимо, що спеціального дослідження, присвяченого аналізу процесу формування релігійно-національної ідентичності особистості на сьогодні немає. Аналіз сучасної ситуації дав змогу виявити актуальні проблеми та протиріччя процесу формування релігійно-національної ідентичності молодого покоління, а також уможливив з'ясування тих механізмів, які сприятимуть самовизначенню населення нашої країни як громадян України, що зрештою стане гарантом успішного розвитку суспільства й держави.

Релігійно-національна ідентичність являє собою співвіднесеність соціального суб'єкта з нацією, її релігією, символами, цінностями, культурою, історією, територією, державними та правовими інституціями, політичними й економічними інтересами і розкривається через такі опорні смисли, як релігійно-національні почуття, релігійно-національна свідомість, релігійно-національний характер, ментальність, релігійно-національні образи світу, релігійно-національна ідея.

Основними чинниками, які визначають формування релігійно-національної ідентичності, є етнічна територія, мова та культура, єдиний економічний простір, релігія, спільні історичні міфи та історична пам'ять, єдині закони тощо.

Релігійно-національна ідентичність визначається змістом ідей, цінностей, смислів і рівнем духовності «носіїв національних ознак», здатністю суб'єктів національних відносин до усвідомлення інтересів своєї спільноти й об'єктивних потреб суспільного розвитку, до прийняття суверенних рішень і адекватних відповідей на «виклики часу».

### Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Г. Задача національного виховання української молоді / Г. Г. Ващенко // Сочинения. Т. 5: Болезни в области национальной памяти. – К.: Школьник – Фада ЛТД, 2000. – С. 172.
2. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О. І. Вишневський. – [3 є вид., доопр. і доп.]. – К.: Знання. – 2008. – 568 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. –

### References

1. Vashchenko, G. (2000). *The problem of national education for the Ukrainian youth. The disease in the field of national memory*. Kyiv: Shkolnik. – Fada Ltd. [in Russian].
2. Vyshnevs'kyi, O. I. (2008). *Theoretical grounds of modern Ukrainian pedagogy*. 3rd edition. Kyiv: Znannya. [in Ukrainian].
3. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid'. [in Ukrainian].
4. Dzerovych, Yu. (1929). *Reanimation of the science of religion by methods of «School of Work»*. Nyva.

- 376 с.
4. Дзерович Ю. Оживлення науки релігії методом «Школи праці» /Ю. Дзерович // Нива. – 1929. – № 2. – С.48.
  5. Дзерович Ю. Християнське релігійно-моральне виховання молоді] /Ю. Дзерович // Нива. – 1935. – № 11. – С.372
  6. Зазюка І. А. Педагогічна майстерність / І.А. Зазюка. – К., 1997 – 349 с.
  7. Коменский, Я.А. «Великая дидактика». - Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М.: Учпедиздат., 1955. – 655 с.
  8. Кульчицький О. Риси характерології українського народу /О. Кульчицький // Енциклопедія українознавства. Загальна частина. Перевидання в Україні. – Т. 2. – К.: Інститут української археографії та джерелознавства ім. М.С. Грушевського НАН України, 1995. – С. 708-718.
  9. Мірчук І. Світогляд українського народу: Спроба характеристики / І. Мірчук. Прага, 1942. – 17с.
  10. Песталоцці Й.Г. Избранные педагогические произведения: в 2-х томах / под ред. В.А. Ротенберга, В.М. Кларин. – Т.1. – М.: Педагогика, 1981. – 336 с.
  11. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / С.Ф. Русова. – К.: Освіта, 1996. – С. 202-206.
  12. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських духовних цінностей / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2004. – № 4. – С.37.
  13. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1949. – 418 с.
  14. Фребель Ф. Будем жить для своих детей: ст., советы и рекомендации / Ф. Фребель; сост. и авт. предисл. Л. М. Волобуева. – М.: Карапуз, 2001. – 288 с.
  15. Цимбалістий Б. Політична культура українців / Б.Цимбалістий // Сучасність. – 1994. – № 3. – С. 94-105.
  16. Юзвак Ж. Духовність як психологічний феномен: структура та чинники розвитку / Ж. Юзвак // Філософська думка. – 1999. – № 9. – С. 141.
  17. Ярема Я. Українська духовність в її культурно-історичних виявах / Я.Ярема // Рідна школа. – 1992. – №5-6. – С. 31-40.
  - 2.[in Ukrainian].
  5. Dzerovych, Yu. (1935). *Christian religious and moral education of youth*. Nyva. 11. [in Ukrainian].
  6. Zaziuka, I. A. (1997). Pedagogical art. Ed. I. A. Zaziuka. Kyiv. [in Ukrainian].
  7. Komensky, J. A. (1955). «*Great didactics*» - *Selected works on pedagogy*. Moscow: Uch. ped. izdat. [in Russian].
  8. Kulchyts'kyi, O. (1995). *Characterology features of the Ukrainian people*. Encyclopedia of Ukrainian Studies. General information. Reprinted in Ukraine . – Vol. 2. – Kyiv: Ukrainian Institute of Archeology and Source Studies named after M. S. Hrushevs'kyi NAS of Ukraine. [in Ukrainian].
  9. Mirchuk, I. (1942). *The worldview of the Ukrainian people: Attempt of description*. Prague. [in Ukrainian].
  10. Pestalozzi, I. G. (1981). *Selected pedagogical works: In 2 vol*. Ed. V.A. Rotenberg, V.M. Klarin. V.1. Moscow: Pedagogika. [in Russian].
  11. Rusova, S. F. (1996). *Selected pedagogical works*. Kyiv: Osvida. [in Ukrainian].
  12. Sukhomlyins'ka, O. V. (2004). *Conceptual bases of the individual spirituality formation based on Christian spiritual values*. Shlyakh osvity. 4. [in Ukrainian].
  13. Ushins'kyi, K. D. (1949). *Selected pedagogical works*. Kyiv: Radyans'ka shkola. [in Ukrainian].
  14. Frobel, F. (2001). *Let us live for our children: papers, advice and recommendations*. Foreword by L.M. Volobueva. Moscow: Karapuz. [in Russian].
  15. Tsymbalistyi, B. (1994). *Political culture of Ukrainians*. Suchasnist'. 3. 94-105. [in Ukrainian].
  16. Yuzvak, J. (1999). *Spirituality as a psychological phenomenon: the structure and development factors*. Filosofs'ka dumka. 9. [in Ukrainian].
  17. Yarema, Ya. (1992). *Ukrainian spirituality in its cultural and historical manifestations*. Ridna shkola. [in Ukrainian].

**Рецензент:** Москальова Н.Ю. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**

**Корж Олена Олександрівна**  
 Полтавський національний педагогічний  
 університет ім. В.Г. Короленка  
 вул. Остроградського, 2, м. Полтава,  
 36003, Україна  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.866

Надійшла до редакції: 04.05.2014 р.

Прийнята до друку: 19.05.2014 р.

## ДІАГНОСТИКА ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАЛЕЖНО ВІД ДІАПАЗОНУ СПРИЙМАНИХ ЧАСТОТ ЗА МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНОЮ КЛАСИФІКАЦІЄЮ Л.В. НЕЙМАНА

Олеся Кунінець

*Запорізький національний університет*

**Анотація:**

Класифікація стійких порушень слуху має враховувати не тільки ступінь ураження слухової функції, а й стан мови. Щодо мовної функції в дітей із порушеннями слуху, то характер і ступінь її недостатності залежать від взаємодії трьох основних чинників: ступеня ураження слуху; часу виникнення дефекту; умов розвитку дитини після виникнення ураження слуху.

**Аннотация:**

Кунінець Олеся. Диагностика глухих детей младшего школьного возраста в зависимости от диапазона воспринимаемых частот за медико-педагогической классификацией Л.В. Неймана.

Классификация устойчивых нарушений слуха должна учитывать не только степень поражения слуховой функции, но и состояние речи. Что касается речевой функции у детей с нарушениями слуха, то характер и степень ее недостаточности зависят от взаимодействия трех основных факторов: степени поражения слуха; времени возникновения дефекта; условий развития ребенка после возникновения поражения слуха.

**Resume:**

Kuninets' Olesya. Diagnostics of deaf children of primary school age depending on the perceived frequency range according to the medical and educational classification by L.V. Neuman.

Classification of stable hearing impairment should consider not only the degree of damage to the auditory function, but also the state of speech. With regard to the function of speech in children with hearing impairment, the nature and degree of failure depends on the interaction of three main factors: the degree of damage to hearing; time of the defect occurrence; conditions for the development of the child after the occurrence of damage to hearing.

**Ключові слова:**

діагностика; діапазон; мова; глухота; оздоровчий туризм.

**Ключевые слова:**

диагностика; диапазон; речь; глухота; оздоровительный туризм.

**Key words:**

diagnostics; range; speech; deafness; health tourism.

Інтеграція дітей з особливими потребами в суспільство є провідною ідеєю реалізації Конвенції про права дитини, прийнятої ООН. Це пояснює необхідність проведення відповідних досліджень і забезпечення даного процесу в корекційній педагогіці.

Постановка проблеми. Необхідність дослідження порушеної проблеми пояснюється багатьма причинами. Збільшується абсолютна чисельність дітей із проявами обтяження дефекту. Склалася вкрай несприятлива економічна, соціальна, екологічна ситуація, що провокує виникнення хронічних захворювань, гостро проявляється спадкова патологія, підвищується рівень травматизму. Більшість дітей із відхиленнями в розвитку через наявні соціальні та фізичні бар'єри позбавлені можливості нарівні з іншими дітьми реалізувати свої здібності.

На сучасному етапі у зв'язку зі зростанням значення рухової активності цієї категорії дітей, змінами в змісті, методах і засобах їхнього навчання, залучення їх до самостійних систематичних занять, а також підготовкою до активної і самостійної корисної трудової діяльності значно актуалізувалася проблема залучення глухих дітей молодшого шкільного віку до систематичних занять оздоровчим туризмом.

Оздоровча цінність туризму полягає в позитивному впливі на психофізичний розвиток учнів, що не чують, і у великих виховних можливостях для формування активності, освіченості, практичного досвіду, трудових і вольових навичок, розширення загального світогляду, збільшення словникового запасу,

створення умов для індивідуальної творчості, удосконалення рухової сфери цієї категорії дітей.

Проблема корекції рухової сфери у глухих дітей молодшого шкільного віку набуває особливого значення, оскільки може скоротити шлях адаптації та входження їх до сучасного суспільства. Підставою для цього слугує встановлення потенційних можливостей психофізичного розвитку таких дітей, що допомагає скоротити терміни нівелювання їхніх відмінностей і успішно ввійти в сучасну систему соціальних відносин.

У зв'язку з цим проблема залучення глухих школярів до систематичних занять фізичними вправами є однією із найважливіших у сурдопедагогіці та спеціальній психології. Своєрідність пізнавальної і рухової діяльності глухих, їх комунікативні можливості й більш низький освітній рівень порівняно з тими, що чують, зумовили створення спеціальної системи освіти.

Теорія і практика спеціальної освіти передбачає вивчення особливостей розвитку й освіти аномальної дитини, особливостей становлення її як особистості, використання цього знання для віднайдення найкращих засобів, умов, шляхів, які забезпечать корекцію фізичних чи психічних вад, відхилень у поведінці й у вихованні такої дитини з метою її соціальної адаптації та інтеграції з суспільством [9, с. 8].

Щоб розбудовувати педагогічний процес, визначати принципи, формувати дидактичні лінії, ставити завдання освітньої діяльності інвалідів, необхідно знати стан здоров'я, фізичні, психічні, особистісні особливості людей цієї категорії, оскільки характеристика об'єкта

педагогічних впливів є вихідною умовою будь-якого процесу освіти.

Саме класифікація порушень слуху в дитячому віці сприяє правильній організації виховання і навчання дітей із вадами слуху, зокрема раціональній побудові мережі дошкільних і шкільних установ для таких дітей; правильному відбору дітей у ці установи; правильній організації педагогічного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Втрата слуху негативно позначається на формуванні індивідуальності людини, розвитку її функціональних систем і зумовлює гальмування соціальної, побутової і психологічної її адаптації (Н. Байкіна [1], Р. Боскіс [2], В. Засенко [6, с. 48–50], С. Зиков [7, с. 18–24], Я. Крет [8], П. Пиптюк [10]), тому вивчення змін у функціональних системах, що взаємодіють і впливають на слуховий аналізатор, має істотне значення і для діагностики, і для обґрунтування та вибору ефективної методики корекції рухової сфери у тих, що нечують.

Класифікація порушень слуху, забезпечуючи клінічну оцінку стану слухової функції дитини, повинна водночас враховувати основне завдання застосування слухового апарату в дитячому віці, прагнення «забезпечити максимальне використання й розвиток наявних у дітей можливостей слухового сприйняття з метою сприяння здійсненню спільних виховних і освітніх завдань (Ф. Рау та ін.). Отже, класифікація дефектів слуху в дітей повинна не тільки містити клінічну характеристику слухової функції, а й відображати можливості сприйняття мови при наявному порушенні слуху [11].

Важливим критерієм для такої класифікації повинен слугувати ступінь ураження слухової функції. Природно, що форми та методи виховання і навчання глухої дитини будуть різними, залежно від того, чи ця дитина має зниження слуху, яке лише утруднює звичайне мовне спілкування, чи вона має глибоке порушення слуху, що робить неможливим сприйняття мови за допомогою слуху. Проте врахування одного лише цього фактора (ступеня порушення слуху) виявляється недостатнім для правильної організації навчання.

Винятково важливе значення мають час виникнення і швидкість розвитку патологічного процесу, що призвів до порушення слуху.

Крім того, відповідно до ідеї про складну структуру аномального розвитку дитини, яку висунув ще Л. Виготський [4], наявність дефекту якогось одного аналізатора не спричиняє порушення однієї функції, а призводить до цілого ряду відхилень, унаслідок чого постає цілісна картина своєрідного атипового розвитку. Так, при порушенні слухового сприйняття, що виникає унаслідок пошкодження слухового апарату і є первинним дефектом, поява глухоти не обмежується порушенням функції слухового сприйняття. Слуховий аналізатор відіграє виняткову роль у розвитку мови. І якщо глухота виникла до періоду оволодіння мовою, то, як

правило, настає німота – вторинний дефект. Ступінь і характер цих мовних порушень різні – від легких розладів вимови до повної відсутності мовлення. Така дитина зможе опанувати мову тільки в умовах спеціального навчання з використанням збережених аналізаторних систем: зору, кінестетичних відчуттів, тактильно-вібраційної чутливості.

Є кілька класифікацій дітей із порушеннями слуху [5, с. 110]. Однією з найпоширеніших є медико-педагогічна класифікація втрати слуху залежно від діапазону сприймання частот, розроблена Л. В. Нейманом. Саме її ми обрали для проведення експерименту з глухими дітьми молодшого шкільного віку. Абсолютно необхідним є точне, науково обґрунтоване розмежування дітей із різним ступенем слухової недостатності для раціональної організації їх спеціального диференційованого навчання.

Формулювання цілей статті. Мета статті – теоретично обґрунтувати та здійснити діагностування глухих дітей молодшого шкільного віку залежно від діапазону сприйманих частот за медико-педагогічною класифікацією втрати слуху Л. В. Неймана.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перші спроби класифікації дітей із порушенням слуху припадають на XVI століття. Італієць Д. Кардано поділив глухих на три групи:

- глухі від народження;
- ті, хто рано втратили слух, ще до оволодіння мовою;
- ті, хто пізно втратив слух, і втративши його ще володіють мовою.

Дослідник Ж. Ітар визначив п'ять груп дітей із різним станом слухової функції:

1. Діти, що сприймають гучне мовлення біля вуха.
2. Діти, що розрізняють голосні та приголосні.
3. Діти, що сприймають окремі голосні та приголосні.
4. Діти, що не сприймають звуків мовлення, алечують інші сильні звуки (грим, стукіт у двері).
5. Повністю глухі діти.

Цінність цієї класифікації полягала в тому, що основним критерієм було сприймання мовлення й немовленневих сигналів.

Німецький лікар Ф. Бекольд [12] розробив класифікацію на основі сприймання чистих тонів.

Він визначив шість груп дітей, що мають залишки слуху:

І група – острів слуху. Діти, які з усієї тональної шкали сприймають острівці, що охоплюють не більше ніж 2,5–3 октави;

II група – наявність прогалів у збережених ділянках. Трапляються прогалини у вигляді випадіння окремих тонів чи цілих октав;

III група – випадіння всієї верхньої частини тональної шкали, при збереженні нижньої її частини;

IV група – невелика вада сприймання у верхній частині тональної шкали й значна в нижній її частині;

V група – дефект сприймання лише в нижній частині тональної шкали;

VI група – незначні порушення сприймання, що можуть бути у верхній і нижній частині тональної шкали.

Практичним і доцільним для раннього виявлення глухоти стало визначення стану слуху за усним мовленням. Відомо кілька найбільш продуктивних для обстеження стану слухової функції мовлення наборів російських слів, дібраних різними авторами (В. Воячек, Л. Нейман, П. Кудрявцев, Н. Путов).

Так, В. Воячком [3] підібрані 2 групи слів. Група 1 – слова «басової зони», які при збереженому слухові у шепітному відтворенні сприймаються на відстані 5-ти метрів, група 2 – слова «дискантової зони», які у шепітному відтворенні сприймаються на відстані 20-ти метрів.

Саме з урахуванням цього підходу пізніше були складені Л. Нейманом аналогічні групи слів для дітей з обмеженим мовленнєвим розвитком.

Список слів, складений П. Кудрявцевим, охоплював ряди слів приблизно однакової частоти звучання (ода – мода – овод ~ 500 Гц; ... дача – зайчик – Нальчик ~ 1500 Гц; ... цинк – цирк – циркуль ~ до 3000 Гц).

Дві групи слів були запропоновані Н. Паутовим. За допомогою 1 групи перевіряється сприймання приголосних у різних позиціях слова: початок, середина, кінець (соль – ноль – боль; дача – дата – дама; час – чан – чай). У словах другої групи – змінюють голосні (ой – ай – ей; мошка – мушка – мышка; пить – путь – петь).

Позитивним в обстеженні слуху мовленням було те, що воно одразу орієнтувало педагогів на максимальне використання залишків слуху на практиці.

Ф. Рау визначив спочатку дві групи серед глухих: глухі із залишками слуху й глухі без залишків слуху, що стало підставою для визнання наявності двох груп дітей – глухих і тугих на вухо.

Професором Л. Нейманом були виявлені великі розбіжності навіть у визначених Ф. Рау двох групах. Це пояснюється різними методами дослідження; використанням чистих тонів чи тонів і шумів; методики добору мовленнєвого матеріалу; його поданням дитині, використанням різних приладів.

Можна дійти висновку, що історія пошуків доцільної класифікації дітей із порушенням слуху була тривалою й суперечливою, але це підготувало основи сучасної медико-педагогічної класифікації.

Саме тому з метою вивчення впливу занять оздоровчого туризму на глухих дітей молодшого шкільного віку нами була проведена діагностика діапазону сприйманих частот за медико-педагогічною класифікацією Л. Неймана, яка

визначає кількісний (сила), якісний аспекти (висота, що саме сприймається) стану слуху глухої дитини та стан її мовленнєвого розвитку.

Дослідження проводилося на базі Запорізького навчально-реабілітаційного центру «Джерело». У дослідженні взяли участь 104 глухі дітини молодшого шкільного віку від 7 до 10-ти років, серед яких 68 хлопчиків і 36 дівчаток.

Перед проведенням дослідження на етапі констатувального експерименту нами була розроблена така форма обліку цієї категорії дітей. Разом було 7 напрямів (вид слуховий недостатності, підстава для класифікації, група, ступінь втрати слуху в дБ, діапазон сприйманих частот у Гц, загальна кількість дітей, можливості сприйняття мови).

Зазначимо, що в діапазоні сприйманих частот нами було окремо продіагностовано праве й ліве вухо. Отже, нами було обстежено 104 глухі дітини молодшого шкільного віку відповідно до розробленої нами форми (див. таблицю 1).

Як видно із таблиці, складеної на основі результатів аудіометричного дослідження, стан слухового аналізатора глухих дітей молодшого шкільного віку є досить різноманітним.

Результати дослідження дали змогу розподілити глухих дітей молодшого шкільного віку залежно від діапазону сприйманих частот на чотири групи:

1. До першої групи, згідно з результатами дослідження глухоти, належать 30 глухих дітей молодшого шкільного віку зі ступенем втрати слуху > 82–85 Дб, і з діапазоном сприйманих частот 125–250 Гц. Окремо була проведена діагностика діапазону сприйманих частот на праве вухо, у якій кількість глухих дітей 7–10-ти років становила 4 особи, і на ліве вухо, де кількість глухих дітей також дорівнювала 4 особам. Було встановлено, що з першою групою глухоти діти реагують тільки на гучний голос у вушній раковині або не розрізняють звуків мови, слів і фраз.

2. Кількість дітей, зарахованих до другої групи глухоти зі ступенем втрати слуху > 82–85 Дб і з діапазоном сприйманих частот 125–500 Гц, становила 29 осіб, із них 8 дітей із другою групою глухоти на праве вухо й 6 дітей на ліве вухо. Діти цієї групи реагують на гучний голос у вушній раковині, розрізняють голосні [о], [у], [а], але слів і фраз не розрізняють.

3. Дослідження свідчить про те, що значна кількість глухих дітей, а саме – 32 особи мали 3 групу глухоти, зі ступенем втрати слуху > 82–85 Дб і з діапазоном сприйманих частот 125–1000 Гц, із них 5 осіб – із третьою групою глухоти на праве вухо й 10 осіб на ліве вухо. Діти реагують на голос розмовної гучності біля вуха. Розрізняють практично всі голосні, а також знайомі слова і фрази.

4. Кількість глухих дітей четвертої групи глухоти становила 21 особу зі ступенем втрати слуху > 82–85 Дб і з діапазоном сприйманих

частот 125–2000 Гц, із них 5 дітей із четвертою групою глухоти на праве вухо й 2 дитини на ліве вухо. Щодо сприйняття мови, то діти цієї групи

чують голос розмовної гучності у вушній раковині й на деякій відстані, розрізняють голосні, знайомі слова і фрази.

Таблиця 1

**Глухі діти були поділені на 4 групи залежно від діапазону сприйманих частот за медико-педагогічною класифікацією втрати слуху Л. Неймана**

Вид слухової недостатності	Підстава класифікації	Група	Ступінь втрати слуху, дБ	Діапазон сприйманих частот, Гц		Разом кількість глухих дітей	Можливості сприйняття мови
				Праве вухо кількість дітей	Ліве вухо кількість дітей		
Глухота	Діапазон сприйманих частот	I	> 82 – 85	125 – 250	125-250	30	Реагують тільки на гучний голос у вушній раковині. Не розрізняють звуків мови, слів і фраз.
				4	4		
		II	> 82 – 85	125 – 500	125-500	29	Реагують на гучний голос у вушній раковині. Розрізняють голосні [o], [y], [a]. Слів і фраз не розрізняють.
				8	6		
III	> 82 – 85	125 – 1000	125-1000	32	Реагують на голос розмовної гучності біля вуха. Розрізняють практично всі голосні, а також знайомі слова і фрази.		
		5	10				
IV	> 82 – 85	125 – 2000 и >	125 – 2000 и >	21	Чують голос розмовної гучності у вушній раковині й на деякій відстані. Розрізняють голосні, знайомі слова і фрази.		

Отже, електроакустичне дослідження дало змогу нам дійти певних висновків щодо стану слухового аналізатора глухих дітей. Особливо важливим є той факт, що всі глухі діти, які були обстежені, мають здатність реагувати на звукові хвилі. Наявність тих або інших залишків слуху дає глухим дітям можливість безпосередньо сприймати деякі звуки навколишнього світу, що має велике значення для розвитку їх пізнавальної діяльності, дає змогу деяким дітям, щоправда, дуже обмежено, розрізняти елементи мови.

При мінімальних залишках слуху (перша й частково друга групи) діти здатні сприймати лише дуже інтенсивні звуки, що виникають на близькій від них відстані (гудок паровоза, вигук тощо). При більшій гостроті слуху та більш широкому діапазоні сприйманих частот (третья й четверта групи) діти мають можливість розрізняти порівняно менш інтенсивні, але більш різноманітні за своєю частотною характеристикою звуки. Тим самим значно розширюються можливості сприйняття й розрізнення звуків навколишнього світу.

Отже, класифікація стійких порушень слуху має враховувати не тільки ступінь ураження слухової функції, а й стан мови. Що стосується мовної функції в дітей із порушеннями слуху, то

характер і ступінь її недостатності залежать від взаємодії трьох основних чинників: ступеня ураження слуху; часу виникнення дефекту; умов розвитку дитини після виникнення ураження слуху.

Висновки. Проведена діагностика глухих дітей молодшого шкільного віку на основі діапазону сприйманих частот за медико-педагогічною класифікацією втрати слуху Л. Неймана дала змогу нам установити, що для більшості учнів, які брали участь в обстеженні (32 глухі дитини віком від 7 до 10-ти років), межею сприйняття є частоти до 1000 Гц, що відповідає III-ій групі глухоти. Найменшою за чисельністю (21 особа) є група глухих дітей молодшого шкільного віку з діапазоном сприйманих частот 2000 Гц, що відповідає IV-ій групі глухоти.

Отже, оцінка стану слуху, рівня розвитку мови дала змогу нам максимально наблизити склад ЕГ до КГ1 глухих дітей молодшого шкільного віку за ступенем порушення слухової функції.

Перспектива подальших досліджень. На основі класифікації дітей із порушенням слуху при проведенні корекційно-педагогічних занять з оздоровчого туризму з глухими дітьми 7-10-ти



років будуть враховуватися не тільки характер і ступінь порушення слуху, а й стан мовного розвитку, який у процесі спеціальної роботи зі слухового сприйняття зіграє важливу роль у формуванні усного мовлення. Потенційні

можливості дітей із порушеннями слуху значні. Медицина не здатна повернути таким дітям слух, але вони можуть наблизитися за рівнем загального та мовного розвитку до однолітків, які мають слух.

### Список використаних джерел

1. Байкіна Н.Г. Коррекционные основы физического воспитания глухих школьников: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Нина Григорьевна Байкіна. – М., 1992. – 29 с.
2. Боскис Р.М. О развитии словесной речи глухонемого ребенка / Р.М.Боскис. – М.: Учпедгиз 1939. – 85 с.
3. Воячек В. И. физиология слуха / В.И.Воячек // Болезни уха, носа, горла и речи: сб. трудов. – Л., 1935. – Т.3.
4. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефектности / Л.С.Выготский // Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей: сб. трудов. – М., 1924. – 281 с.
5. Епифанцева Т.Б. Настольная книга дефектолога / Т.Б. Епифанцева – [Изд. 4-е]. – Ростов н / Д. : Феникс, 2008. – 564 с.
6. Засенко В.В. Розвиток сурдопедагогічної теорії і практики в Україні / В.В. Засенко // Дефектологія. – 2000. - № 3. – С. 48-50.
7. Зыков С.А. Вопросы классификации и дифференцированного обучения детей с недостатками слуха // С.А. Зыков, Л.В. Нейман // Вестник оториноларингологии. – М.: Медгиз, 1950. – С. 18-24.
8. Крет Я.В. Корекція психофізичного розвитку глухих дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Я. В. Крет. – К., 2000. – 19 с.
9. Никуленко Т.Г. Коррекционная педагогика: 100 экзаменационных ответов / Т.Г. Никуленко, А.П. Бандурин // Экспресс-справочник для студентов вузов. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н / Д.: Издательский центр «МарТ», 2008. – 192 с.
10. Пиптюк П.Ф. Корекція рухової сфери в учнів з вадами слуху засобами оздоровчого туризму: на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Павло Федорович Пиптюк. – К., 2013. – 20 с.
11. Рау Ф.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих / Ф.Ф.Рау, Н.Ф.Слезина – М.: Просвещение, 1981. – 217 с.
12. Bezold F., *Das Hörvermögen der taubstummen*, Wiesbaden, 1896.

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**  
**Кунінець Олесь Олександрівна**  
 Запорізький національний університет  
 вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя,  
 69600, Україна  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.867

Надійшла до редакції: 02.05.2014 р.  
 Прийнята до друку: 19.05.2014 р.

### References

1. Baikina, N., (1992). *Correction basis of deaf students' physical education*. Moscow. [in Russian].
2. Boskis, R., (1939). *On the development of a deaf child's verbal speech*. Moscow. [in Russian].
3. Voyachek, V., (1935). *Physiology of hearing*. Leningrad. [in Russian].
4. Vygotsky, L. (1924). *Child psychology and pedagogy defectiveness. Issues of upbringing of the blind, deaf and mentally retarded*. Moscow. [in Russian].
5. Epifantseva, T. (2008). *The handbook of the speech pathologist: 4th edition*. Rostov-on-Don. Phoenix. [in Russian].
6. Zasenکو, B., (2000). *Development of surdopedagogic theory and practice in Ukraine*. Journal of Defectology. [in Ukrainian].
7. Zыkov, S., (1950). *Issues of classification and differentiated teaching of children with hearing impairments*. Bulletin of otorhinolaryngology. Moscow. [in Russian].
8. Kret, J., (2000). *Correction of mental and physical development of deaf preschool children*. Abstract. [in Ukrainian].
9. Nikulenko, T. Bandurina, A. (2008). *Correctional pedagogy: 100 examination answers*. Express reference for university students. Moscow: Publishing Center "MarT"; Rostov-on-Don "MarT". [in Russian].
10. Pyptiuk, P., (2013). *Correction of the motor system in students with hearing impairments by means of health tourism facilities*. Abstract of thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: specialty 13.00.03 "Correction pedagogy". Kyiv. [in Ukrainian].
11. Rau, F., Slezina, N. (1981). *Methods of teaching pronunciation in school for the deaf*. Moscow. Prosveshchenie. [in Russian].
12. Bezold, F. (1896). *Das Hörvermögen der taubstummen*, Wiesbaden. [in German].

## ТРАНСФОРМАЦІЯ ІДЕЙ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДУМЦІ КІНЦЯ ХХ–ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Катерина Кучина

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

**Анотація:**

У статті досліджуються теоретико-методологічні засади розвитку ідей морального виховання в освітніх концепціях в Україні наприкінці ХХ–на початку ХХІ століття. Автор пропонує визначити в межах хронологічного періоду, що досліджується, три етапи становлення й розвитку педагогічних концепцій морального виховання. Це уможливить висвітлення специфічних особливостей їх розвитку в контексті політичних, економічних, соціокультурних змін, забезпечить конкретність, предметність і достовірність досліджуваних явищ і процесів.

**Ключові слова:**

моральне виховання; комуністична мораль; педагогіка співробітництва; ціннісні орієнтації; антропоцентрична, соціоцентрична, теоцентрична концепції; соціально-орієнтована, особистісно-орієнтована концепції.

**Аннотация:**

**Кучина Екатерина. Трансформация идей нравственного воспитания в отечественной педагогической мысли конца ХХ–начала ХХІ века.**

В статье исследуются теоретико-методологические основы развития идей нравственного воспитания в образовательных концепциях в Украине в конце ХХ–в начале ХХІ столетия. Автор предлагает определить в рамках исследуемого хронологического периода три этапа становления и развития педагогических концепций нравственного воспитания. Это сделает возможным рассмотрение специфических особенностей их развития в контексте политических, экономических, социокультурных изменений и обеспечит конкретность, предметность и достоверность исследуемых явлений и процессов.

**Ключевые слова:**

нравственное воспитание; коммунистическая мораль; педагогика сотрудничества; ценностные ориентации; антропоцентрическая, социоцентрическая, теоцентрическая, социально-ориентированная, личностно-ориентированная концепции.

**Resume:**

**Kuchyna Kateryna. The transformation of the moral education ideas in domestic pedagogy at the end of XX- the beginning of XXI centuries.**

The article deals with the scientific – pedagogical reflection of theoretical-methodological principles, based on the main trends of the development of the moral education ideas in the educational conceptions of Ukraine at the end of the XX-the beginning of the XXI centuries. It is suggested to define three stages of becoming and development of pedagogical conceptions of moral education within the limits of the probed chronological stage. It will allow considering the specific features of their development in the context of political, economic, socio-cultural changes, and will provide concreteness and accuracy of the investigated phenomena and processes.

**Key words:**

moral education; communist moral; pedagogy of collaboration; value orientations; anthropocentric, sociocentric, teocentric, socially-oriented, personality-oriented concepts.

Постановка проблеми. Тенденції переходу від техногенного суспільства, з його пріоритетом техніки над людиною, до суспільства постіндустріального викликали інтерес до моральних проблем буття й розвитку людства. В умовах трансформації та модернізації українського суспільства, переосмислення цінностей зростає потреба в науково обґрунтованих, національно зорієнтованих, виважених, конструктивних і перспективних концепціях, стратегіях і програмах, які, глибоко враховуючи деструкції соціального середовища і феномен дезорганізації та дезадаптації молоді, допоможуть у визначенні освітніх і виховних доміант. Науково-технічна революція, що спричинила інформаційний вибух, загострила сприйняття людських проблем; глобалізація 70-х років залишила відкритими ці питання, а згодом, у 80-ті роки, коли треба було вносити зміни в систему освіти, педагогічна наука не надала конкретних випереджувальних рекомендацій щодо напрямів розвитку освіти, хоч педагоги-новатори запропонували власні позитивні набутки.

Труднощі, що спостерігаються нині в системі освіти України, зумовлені також тим, що

необхідно визначити шляхи виходу з кризи одночасно у трьох сферах – духовній, соціальной, моральній. У зв'язку з цим важливого значення набуває вивчення концептуальних засад морального виховання з огляду на історичні розвідки теоретичних підходів у цьому питанні, на з'ясування тенденцій розвитку концепцій морального виховання в сучасній педагогічній науці України. Особливої актуальності набуває вивчення наукових підходів до порушеної проблеми, що були розроблені вченими радянського і пострадянського періодів, починаючи з другої половини ХХ століття й дотепер, які є етапами фундаментального становлення педагогічного знання окресленої галузі.

У цьому контексті слушною нам видається думка В. Молодиченка, який підкреслює, що освіта є могутнім фактором розвитку духовної культури української політичної нації, вона ж може стати механізмом формування та поширення глобальних цінностей, а також сприяти пошуку компромісів між традиційними національними цінностями і цінностями глобальної культури [1, с. 93].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідними теоретиками гуманістичного виховання й освіти можна вважати таких педагогів ХХ століття, як: Ш. Амонашвілі, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький. Теорії морального виховання базуються на концепціях гуманістичного виховання (К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Я. Корчак, С. Френе та ін.); програмах морального виховання (Л. Толстой, А. Пінкевич та ін.); основах аксіології (Б. Бім-Бад, Б. Гершунський, В. Миронов, Т. Троїцька, П. Фішер та ін.); працях, присвячених визначенню педагогічних вимог до фахівця соціокультурної сфери (І. Аносов, Т. Бакланова, Н. Максютін, В. Молодиченко, М. Елькін та ін.). Особливості морального розвитку розкриває сучасна педагогічна наука (І. Бех, В. Бондар, О. Сухомлинська, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, М. Сметанський, М. Окса, Г. Шевченко, Б. Кобзар, І. Подолян, Н. Молодиченко, О. Вишневський, С. Карпенчук та ін.).

Сучасний дослідник-педагог Б. Коротяєв підкреслює: «... сучасне життя кидає виклик моральності» і зауважує, що «... визначити показники соціально-морального і духовного здоров'я важко через наявність спірних, полярних, суперечливих і взаємовиключних концепцій. Усе ж найбільш суттєвими показниками можуть бути ті, які пов'язані із загальнолюдськими цінностями» [2, с. 83].

Академік О. Киричук наголошує, що «науково-технічна революція, примножуючи можливості людини в освоєнні планети й космосу, створенні матеріальних благ, несе разом із тим багато негативних явищ: посилення технократизму й бездуховності, нестабільність життя, руйнування звичних світоглядних настанов і моральних орієнтирів, соціальні та екологічні катаклізми, стрімке зростання впливу антропогенних та енергоінформаційних факторів на природу й людину в глобальних масштабах, що ставлять під сумнів можливість збереження необхідних умов життя людства на землі» [3, с. 25].

Наукова рефлексія ідеї виховання моральної особистості зумовлюється не тільки нашими науковими інтересами, а, насамперед, використанням позитивного досвіду в модернізаційних процесах системи освіти України, адже педагогічна теорія і практика, на нашу думку, перенасичені залученням до змісту освіти зарубіжного педагогічного досвіду та філософсько-педагогічної спадщини і потребують використання власного етнокультурного за змістом і формою, ментально сприятливого доробку.

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є здійснення наукової рефлексії та

періодизації трансформації розвитку ідей морального виховання в освітніх концепціях системи освіти України кінця ХХ – початку ХХІ століття для пошуку шляхів удосконалення процесу виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах досліджуваного хронологічного періоду ми орієнтовно визначасмо три етапи становлення й розвитку концепцій морального виховання. Розроблена нами періодизація уможливить розгляд специфічних, притаманних лише окремим десятиріччям і рокам, ознак розвитку ідей морального виховання у вітчизняній педагогічній думці в контексті політичних, економічних, соціокультурних змін, а отже, надасть досліджуваним явищам конкретності, предметності й достовірності.

Ми виходимо з того, що перший визначний етап розпочався ще із середини 50-х років, із праць В. Сухомлинського, який глибоко обґрунтував теми і проблеми, які раніше не були предметом педагогічної рефлексії у структурі радянської ідеології. Зауважимо, що хоч кінець ХХ століття визначається періодом 1975–2000 рр., а твори В. Сухомлинського з'явилися дещо раніше, все ж вони є етапом у розвитку педагогіки середини ХХ століття (хоча, безумовно, й випереджувальним, надто глобальним здобутком для подальших часів). Педагог вивчав духовний світ особистості, її моральні цінності задовго до того, коли на цю проблему звернули увагу інші дослідники. Це викликало обурення з боку офіційної педагогіки; твори В. Сухомлинського були піддані нищівній критиці (Б. Лихачов, В. Кумарін, Л. Гордін, В. Коротов), а сам педагог-новатор був звинувачений у проповіді «абстрактного гуманізму». Позбавлений можливості відстоювати свої позиції в педагогічній пресі через відмову друкувати статті, у непростих умовах В. Сухомлинський продовжував розвивати свої ідеї в загальновідомих творах [4]. Попри те, що концепції виховання В. Сухомлинського базувалися на ідеях комуністичного виховання, автор змальовував комунізм як суспільство щасливих, гармонійно розвинених людей, яких поєднують високоморальні відносини, де утверджується соціальна справедливість, розвивається висока духовність. При цьому відкрита риторика щодо комуністичного виховання у творах педагога мала місце, але вона була другорядною, а весь педагогічний простір заповнювався екзистенційно-спрямованою «педагогікою серця».

Це етап, коли основи законодавства СРСР про народну освіту проголошували марксистсько-ленінський світогляд, соціалістичний інтернаціоналізм, радянський

патріотизм, комуністичну ідеологію. Як наслідок, згодом поширилися національний нігілізм, зневага до української культури, формалізм, бюрократизм. У системі виховання активними складниками були такі ланки, як комсомол, піонерські організації, які проголошували моральний кодекс будівника комунізму (1971), виховання комуністичної моралі, радянського патріотизму. Вони тривалий час були дієвою силою згуртування молоді, та вже у 80-х роках виявилось, що їх лозунги мали декларативний, формалізований характер, були упередженими, заангажованими, а з 90-х і до 2000-х років настав час зняття ідеологічних табу, виникнення нових підходів і концепцій, визнання можливості актуалізації ідей морального виховання молоді.

У підручниках із педагогіки до 90-х років розкривалися основи так званої радянської педагогіки, її суть, закономірності, шляхи комуністичного виховання, освіти і навчання молодого покоління в соціалістичному суспільстві, пропонувалися для вивчення теми: завдання комуністичного виховання в радянській школі, основи комуністичної моралі, посилання на першоджерела (статут КПРС, матеріали з'їздів КПРС), позитивний аналіз впливу піонерської, комсомольської організації на особистість тощо. Радянська школа використовувала методи виховання комуністичної моралі, виховувала борця за перемогу комунізму, будівника безкласового комуністичного суспільства. Основним змістом виховання в соціалістичному суспільстві було формування комуністичних поглядів і переконань, усебічний розвиток членів комуністичного суспільства, борців за комунізм.

Другий етап охоплює період, коли, незважаючи на певні недоліки в освіті, все-таки став можливим творчий підйом учителів. Його можна схарактеризувати як час змагань між традиціоналізмом і новаторством, як період становлення гуманістичної парадигми у філософії та педагогіці й оформлення нового напрямку – «педагогіки співробітництва». Відомі педагоги (Ш. Амонашвілі, М. Гузик, І. Волков, Є. Ільїн, І. Іванов, В. Караковський, С. Лисенкова, В. Шаталов та ін.) створили нові виховні системи на основі принципів гуманізму, духовності, творчого підходу до навчально-виховного процесу, що витримали випробування часом.

Після проголошення Україною незалежності й затвердження Законів України «Про освіту» (1991) та інших державних документів розпочався процес реформування системи освіти і формування нових концепцій виховання з урахуванням нових пріоритетів незалежної демократичної держави. У цей час ряд

досліджуваних питань як соціально-психологічного феномена розширився, але з'ясувалося, що стан морального розвитку молоді занадто низький, загострилась духовна криза, стали реаліями не тільки розпад поколінь, а й розпад свідомості особистості. Усе це викликало особливе занепокоєння в науковців і практиків. В умовах дегуманізації суспільних відносин, втрати виховних ідеалів, відчуження людей один від одного, важливим став пошук ефективних форм і методів морального виховання. Усі ці процеси – результат соціальної нестабільності, недовіри регулятивних механізмів, невизначеності програм кардинального реформування суспільства у гуманітарно-культурній сфері. Нагальною проблемою педагогіки стало пом'якшення цих болісних процесів, максимальне обмеження, нівелювання негативних впливів, збереження й розбудова ціннісних засад розвитку особистості, не спонтанне, а системне, випереджувальне реагування на гуманітарний хаос у суспільстві, розробка моральних орієнтирів і духовних засад виховання.

Третій етап характеризується появою нових концептуальних орієнтирів для школи, а саме: Державною національною програмою «Освіта» (1991); Законом України «Про освіту» (1991); Концепцією національного виховання (1994), яка, звичайно ж, потребувала розвитку й удосконалення; концепцією О. Вишневського, засади якої схвалені Всеукраїнським Педагогічним Товариством імені Г. Ващенко; концепцією академіка А. Алексюка, яка акцентує на складності та суперечливості процесу переходу навчання й освіти в Україні від стану жорстокої уніфікованості в умовах СРСР до утвердження в цій сфері якісно нових, властивих вільним суспільствам, демократичних принципів [5, с. 58]; концепцією української школи-родини, яку розробив академік П. Кононенко і яка засновується на здобутках національної етнопедагогіки [5, с.122]; концепцією М. Стельмаховича, яка передбачає в XXI столітті новий злет демократичного вдосконалення суспільства, що базується на силі розуму й людяності й характеризується такими ознаками: відродженням і розквітом націй, націоцентризмом, інтелектуалізмом, інтенсивною науковою поінформованістю, соціальною справедливістю, компетентністю і професіоналізмом, духовністю та мораллю, виявом творчої ініціативи [5, с. 137].

Для цього етапу важливими є такі державні документи, як «Концепція превентивного виховання дітей і молоді» (1998); «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» (2000); «Концепція художньо-естетичного виховання

учнів загальноосвітніх шкіл» (2001); «Концепція громадянської освіти в школах України» (2001); «Програма виховання дітей та молоді» (2003/2004 н. р.); «Національно-експертна комісія України з питань захисту суспільної моралі» (2007/2013 рр.).

«Національна доктрина розвитку освіти» (2002) визначає стратегію та основні напрями розвитку освіти в першій чверті XXI ст., проголошує необхідність створення умов для розвитку, самоствердження й самореалізації особистості, визначає обов'язком держави забезпечення виховання особистості. На думку В. Коротяєва та В. Курило, доктрина є недосконалою і повторює стару партійну доктрину (партійно-державну або партійно-урядову). Науковці доводять, що завдання доктрини щодо мети виховання є недосяжними, ілюзорними, узятими зі старої епохи (комуністичними «духовне багатство, моральна чистота й фізична досконалість»), а також звертають увагу на те, що доктрина – це державний документ, який підлягає обов'язковому виконанню. Загалом цільові програмні настанови повторюють у завуальованому вигляді декларативні імперативи минулого [2].

Аналіз підходів до систем виховання дав змогу В. Білоусовій узагальнити їх відповідно до певних тенденцій: в антропоцентричній системі – самореалізація, автономність, користь, щирість, індивідуальність; у теологічній – християнське милосердя, довіра, терпимість, скромність; у соціоцентричній – найвищою цінністю є людство загалом. На цій підставі термін «моральне виховання» слід розглядати як процес, що здійснюється за власними правилами та закономірностями, як суспільне явище, що підпорядковується законам суспільного розвитку; як форму трансформації досвіду та сферу реалізації людської моральної культури; як корекцію поведінки, бажань, почуттів, чеснот, мотивів; як виховання моральних якостей, умінь і навичок моральної поведінки та гуманних взаємин [6].

Л. Гриценко пропонує особистісно-соціальну концепцію виховання, у якій знайшли відображення елементи сучасних теорій, заснованих на гуманістичній психології. Сутність концепції полягає в синтезі антропоцентричних і соціоцентричних підходів до виховання, при цьому становлення особистості здійснюється в єдиному цілісному процесі розвитку індивідуальності кожної дитини та її соціалізації [7].

Сьогодні слушним є застереження О. Вишневецького, що головною небезпекою

морального виховання людини є релятивізм, який проголошує моральні цінності «відносними», що частково, а іноді й повністю руйнує людину від моральної істини. «Релятивізм з'являється й руйнує мораль тоді, коли послаблюється духовний компонент свідомості людини і суспільства. Сприяє цьому і спроба суто секулярної інтерпретації моральних засад» [8].

Ретроспективний аналіз трансформації розвитку ідей виховання моральної особистості кінця XX – початку XXI століття дає змогу з'ясувати чинники, що впливали на методологію та організацію виховного процесу, детермінанти ідейної спрямованості виховання молоді. Складена нами схема є спробою конкретизації трансформації розвитку ідей виховання в означений період (див. табл. 1).

Конкретним регулятивним механізмом, цільовою програмною настановою, дієвим орієнтиром для сучасної освіти є концепція виховання О. Сухомлинської, де визначаються такі складники моральності, як: моральні почуття (любові, довіри, співчуття, співпереживання); моральні переконання; моральна діяльність і стосунки. Формувати духовність у молоді потрібно на основі моральних вимог, що фіксуються у свідомості людини у вигляді норм, принципів, ідеалів, понять. На основі залучення молоді до універсальних цінностей формуються компоненти духовного світу, моральність особистості, що допомагає їй сформувати свої життєві орієнтири [9, с. 52].

На часі – створення державної програми морального розвитку особистості з обґрунтуванням основних принципів морального розвитку та виховання. У проекті «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» поставлені завдання, які співзвучні з Національною доктриною розвитку освіти, затвердженою Указом Президента України в 2002 р.: оптимізація державних управлінських структур, децентралізація управління освітою; упровадження та розвиток дистанційної освіти; упровадження новітніх інформаційно-управлінських і комп'ютерних технологій; оптимізація мережі навчальних закладів тощо. Безперечно, до важливих напрямів реформування української освіти належить створення системи моніторингу її якості, але, незважаючи на те, що майже десятиріччя визнається необхідність такого нормативного документа, у проекті знову пропонується розпочати роботу з розроблення такої Концепції моніторингу.

**Хронологія генези розвитку ідей виховання моральної особистості (70-80-ті рр. ХХ століття)**

Етап / період	Історичні події в країні	Тенденції в системі освіти	Автори / чинники
I період. 1967-1980 роки Становлення та розвиток ідей виховання моральної особистості в умовах перебудовних процесів.	Реорганізація навчально-виховного процесу (1960) Створення Міністерства освіти СРСР, Ради з питань середніх загальних шкіл (1967). Ухвалення Статуту середньої загальноосвітньої школи (1970), прийняття Закону УРСР про народну освіту (1974). Всесоюзний з'їзд учителів (1967).	Казармене виховання, соціальна селекція людини, ідеологічний вплив, формалізм, політизація, авторитарність в освіті, влада партійного апарату. Тенденція до зниження якості освіти. Соціально-орієнтована концепція виховання.	КПРС, ВЛКСМ, піонерська організація ім. Леніна. Програма КПРС (1967). В. Сухо-млинський, М. Грищенко, І. Маренко.
1981-1984 роки	- // - Ухвалення Основних напрямів реформи загальноосвітньої та професійної школи (1984)	- // - Педагоги-новатори. Критика авторитарно-імперативної педагогіки.	Ш. Амонашвілі, О. Захаренко, П. Ерднієв, Е. Ільїн, М. Гузик,
II період. 1985-1988 роки Пошуки виходу з освітньої кризи. Час змагань між традиціоналізмом і новаторством.	Ухвалення Основних напрямів перебудови вищої та середньої спеціальної освіти в країні (1986 р., квітневий пленум КПРС). Проведення реформ в освіті, які не дали результатів (1984 р., 1987 р, 1988 р).	Демократизація, гласність. Зустрічі педагогів-новаторів (1986 р., 1987 р., 1988 р.). Педагогічний рух «Еврика». Особистісно-орієнтована концепція. Педагогіка співробітництва, «Учительская газета» (1986-1989 роки).	Б. Лихачов, І. Харламов, Є. Монозон, І. Волков, С. Соловейчик, С. Лисенкова, Б. Нікітін, В. Шаталов М. Щетинін, В. Каракосовський
1989-1990 роки	Прийняття Закону про мови – спроба виходу з освітньої кризи (1989). Розробка концепцій національної школи (Львів, Київ, Івано-Франківськ).	Поява нових типів навчальних закладів. Відродження національної культури, народознавства, етнопедагогіки.	М. Фіцула, І. Подласий, І. Зязюн, Л. Медвідь, В. Омеляненко, І. Бех, А. Кузьмінський,
III період 1991-2013 роки Створення національної системи освіти, осмислення педагогічних явищ і подій.	Ухвалення документів: Акт проголошення незалежності України; Державна національна програма «Освіта», Закон України Про освіту (1991); Європейська конвенція про взаємовизнання кваліфікацій у галузі вищої освіти (1997); Національна доктрина розвитку освіти, Про невідкладні додаткові заходи щодо зміцнення моральності у суспільстві та утвердження здорового способу життя (2002); Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013).	Гуманізація навчальних програм, інтернаціоналізація освіти; вивчення національної історії, культури, української мови; виховання загальнолюдських цінностей особистості. Концепція національного виховання. Виникнення альтернативних навчальних закладів. Орієнтація змісту освіти на західні моделі. Інтерпретація ідей виховання моральної особистості, модернізація системи освіти.	Л. Вовк, В. Галузяк, Т. Ільїна, М. Сметанський, В. Лозова, А. Хуторський, В. Бондар, М. Шилова Н. Щуркова, О. Сухомлинська, М. Євтух, В. Андрющенко, М. Окса, В. Кремень Г. Шевченко, В. Молодиченко, Т. Троїцька М. Боришевський Є. Павлютенков.

До того ж, ситуація загострюється й через те, що вироблені в попередні десятиліття суспільні ідеали мали узагальнений, регламентований, державницько-класовий характер, вони не стосувалися внутрішнього, особистісного світу людини. Тому перехід від публічної риторики про моральність до

розуміння моральності як складного людського феномена є непростим і неоднозначним.

Висновки. Останнім часом до виховання почали підходити як до процесу управління розвитком особистості через створення культурно-освітнього середовища [10, с. 33]. У багатьох навчальних закладах упроваджуються

нові моделі позаурочної виховної діяльності, освітяни працюють над створенням системи виховної роботи і враховують імперативи сучасної науки. Як приклад, Концепція розвитку навчального закладу [11, с. 18].

Отже, для вдосконалення морального виховання в системі освіти України необхідними є: зміна методології освіти та її цілепокладання;

пріоритетна моральна складова як основа освіти, визнання державної функції освіти, не як послуги, а як базового складника, переорієнтація освіти із засвоєння предметів на оволодіння діяльністю, на розвиток особистості, її особистісних якостей та настанов; доповнення виховних програм навчальних закладів релігійною компонентою.

### Список використаних джерел

1. Молодиченко В.В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти (філософський аналіз): [монографія] / В.В. Молодиченко. – Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Знання України, 2010. – 384 с.
2. Коротяєв Б.І. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя: [монографія] / Б.І. Коротяєв, В.С. Курило. – Луганськ: ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2009. – 308 с.
3. Киричук О.В. Духовно-катарсична активність особи; сутність генеза, функції / О.В. Киричук // Реабілітаційна педагогіка на межі ХХІ століття: науково-методичний збірник у 2-х частинах.: Ч. 1. – К.: ІЗМН, 1988. – С. 26.
4. Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості: Вибрані твори: у 5-ти т. / Сухомлинський В. – К.: Рад. шк., 1976.
5. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні / Ред. рада: А. Погрібний, А. Алексюк, О. Вишневський та ін. – К.: «Школяр», 1997. – 149 с.
6. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: [монографія] / В.О. Білоусова – К.: ІЗМН, 1997. – 192 с.
7. Личностно-социальное воспитание: Теория и практика / Л. Гриценко – Волгоград, 2011. – 192 с.
8. J.T. Fouts. Education for Moral Laving: Guidelines for School Programs//Symposium on Curriculum Reform in Education. – Kiev, 19 – 21 May, 1993. – p. 123 – 183.
9. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності на основі християнських моральних цінностей / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13-18.
10. Чибісова Н. Моральне виховання як один із провідних напрямів виховної роботи в умовах становлення безперервної освіти / Н. Чибісова // Вища школа. – 2012. – № 5. – С. 32-37.
11. Бобришева Л.В., Криворучко М.В., Бойко М.Г. Концепція розвитку навчального закладу / за ред. Л.В. Бобришевої // Управління школою. – № 3. – 2013. – С. 18-19.

**Рецензент:** Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

### Відомості про автора:

**Кучина Катерина Олегівна**

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,  
Запорізька обл., 72312, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.868

Надійшла до редакції: 27.01.2014 р.

Прийнята до друку: 13.05.2014 р.

### References

1. Molodychenko, V. V. (2010). *Upgrading values in Ukrainian society by means of education (philosophical analysis): [monograph]*. M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Kyiv: Znannya Ukraine. [in Ukrainian].
2. Korotyaev, B. I. (2009). *Educational environment: expectations and challenges of time and life: [monograph]*. Luhansk: DZ «LNU named after Taras Shevchenko». [in Ukrainian].
3. Kyrychuk, O. V. (1988). *Spiritual and cathartic activity of a person; essence, origins, functions. Reabilitatsiyna pedahohika na mezhi XXI stolittya: study and methodical guide in 2 parts*. Kyiv: IZMN. [in Ukrainian].
4. Sukhomlyns'kyi, V. (1976). *Problems of the all-rounded personality development: selected works: in 5 vol*. Kyiv: Radyans'ka shkola. [in Ukrainian].
5. *Conceptual foundations of education democratization and reforming in Ukraine*. (1997). Ed A. Pohribnyi, A. Aleksyuk, O. Vyshnevs'kyi. Kyiv: «Shkolyar». [in Ukrainian].
6. Bilousova, V. O. (1997). *Theory and methods of humanizing relations of the high school students in after-school activities at comprehensive school*. Kyiv: IZMN. [in Ukrainian].
7. Grytsenko, L. (2011). *Personal and social education: Theory and Practice*. Volgograd. [in Russian].
8. Fouts, J. T. (1993). *Education for Moral Laving: Guidelines for School Programs*. Symposium on Curriculum Reform in Education. Kyiv. [in English].
9. Sukhomlyns'ka, O. (2002). *The conceptual basis for the formation of spirituality based on the Christian moral values*. Shlyakh osvity. 4. 13-18. [in Ukrainian].
10. Chybisova, N. (2012). *Moral education as one of the key areas of educational work in conditions of continuing education*. Vyscha shkola. 5. 32-37. [in Ukrainian].
11. Bobrysheva, L. V., Kryvoruchko, M. V., Boyko, M. H. (2013). *The concept of educational institution. Upravlinnya shkoloyu*. 3. 18-19 [in Ukrainian].

## САМОСТІЙНА РОБОТА В МАЛИХ ГРУПАХ ЯК ОДНА З ФОРМ РОБОТИ У ВНЗ АНГЛОМОВНИХ КРАЇН

Світлана Литвиненко

*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*

**Анотація:**

У статті наводяться погляди педагогів англomовних країн на смисл самостійної роботи студентів. Самостійна робота в англomовних країнах розуміється як пошук, який стимулює підвищення розвитку особистості в набутті нею нових знань, умінь і навичок. Самостійна робота розвиває вміння самостійно обробляти та аналізувати інформацію, досліджувати літературні джерела, що сприяє науково-дослідній роботі. Автором розглядаються основні засоби ефективної організації самостійної роботи студентів, зокрема робота в малих групах, що дає найкращі результати.

**Ключові слова:**

самостійна робота; малі групи; ВНЗ англomовних країн.

**Аннотация:**

**Литвиненко Светлана. Самостоятельная работа в малых группах как одна из форм работы в вузах англоязычных стран.**

В статье представлены взгляды педагогов англоязычных стран на смысл самостоятельной работы студентов. Самостоятельную работу в англоязычных странах понимают как поиск, который стимулирует повышение развития личности в приобретении новых знаний, умений и навыков. Самостоятельная работа развивает умение самостоятельно обрабатывать и анализировать информацию и исследовать литературные источники, что способствует научно-исследовательской работе. Автором рассмотрены основные средства эффективной организации самостоятельной работы студентов, например, работа в малых группах, которая дает положительные результаты.

**Ключевые слова:**

самостоятельная работа; малые группы; высшие учебные заведения англоязычных стран.

**Resume:**

**Lytvynenko Svitlana. Independent learning in small groups as one of the forms of learning in English-speaking countries institutions of higher education.**

The article describes the pedagogues' views of the essence of the students' independent learning in English-speaking countries. Independent learning in English-speaking countries is understood as search that stimulates the peculiar development of a person in new knowledge and skills acquisition. Independent learning develops the skills to process and analyze information independently and study literary sources that facilitate scientific-research work. The means of fostering students' independent learning efficient management have been determined. It was ascertained that the most efficient form of students' independent learning is a small group work.

**Key words:**

independent learning, small group work, English-speaking countries institutions of higher education.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вищої освіти постає проблема самостійної роботи студентів, оскільки процес навчання у вищих навчальних закладах значно відрізняється від навчання у школі, що пов'язано з меншим контролем із боку викладачів і більшим обсягом часу, який виділяється на самостійну роботу. Насамперед це пов'язано з тим, що студенти повинні виявляти більшу активність у власному навчанні, мати більш сильну мотивацію до нього та ступінь організованості, свідомо аналізувати свої навчальні потреби та дотримуватися навчального режиму. Не заперечуючи значущість традиційних лекцій, дискусій і практичних занять під керівництвом викладача, педагоги ВНЗ англomовних країн усе більше наголошують на важливості самостійної роботи студентів. Самостійна робота, як аудиторна, так і позааудиторна, може стати суттєвим доповненням до лекцій, допомагаючи студентам удосконалювати свої знання та вміння, ставлячи їх у ситуації, для розв'язання яких необхідні навички критичного мислення.

До того ж саме цей вид роботи дає змогу сформуванню у студентів такі риси характеру, як організованість, самостійність, упевненість, старанність, цілеспрямованість, кмітливність, зібраність, активність, ініціативність, допитливість тощо.

Організації самостійної роботи студентів приділяється багато уваги як в Україні, так і закордоном, про що свідчать наукові дослідження останніх десятиліть. Так, С. Архангельський обґрунтував наукові підходи до визначення сутності самостійної роботи, О. Рогова та О. Юрков визначили дієві шляхи забезпечення самостійної роботи студентів, О. Євдокимов і В. Король розкрили специфіку змісту, форм і видів самостійної роботи.

Аналіз останніх досліджень доводить, що самостійна робота є важливим видом навчальної роботи студентів у ВНЗ. На думку С. Назарова, вона є активною індивідуальною роботою з навчальною та науковою літературою переважно в позааудиторний час. Мета такої роботи – сформуванню сталих навичок роботи з літературою, уміння раціонально організувати свою розумову діяльність. Реалізації цієї мети може допомогти така форма організації самостійної роботи, як робота в малих групах, особливості якої ще не достатньо висвітлені в науковій літературі.

Формулювання цілей статті. Отже, метою нашої статті є розкриття особливостей організації самостійної роботи в малих групах, поширеної серед студентів США, із метою творчого застосування їхнього досвіду на теренах України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перед тим, як аналізувати основні особливості



організації самостійної роботи студентів у групі, вважаємо за доцільне з'ясувати сутність цього поняття.

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що самостійна робота в англomовних країнах розуміється як пошук, який стимулює підвищення розвитку особистості щодо набуття нею нових знань, умінь і навичок. Самостійна робота розвиває вміння самостійно обробляти та аналізувати інформацію, досліджувати літературні джерела, що сприяє науково-дослідній роботі.

На думку вчених англomовних країн, самостійна робота – широка концепція, за якої робота – це метод і освітня філософія, у якій учні здобувають знання самостійно та розвивають можливість брати на себе відповідальність за результати дослідження та критичне відображення їх [5].

Дослідник С. Кестен визначає самостійну роботу як навчання, у якому студент, разом із викладачем та іншими студентами, може ухвалювати рішення, необхідні для потреб навчання [8].

Учені англomовних країн підкреслюють, що самостійна робота покликана створювати можливості для набуття досвіду, який заохочує мотивацію студентів, їх цікавість, самовпевненість і базується на розумінні студентами власних інтересів і оцінюванні навчання заради них самих. Коли студенти активні та зацікавлені, вони формулюють власні гіпотези, ставлять запитання, наставляють і консультують один одного, ставлять собі цілі, контролюють процес та експериментують з ідеями задля науково-дослідного ризику, знаючи, що ці помилки та «застой» є частиною процесу навчання [10].

На підтримку цих визначень в українській і зарубіжній літературі поширюється думка, що самостійна робота – це процес, під час якого студенти розвивають цінності, відносини та взаємозв'язки, набувають умінь і навичок, необхідних для виконання відповідальних наукових завдань [6; 7].

Науковці підкреслюють, що самостійна робота потребує свободи дій для виконання завдань. До того ж, у цьому виді роботи зростає навчальна відповідальність студента. У суперечливому академічному оточенні, де студентів найчастіше нагороджують за персональні заслуги, співпраця може нелегко даватися кожному. І хоча більшість студентів працює разом неформально в навчальних групах чи громадських організаціях, за допомогою самостійної роботи у групах вони мають можливість розвивати в собі вміння і навички, які можуть краще стимулювати досягнення групи. Оскільки для виконання завдань під час

самостійної роботи у групах потрібні специфічні вміння й навички, то викладач має прищеплювати їх студентам і наводити приклади успішного застосування таких умінь і навичок під час виконання самостійних та аудиторних завдань. Одним із простих способів прищеплення таких умінь і навичок є розподіл ролей між членами групи, наприклад: координатор групи проводить групові дискусії, писар записує та підсумовує результати та прогрес групи, планувальник подає короткий опис того, де, як і коли група продовжить виконувати завдання, оцінювальник здійснює загальний критичний аналіз після виступу кожного члена групи під час обговорення і затверджує план подальших дій, спрямованих на виконання завдання.

Самостійна робота студентів розвиває незалежність мислення, здатність до встановлення взаємозв'язків між ідеями і концепціями, створює передумови для формування компетентності у проблемі, яка самостійно досліджується [1].

Детально проаналізувавши різноманітні підходи до визначення сутності самостійної роботи вченими англomовних країн, ми дійшли висновку, що всі ці визначення мають багато спільних рис, зокрема й розуміння студентами навчання як такого, і мотивацію до відповідальності, і роботу з викладачем над структуризацією середовища навчання і конструктивну взаємодію у групі.

У процесі дослідження виявлено основні засоби, які використовують викладачі англomовних країн для прищеплення навичок самостійної роботи студентам ВНЗ:

- проведення бесід зі студентами щодо попереднього досвіду навчання;
- з'ясування очікувань студентів від навчання;
- аналіз і оцінка викладачем очікувань студентів;
- упровадження різних форм для розвитку навчання студентів (за допомогою роботи у групах, конструктивного обговорення);
- роз'яснення студентам головної мети самостійної роботи;
- зосередження на деталізації окремих завдань;
- використання мультимедіа ресурсів і ресурсів мережі Інтернет для самостійної роботи;
- розвиток мотивації студентів;
- упровадження чіткої системи перевірки та оцінювання самостійної роботи студентів;
- створення умов, у яких студенти зможуть контролювати окремі аспекти власного навчання;
- здійснення стратегічного планування поетапного виконання завдань [1].

На основі аналізу досвіду організації самостійної роботи Стенфордського університету встановлено, що на сучасному етапі розвитку вищої освіти особливої популярності набуває робота в малих групах.

Як підкреслює Барбара Гросс Деві, саме в таких групах організація самостійної роботи студентів є найефективнішою. Групи можуть створюватися викладачами або самими студентами (у кожному підході є як плюси, так і мінуси), але головне те, що завдання виконуватимуться на основі взаємозв'язку, тобто студент самостійно, без групи, не зможе виконати завдання.

Колективні групи потребують від викладача обережного планування і несуть у собі деякі труднощі для студентів. Незважаючи на це, переваги від такої роботи можуть бути значними – це, зокрема, залучення студентів до всіх складників курсу, краще розуміння та засвоєння матеріалу, набуття вмінь, необхідних для успішної роботи у групі чи кар'єрі, зростання прагнення до самостійного навчання, що стимулює студентів до самостійних досліджень чи створення великих проектів [2].

Рішення про використання групового навчання на певному курсі повинно базуватися на дослідженні ідей, мети та завдань курсу. Наприклад, якщо від студентів очікується застосування теоретичних знань для розв'язання реальних проблем чи демонстрація вміння розв'язувати проблеми, схожі на ті, що розробляли професіонали в цій же галузі, тоді використання групової програми в курсу може бути доцільним. Не потрібно розглядати групову роботу як щось, що додається до вже наявної структури, а, навпаки, усвідомлювати її як те, що допомагає сформувати навчальний план і синтезувати специфічні об'єкти курсу. Іншим важливим чинником, який необхідно врахувати перед тим, як давати групові завдання, є кількість членів групи, оскільки великі групи потребують більшої уваги та організації. Здебільшого викладачі, що вирішили використовувати групову роботу у своїй програмі, погоджуються, що оптимальна кількість осіб у групі – 4-6 студентів, хоча якість їх роботи залежить від складності та характеру завдання (більші групи (8-10 осіб) можуть також успішно функціонувати). Викладач повинен визначитися зі способом формування груп: в ідеалі групи повинні бути достатньо різноманітними, до їх складу мають увійти студенти з різними інтелектуальними можливостями, академічними інтересами та когнітивними стилями. Метод, коли студенти самостійно обирають групу для роботи, має свої позитивні наслідки, але зазнає ризику подальшої ізоляції деяких студентів або створення кола

друзів у групі загалом. Щодо формування великих груп, то тут ефективними можуть бути: випадковий відбір; відбір, що базується на сумісності графіків (студенти, які можуть збиратися на засідання групи на годину кожного тижня); відбір на основі анкетування, що проводиться в перший день аудиторного заняття (такий відбір є об'єктивним, доцільним і зручним для студентів).

Після того, як групи визначилися та зрозуміли завдання, що стоять перед ними, не потрібно чекати, доки з'явиться фінальний продукт або кінцевий результат виконання завдань. Студенти іноді потребують допомоги в інтерпретації завдань, часто їм потрібна порада та заохочення, запевнення в тому, що обраний ними шлях є правильним. Викладачі на основі поданого їм загального плану дій групи можуть не лише надати корисні поради, а й переорієнтувати зусилля групи, що потенційно спрямовані на невдачу. У формі первісного плану можуть бути доповіді студентів, їх відповіді щодо проекту, отримані шляхом анкетування, короткі замітки кожного тижня.

У процесі взаємодії студентів і викладача, останній, пропонуючи свою допомогу для роботи у групах, має дозволити студентам приймати їх власні рішення щодо подальших дій і втілення власних ідей, що є дуже важливим для виконання завдання. Роль викладача – спрямовувати, але не диктувати, постійно інтерпретувати завдання і пояснювати незрозумілі для студентів питання на певних етапах виконання завдання. Якщо, наприклад, учасники групи скаржаться на те, що хтось не виконує свою частину роботи, зрозуміло, що розв'язати цю проблему має сама група, а не втручання викладача, проте викладач повинен підказати шляхи ефективної мотивації таких студентів.

Робота в малих групах вимагає високого рівня індивідуальної відповідальності від членів групи, змушує учасників обговорювати питання та спілкуватися між собою. Сьогодні збільшується кількість викладачів, які підкреслюють важливість застосування колективного навчання зі студентами як виду самостійної роботи. Колективне навчання у групах і виконання завдань самостійної роботи у групах створює атмосферу відповідальної взаємодії між студентами, робить можливим набуття цікавого, мотивувального та інтелектуально-стимулювального досвіду засвоєння матеріалу. Цей вид самостійної роботи заохочує студентів до розвитку критичного мислення та креативної інновації, дає змогу стимулювати зацікавленість студентів навчанням шляхом ефективного перепланування

навчального плану, педагогіки та стратегій аналізу [1].

Викладачів ВНЗ англomовних країн, обговорюючи переваги та недоліки самостійної роботи в малих групах, і досі сперечаються щодо її використання, побоюючись, що обсяг матеріалу потребуватиме обмежень курсу. Робота у групах передбачає реструктуризацію курсу, тобто збільшення годин на вивчення декількох тем, але дослідження доводять, що студенти, які працюють у групах, розвивають уміння й навички, необхідні для самостійного розв'язання проблем, і виявляють краще розуміння матеріалу. Барбара Гросс Деві наголошує, що введення самостійної роботи в малих групах потрібно розпочинати із упровадження не складних, але цікавих науково-дослідних завдань, доповнювати аудиторну роботу самостійною роботою в малих групах. Студенти, отримуючи відповідну допомогу, можуть бути скеровані у бік автономії, тобто будуть здатні брати більшу відповідальність за свою власну освіту, якщо викладачі забезпечать їх корисними та цікавими завданнями, які вони можуть виконувати зі своїми одногрупниками [2].

Види групових завдань, розроблені для курсу, повинні бути добре проаналізованими, щоб впевнитися в результатах ефективних зусиль групи. Зв'язок групи може бути заохоченим, а труднощі, із якими може стикатися група, можуть зменшуватися або мінімізуватися, якщо завдання націлені на те, щоб:

- вимагати високого рівня індивідуальної відповідальності від членів групи;
- спонукати учасників до обговорення питань і спілкування між собою;
- упевнитися, що учасники отримують миттєву недвозначну та повноцінну віддачу;
- нагороджувати за високий рівень роботи [3].

У процесі педагогічної діяльності викладачами Університету Монаша були

визначені основні принципи, які забезпечують ефективну організацію самостійної роботи студентів у малих групах:

- здатність працювати як одна команда;
- сфокусованість на допомозі один одному в навчанні;
- здатність конструктивно розв'язувати конфлікти;
- надання чітких інструкцій викладачем;
- високий рівень відповідальності студентів;
- чіткі цілі та визначення завдань;
- чіткий план роботи;
- зосередженість членів групи на навчанні;
- внутрішня довіра та підтримка;
- активність;
- відкрите спілкування та постійний обмін ідеями;
- продуктивне та успішне використання часу;
- атмосфера ентузіазму та позитиву;
- регулярні консультації з викладачем.

Висновки. Отже, у статті були розглянуті чинники та принципи, що впливають на організацію самостійної роботи студентів в англomовних країнах, а також сутність самостійної роботи як методу та освітньої філософії, під час якої студенти самостійно здобувають знання та розвивають можливість брати на себе відповідальність за результати власного навчання. Проведене дослідження довело, що на сучасному етапі розвитку вищої освіти особливої популярності набуває робота в малих групах, яка є важливим доповненням до лекцій, оскільки допомагає студентам удосконалювати їх знання й розвивати навички критичного мислення.

Перспективи подальшого дослідження самостійної роботи передбачають доведення того, що більш активна та спланована самостійна робота студентів у вишах України й дотримання принципів її організації сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу.

### Список використаних джерел

1. Independent Learning [Electronic Resource]. Retrieved from: [http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/internationalisation/isl\\_independent\\_learningemy-Davis](http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/internationalisation/isl_independent_learningemy-Davis) B.C./B.C.Davis // Speaking of Teaching. – 1999. – Vol.10. – №2. – P.1–4.
2. Michaelsen. L. Designing Effective Group Activities: Lessons for Classroom Teaching and Faculty Development / L.Michaelsen, D.Flink, A.Knight // . – Stillwater, OK: PODNetwork, 1997. – 26 p.
3. Learning effectively through Groupwork [Electronic Resource]. Retrieved from:

### References

1. *Independent Learning*. (1999). Retrieved from: [http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/internationalisation/isl\\_independent\\_learningemy](http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/internationalisation/isl_independent_learningemy). [in English].
2. Michaelsen, L. (1997). *Designing Effective Group Activities: Lessons for Classroom Teaching and Faculty Development*. Stillwater, OK: PODNetwork. [in English].
3. *Learning effectively through Groupwork*. Retrieved from: <http://www.eng.monash.edu.au/current-students/download/groupwork.pdf>. [in English].

- <http://www.eng.monash.edu.au/current-students/download/groupwork.pdf>
4. Perry N. Mentoring student teachers to support self-regulated learning / N.Perry, L.Phillips, L.Hutchinson // *Elementary School Journal*. – 2006. – № 106(3). – P. 237–254.
  5. Bates I. Family and education: supporting independent learning. / I. Bates, P. Wilson // *Learning and Skills Research*. – 2002. – № 6(1). – P. 20–22.
  6. Gorman M. The structured enquiry is not a contradiction in terms: focused teaching for independent learning / M. Gorman // *Teaching History*. – 1998. – № 92. – P. 20–25.
  7. Kesten C. Independent learning. / C. Kesten // *Journal of Further and Higher Education*. – 1987. – № 30 (2). – P. 119–143
  8. Learning at University [Electronic Resource]. Retrieved from: <http://www.adelaide.edu.au>
  9. Meyer B. Independent Learning: literature review / B. Meyer, N. Haywood, D. Sachdev // – Nottingham: Learning and Skills Network, 2008. – P. 72
  4. Perry, N. (2006). *Mentoring student teachers to support self-regulated learning*. *Elementary School Journal*. 106(3). 237–254. [in English].
  5. Bates, I. (2002). *Family and education: supporting independent learning*. *Learning and Skills Research*. 6(1). 20–22. [in English].
  6. Gorman, M. (1998). *The structured enquiry is not a contradiction in terms: focused teaching for independent learning*. *Teaching History*. 92. 20–25. [in English].
  7. Kesten, C. (1987). *Independent learning*. *Journal of Further and Higher Education*. 30(2). 119–143
  8. Learning at University. Retrieved from: <http://www.adelaide.edu.au>. [in English].
  9. Meyer, B. (2008). *Independent Learning: literature review*. Nottingham: Learning and Skills Network. [in English].

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**  
**Литвиненко Світлана Валеріївна**  
 Харківський національний  
 університет імені В.Н. Каразіна  
 майдан Свободи 4, Харків  
 61022, Україна  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.869

*Надійшла до редакції: 01.05.2014 р.*  
*Прийнята до друку: 19.05.2014 р.*

## БОРОТЬБА В.Н. КАРАЗИНА ЗА ВІДКРИТТЯ ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (ПОЧАТОК ХІХ СТОЛІТТЯ)

Ольга Майструк

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

### Анотація:

У статті зроблена спроба висвітлення ролі В.Н. Каразіна в боротьбі за відкриття Харківського університету. Доведено, що його діяльність на початку ХІХ століття переважно була спрямована на реформування освіти й зазнавала як зовнішніх, так і внутрішніх впливів. Головне завдання своєї діяльності В. Каразін вбачав у пропагуванні просвітництва серед народу та його культурно-освітньому відродженні. Автор статті також з'ясовує причини, що вплинули на розвиток просвітництва народу на Слобожанщині й заклали передумови відкриття Харківського університету (історичні події, територіальне розташування, просвітницький вплив Г. Сковороди, переконання учених Харківського колегіуму, світогляд членів літературного гуртка «Попівська академія» на чолі з О. Палициним, підтримка активістами Слобідсько-Української губернії ідеї В. Каразіна про поширення просвітництва на українських землях і відкриття університету нового типу тощо).

### Ключові слова:

В.Н. Каразін; Харківський університет; просвітництво народу; освіта; освітні реформи.

### Анотация:

**Майструк Ольга. Борьба В.Н. Каразина за открытие Харьковского университета (начало XIX века).**

В статье сделана попытка осветить роль В. Н. Каразина в борьбе за открытие Харьковского университета. Доказано, что его творческая деятельность в начале XIX века преимущественно была направлена на реформирование образования и подвергалась как внешним, так и внутренним воздействиям. Главной задачей своей деятельности В. Н. Каразин считал пропаганду просвещения среди народа и его культурно-образовательное возрождение. Автор статьи также выявляет причины, которые повлияли на развитие просвещения народа на Слобожанщине и стали предпосылками открытия Харьковского университета (исторические события, территориальное расположение, просветительское влияние Г. Сковороды, убеждения ученых Харьковского коллегиума, мировоззрение членов литературного кружка «Поповская академия» во главе с А. Палицыным, поддержка активистами Слободско-Украинской губернии идеи В. Н. Каразина о распространении просвещения на украинских землях и открытии университета нового типа и др.).

### Ключевые слова:

В.Н. Каразин; Харьковский университет; просвещение народа; образование; образовательные реформы.

### Resume:

**Maystruk Olha. V.N. Karazin's struggle for establishment of Kharkiv University (the beginning of XIX century).**

The role of V. N. Karazin in his struggle to establish Kharkiv University is presented in the article. It has been proved that V. N. Karazin's creative activity at the beginning of the 19<sup>th</sup> century was chiefly directed at educational reforms and underwent both outer and inner influence. The main task for him was still propaganda of enlightenment among the nation and its culture-educational rebirth. The author finds the reasons which influenced the development of people's enlightenment on Slobozhanshchyna and formed the precondition for establishing Kharkiv University (historic events, territorial location, enlightening influence of H. Skovoroda, views of Kharkiv Collegium scholars, the worldview of Popivska Academy members with O. Palitsyn at its head, the support of Slobidska-Ukrainian region leaders of V. N. Karazin's ideas of the national enlightenment all about the Ukrainian lands and establishment of the new type of University, etc.).

### Key words:

V.N. Karazin; Kharkiv University; enlightenment of people; education; educational reforms.

Постановка проблеми. Необхідність вивчення історичного досвіду, здійснення ретроспективного аналізу розвитку освіти зумовлюється особливостями сучасного етапу освітніх реформ. Накопичення, аналіз і порівняння фактичного матеріалу в історії вітчизняної освіти детерміновано необхідністю переосмислення та введення в науковий обіг педагогічних ідей українських освітніх діячів, реалізація яких відбувалася у різні історичні періоди. Без вивчення історичного досвіду неможливо простежити й обґрунтувати способи трансформації традиційних ідей у інноваційні, оскільки без зв'язку з традицією немає інноваційності, а конструювання майбутнього без використання досвіду минулого значно уповільнюється. На шляху реалізації визначених концептуальних ідей і поглядів щодо основних напрямів розвитку сучасної системи освіти погляд в історію є доцільним для уникнення помилок, виявлення здобутків та інноваційного потенціалу. Зокрема звернення до забутих діячів минулого дасть можливість усебічно схарактеризувати вітчизняну педагогічну думку в її зв'язках і загальних закономірностях розвитку української освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує велику увагу сучасних істориків педагогіки до різних аспектів досліджуваного питання, зокрема творча спадщина В. Н. Каразіна була предметом вивчення в дослідженнях Н. Березюк, А. Болебруха, Ю. Грачової, В. Кравченко, Н. Ніколаєнко, Л. Пироженко, О. Узбек, А. Хрідочкіна та ін. Оскільки науково-просвітницька та управлінська діяльність В. Н. Каразіна не була предметом окремого наукового дослідження, то постає нагальна потреба у її всебічному висвітленні.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити сутність просвітницької діяльності В. Н. Каразіна в його боротьбі за створення Харківського університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Василь Каразін – видатний учений першої половини ХІХ ст., ім'я якого пов'язується переважно із громадською, політичною, винахідницькою діяльністю. Проте його творча діяльність упродовж життя була багатоаспектною й суперечливою, а її характер змінювався під впливом суб'єктивних і об'єктивних умов. Він залишив по собі значний

творчий доробок – освітні проекти, публікації у періодичній пресі, цінні рукописи, епістолярій тощо. Головною справою життя Василя Каразіна було просвітництво народу його рідної землі – Слобожанщини, зокрема боротьба за створення університету в Харкові.

Згідно з освітньою реформою 1802 р. Російська імперія поділялася на шість навчальних округів (Московський, Віленський, Дерптський, Санкт-Петербурзький, Харківський та Казанський), адміністративними центрами яких повинні були стати університети на чолі з попечителями. У перші пореформені роки, крім Московського, який уже існував, були відкриті Дерптський (1802) і Віленський (1803) університети. Відкриття інших університетів залежало від готовності до цього на місцях. Зрозуміло, що В. Н. Каразін, який мав безпосередньо брав участь в освітній реформі, прагнув, щоб у Харкові якомога швидше відкрився університет, який би став культурно-освітнім центром України.

Для цього він почав активно пропагувати свої ідеї серед Слобідсько-Українського дворянства, яке із розумінням поставилося до його прохань. Упевнений у підтримці, В. Н. Каразін вирушив до Петербурга, де в бесіді з Олександром І переконливо аргументував свій задум. У листі до харківського священика Василя Фотієва він писав: «...Моя ідея була прийнята із благословенням, і я узявся за накреслення плану до нього. Я очікую лише згоди дворян, аби почати діяти. ...Харків процвітатиме у найкоротший час і випускатиме найосвіченіших синів вітчизни, які сіятимуть зерно просвітництва задля щастя свого народу» [6, с. 136–137]. Благовоління царя підштовхнуло В. Н. Каразіна до активної роботи в цьому напрямі, зокрема ним був складений проект «Накреслення про Харківській університет» [8].

Велику підтримку в реалізації свого задуму Василь Каразін бачив у низці факторів, що вплинули на тогочасне суспільство і становили своєрідний фундамент просвітництва на Слобожанщині: функціонуванням Харківського колегіуму; діяльністю видатних харківчан Г. Квітки-Основ'яненка, М. Ковалевського, формування світогляду яких відбувалося завдяки близькому знайомству з Григорієм Сковородою; просвітницька діяльність членів літературного гуртка «Попівська академія» на чолі з поміщиком, письменником О. Паліциним; підтримка добрих починань Слобідсько-Українським дворянством і харківським духовенством; короточасне благовоління Олександра І.

Отже, у серпні 1802 р. Василь Назарович бере участь у ряді дворянських зібрань Харкова з метою залучення місцевої інтелігенції до добродійності на користь відкриття університету. Отримавши підтримку від більшості осіб Харкова, В. Н. Каразін розпочав реалізацію задуму щодо заснування університету. Для цього він планує виступи на

дворянських зібраннях у Харкові для залучення до благодійницької справи якомога більшої кількості дворян і магнатів із наближених губерній. 20 серпня 1802 р. відбулося перше приватне дворянське зібрання, на якому завдяки присутності прихильників університетської ідеї В. Н. Каразіна було зібрано 100 тис. срібних карбованців [1, с. 36].

На другому приватному засіданні дворянства, що відбулося 29 серпня 1802 р., було прийняте рішення зробити пожертви в розмірі мільйона карбованців від усього Слобідсько-Українського дворянства.

31 серпня 1802 р. на останньому загальному зібранні Василь Каразін ознайомив присутніх із «Накресленнями про Харківській університет», що склалися з 46-ти параграфів. Призначення університету у своєму проекті Василь Назарович убачав «...у приготуванні юнацтва до громадських і державних посад і здобуття знань, необхідних для кожної з них» [6, с. 523]. Проте для остаточного прийняття рішення щодо затвердження поданого проекту В. Н. Каразін виголосив промову про необхідність улаштування університету та жертвувань на цю благородну справу із боку дворянства. Його промова й визначила подальший хід історії університету: «Вдячність!...Вона буде предметом моєї промови, шляхетне, високоповажне Зібрання! Блаженний вже стократ, кому при нагоді випала можливість для мене зробити найменше добро моїй Україні, на користь полудневої Росії. Шановне Товариство! Від тебе залежить, високодостойне Зібрання, виправдати мене або піддати мене сорому й відчаю. Я перед вами у подобі друга або злочинця!» [9, с. 236].

Отже, виголошуючи текст проекту, Василь Каразін ознайомив присутніх із просвітницькими, інтелектуальними, фінансово-економічними, торгівельними та науково-практичними векторами діяльності, що повинні впроваджуватися в університеті, а також зі структурою закладу, матеріально-технічною базою та принципами відбору студентів для вступу до університету.

Промову В. Н. Каразіна було схвально сприйнято більшістю членів зібрання, на якому прийняли рішення про зібрання додаткових коштів у сумі 300 тисяч карбованців, із яких 66900 карбованців передбачалось отримати слобідсько-українським дворянством із державної скарбниці за домовленістю з урядом [12, с. 56]. Тим самим, благодійні пожертви на просвітницькі цілі справили велике враження на громадськість і спричинили змагання з боку заможних магнатів [1, с. 37], серед яких були О. Голіцин, К. Дашкова, П. Демидов, І. Безбородько, М. Рум'янцев та ін. Унаслідок цього 1 вересня 1802 р. згідно з оформленим протоколом зборів було затверджено Статут університету, запропонований В. Н. Каразіном. Отже, отримавши офіційний документ, Василь

Назарович узявся за організацію розсилки повідомлення про ухвалу зборів.

Із цього приводу син В. Н. Каразіна – Філадельф Васильович, який добре знався на цих питаннях, писав у записці: «Чималих зусиль коштувало йому[батькові] зібрати гроші від людей, більшість із яких була відсталою і здригалася від одного імені просвітництва! Натомість варто було бачити, як він узявся за справу, скориставшись даром говорити та переконувати людей! Потрібно було чути виголошену ним промову у дворянському зібранні! 25 років потому один із присутніх на тому зібранні згадував про цю промову при мені та не міг без сліз говорити про те захоплення, яке викликав молодий оратор... Прохання на колінах, благання зі слізьми, обіцянки різних винагород від влади, – усе це було ним використано» [4, с. 124–125].

Новини про подвижницьку справу В. Н. Каразіна дійшли до царя. Дізнавшись про його діяльність щодо збору коштів, Олександр I звелів нагородити його, проте отримав від В. Каразіна категоричну відмову. Але все-таки 22 вересня 1802 р., за свідченням графа А. Воронцова, Василь Назарович отримав орден Володимира четвертого ступеня. На нашу думку, таке рішення царя, цілком відповідало настроям і намірам його близького оточення, що налаштовували Олександра I не тільки проти реформаторської діяльності Василя Каразіна, а й особисто проти нього. Нагорода від царя була лише зовнішнім удаваним проявом уваги до особистості просвітника, свідченням чого було ігнорування всіх подальших дій В. Н. Каразіна. Не здогадуючись про справжнє ставлення уряду до нього, з надією доповісти цареві про стан справ щодо улаштування університету, із формальними довіреностями з сотнею підписів від харків'ян, Василь Каразін вирушив до Петербурга. Проте зустріч не відбулася й документи були передані керівникові комісії училищ М. Муравйову, і справа Харківського університету перетворилася із першорядної на другорядну.

Відтак, зі справами щодо улаштування університету почалася багатомісячна тяганина. Всі клопотання В. Н. Каразіна, спрямовані на прискорення фінансування університету поступово закінчувалися невдачами. Жодна уповноважена урядова особа не йшла йому назустріч. Водночас, у Міністерстві народної освіти панував хаос і повне ігнорування всіх справ. Затримка з документами, що надходили з різних губерній, зволікання з отриманням на них резолюцій призвело до згубного становища в діяльності Міністерства. Ці події були безпосередньо пов'язані з особистістю бездіяльного графа П. Завадовського, що обіймав посаду першого міністра народної освіти. Взаємовідносини міністра та харківського діяча були надзвичайно напруженими. Особистість Василя Каразіна драгувала міністра своїми ідеями, планами і принциповістю дій. Саме тому

він своїми діями всіляко перешкоджав кожному починанню не тільки Міністерства народної освіти, а й безпосередньо просвітницькій справі Василя Каразіна, якому довелося подолати чимало перешкод на шляху до благородної справи відкриття Харківського університету.

Отже, події, що відбувалися в Міністерстві народної освіти, призвели до уповільнення університетської справи. Варто зазначити, що збір благодійних коштів, обрання місця під університет – це було лише невеликою частиною тернистого шляху, який довелося пройти В. Н. Каразіну. Найважчим для Василя Назаровича у відкритті університету стала організація та розв'язання технічних, кадрових, фінансових і юридичних питань.

Наприкінці січня 1803 р. офіційним попечителем університету у Харкові було призначено графа Северина Потоцького – особистість неординарну й високоповажану. Разом із ним Василь Назарович працював у напрямі залучення найкращих професорів до майбутнього університету. Так, на викладацьку роботу були запрошені: професор І. Рижський із Горного корпусу – для викладання російської словесності, Т. Осиповський із Санкт-Петербурзької учительської семінарії – для викладання фізики, Де ля Винь із Франції – для викладання історії та ботаніки, І. Тимківський із департаменту Міністерства юстиції – для викладання політичних і юридичних наук та ін.

У зв'язку із закордонним відрядженням С. Потоцького Василю Каразіну було надано великі повноваження, як довірений особі попечителя. Із метою виконання вказівок С. Потоцького, В. Каразін навесні 1803 року виїхав до Харкова і розпочав підготовчі роботи щодо облаштування університету. При потребі він звертався до М. Новосильцева, який тимчасово виконував обов'язки попечителя Харківського округу.

Робота Василя Назаровича розпочалася з облаштування приміщень для університету: лабораторій, бібліотеки, різноманітних кабінетів, типографії, майстерень тощо. Водночас, важливою частиною його роботи щодо створення університету була підготовка Статуту закладу [8, с. 66].

Проте для впорядкування перерахованих приміщень дуже бракувало коштів. У зв'язку з цим Василь Назарович прийняв рішення віддати у заставу свій маєток, аби продовжити фінансування будівництва університету. Робота просувалася, але благодійні кошти закінчувалися. У таких умовах В. Каразін улітку 1803 р. знову здійснив поїздку до столиці з надією отримати кошти з державної скарбниці, але зазнав невдачі.

Щоб поліпшити ситуацію, Василь Каразін підготував детальний звіт про свою харківську діяльність і надав його М. Новосильцеву. Із листа ми бачимо, що В. Каразін опікувався залученням професорів для університету, займався підготовкою тимчасових приміщень

для закладу, прикупкою великої території для постійних будівель для нього, звертався з проханням про пожертвування до сусідніх губерній – Воронежської та Катеринославської, піклувався про забезпечення майбутнього університету студентами [7]. У цих справах йому допомагав запрошений із Петербурга чиновник І. Шишкін, якому було доручено приймати внески від благодійників на користь університету і якому В. Каразін довіряв великі суми, через що згодом він мав багато фінансових непорозумінь і неприємностей із владою.

Отже, Василь Каразін брався поспіхом за всі роботи одразу, що швидше за все і гальмувало справу. Попри всі старання, в університетських справах В. Каразіна не могло бути ідеального порядку, адже він був єдиним організатором усіх робіт і не міг приділяти достатньої уваги всім питанням, що надалі призвело до негативних наслідків.

6 серпня 1803 р. В. Каразін доповів М. Новосильцеву про стан справ Харківського університету, що зводився до єдиної проблеми – нестачі коштів. У листах він неодноразово звертався за допомогою й підтримкою до урядовців (В. Кочубея, П. Завадовського, М. Сперанського), проте це лише збільшувало загальну неприязнь і ворожість до нього. Водночас, скривджене почуття патріотизму, неповага влади до світлих намірів ображало й озлоблювало Василя Назаровича. Він бажав бачити в усіх самовіддане нехтування особистими інтересами заради загальнодержавних.

В. Н. Каразіна надзвичайно хвилював такий стан справ і ставлення царя, проте він продовжував утілювати свій грандіозний проєкт. Він листувався з багатьма ученими Росії та Європи, аби запросити їх на посади професорів до Харківського університету, і отримав згоду кількох європейських відомих на той час осіб (Й. Г. Фіхте, Ф. Т. Гільдебрандт, С.-Д. Пуассон, Ж. Л. де Лаланд). В. Каразін доклав чимало зусиль, щоб запросити до Харківського університету професора І. С. Рижського, згодом ректора університету, Ф. С. Вілліха – знавця в галузі фізіології та практичної медицини, Й. Б. Крігера – ученого-хіміка, а також А. Б. Маттіса як учителя живопису й образотворчого мистецтва. Крім цього, він планував запросити 42 професори і 19 ад'юнктів. (На той час це була велика кількість запрошених).

Піклуючись про те, щоб до початку відкриття університету були слухачі лекцій, В. Каразін знайшов у Харкові «близько 50 осіб, готових безпосередньо стати студентами» [3, с. 121]. Проте, на його переконання, цієї кількості молодих людей було замало. Тому на його прохання М. Новосильцев клопотався про надання студентів із семінарії Харківського навчального округу для навчання в університеті.

Постійні відрядження до столиці були вимушеними. Перебуваючи у Петербурзі, В. Каразін знайшов одностайних серед столичної інтелігенції, яка також внесла кошти на освітній осередок Харкова. Разом із тим, за власні кошти для університету він придбав велику кількість цінних книг. Своїми діями він показував приклад іншим меценатам, що дало змогу зібрати пожертви на користь університетської бібліотеки від приватних осіб з усієї Росії.

Велика робота Василя Каразіна щодо улаштування університету здійснювалася поступово та цілеспрямовано. Так, наприкінці 1803 р. для нагальних потреб університету В. Каразіним було виписано з-за кордону тридцять двох майстрів. До такого рішення його спонукало прагнення задовольнити інтереси не лише університету, а й самого міста, оскільки, як він зізнавався сам, «головним (якщо не єдиним) предметом створення університету був для мене добробут країни та полуденного краю Росії» [5, с. 384]. Водночас, колишні козаки Харківського Слобідського полку виділили зі своїх земель 125 десятин землі під забудову навчальних і допоміжних приміщень, а також для облаштування ботанічного саду та інших потреб університету. Таким чином, із вересня 1802 р. до кінця 1803 р. В. Каразін доклав максимум зусиль, намагаючись прискорити розв'язання загальмованих питань у справі відкриття університету.

На початку 1804 р. на зібрані кошти для потреб університету Василь Каразін придбав естампи у Ф. Аделунга – почесного члена учених товариств. Ця ідея була підтримана харківськими вчителями малювання. Колекція естампів нараховувала 2477 найменувань, із них 1297 – власне гравюр, 59 – акварельних малюнків, а також репродукції, виконані відомими майстрами. Колекція була призначена для гравірувальної справи, яку планувалося викладати в університеті при відділенні витончених мистецтв

Незважаючи на велику роботу, проведену В. Каразіним щодо розбудови університету, йому висувалися претензії та закидалися звинувачення, пов'язані з фінансовою стороною вартості колекції естампів і браком правильної та чітко організованої роботи щодо ведення грошових справ. Але слід мати на увазі стислі терміни, відведені на відкриття університету, нерегулярне надходження коштів, невідкладні великі платежі, віддаленість Харкова від Петербургу, де Василю Каразіну доводилося розв'язувати нагальні питання. Усе це створювало великі труднощі у веденні справ. В. Каразін був змушений давати різні доручення, підписувати векселі, вносити власні кошти. Конфлікт між Правлінням і Василем Каразіним отримав резонанс у Петербурзі, де навколо його імені й раніше розгорталися інтриги. Таким чином, членами Міністерства народної освіти на чолі із П. Завадовським справа з естампами набула розголосу поміж урядовцями, що дійшло



до царя. На нашу думку, поширення таких голосних звинувачень, кинутих на адресу В. Каразіна, було лише невиразним натяком на зловживання ним своїм становищем.

Крім того, пояснення, надані С. Потоцьким у справі Василя Каразіна до Міністерства народної освіти, не справили враження на урядовців. Унаслідок цих подій, 18 червня 1804 р. Олександром I було висловлено різке незадоволення на адресу В. Каразіна, який «витрачав свавільно без усілякого дозволу керівництва у вигляді потрібних робіт для університету кошти, на що не мав від керівництва приписів...». Цар оголосив Василеві Каразіну сувору догану та заборонив втручатися у справи університету» [10, с. 100], а крім того, звільнив його з державної служби. Прохання про звільнення його зі служби, із посади правителя справ Головного Правління училищ В. Каразін подав 11 серпня 1804 р. Так Олександр I призупинив реформаторську діяльність молодого ентузіаста в галузі народного просвітництва.

Зазначимо, що завдяки активній діяльності В. Н. Каразіна на ниві просвітництва, до влади почали надходити пропозиції щодо заснування ряду навчальних закладів на території Російської імперії. Зокрема, за сприяння учено-натураліста П. Демидова в Ярославлі було відкрито вищий навчальний заклад – Демидівський лицей; у Ніжині, завдяки благодійності графа І. Безбородька було створено Ніжинський лицей, а у Санкт-Петербурзі на кошти графа М. Рум'янцева – Рум'янецький лицей.

На нашу думку, перераховані вище навчальні заклади були створені переважно за прикладом Харківського університету в Слобідсько-Українській губернії, відкриття якого стало поштовхом для розвитку вищої освіти в Російській імперії, а також розвитку меценатства у першій половині XIX століття.

За півроку після відсторонення В. Каразіна від університетських справ, завдяки зусиллям

професорів І. Тимківського, І. Рижського та їхніх однодумців справу було завершено. 17 січня 1805 р. було відкрито перший український університет. Упорядниками урочистостей було використано церемоніал, укладений В. Каразіном іще в 1803 р. Зазначимо, що «в основу майже всіх урочистостей було покладено думку про просвітництво, яке імператор Олександр I намагався поширити серед своїх підданих» [11, с. 12]. Із цього приводу академік Д. Багалій писав: «Цей день повинен уважатися історичним. Це було справжнє «свято просвітництва» для Харкова, для всієї України і навіть для «полудневого» краю Росії. Святування відкриття університету були затьмарені лише одним сумним фактом – відсутністю на них В. Н. Каразіна» [2, с. 11–12].

Хоч бурхлива просвітницька діяльність В. Н. Каразіна призупинилася, проте він продовжував писати освітні праці й розробляти проекти, а його активне листування з багатьма світилами науки сприяли тому, що він продовжував утілювати свої задуми в життя. У цьому йому допомагали його друзі, однодумці та небайдужі до його благородної просвітницької справи особи.

Висновки. Отже, як переконаємося, В. Каразін доклав чимало зусиль для створення Харківського університету, але його ім'я на відкритті закладу не було згадано. Боротьба за освіту змусила Василя Каразіна відійти від державної служби, але його творча діяльність на початку XIX ст. все одно спрямовувалася на реформування освіти, що зазнавала як зовнішніх, так і внутрішніх впливів. Головним завданням для нього залишалася пропагування просвітництва серед народу та його культурно-освітнє відродження.

Перспективними науковими розвідками в цій царині вважаємо дослідження освітянської спадщини В. Н. Каразіна, що має істотне значення для історико-педагогічної науки.

### Список використаних джерел

1. Абрамовъ Я.В. В.Н.Каразинъ (основатель Харьковскаго университета): его жизнь и общественная дѣятельность: біогр. очеркъ / Я.В.Абрамовъ. – СПб.: Тип. “Общественная Польза”, 1891. – 96 с.
2. Багалій Д.И. Краткій очеркъ історії Харьковскаго университета за первыя сто лѣт его существованія (1805–1905) / Д.И.Багалій, Н.Ф.Сумцовъ, В.П.Бузескул. – Х.: Тип. Адольфа Дарре, 1906. – 329, XIV с.
3. Багалій Д.И. Опытъ історії Харьковскаго Университета: (по неизданнымъ матеріаламъ) : в 2 т. / Д.И.Багалій. – Х.: Типографія Зильбербергъ, 1893-1898. – Т. 1 (1802–1815 г.) – 1233 с.; Т. 2 (съ 1815 по 1835 годъ.). – 1167 с.
4. Данилевский Г.П. Василий Назарьевичъ Каразинъ: (съ 1773 по 1842 г.). / Г.П. Данилевский // Украинская старина: матеріали для історії української літератури

### References

1. Abramov, Ja. V. (1891). V.N. Karazin (the founder of Kharkov University): his life and social activity: biographical essay. SPb.: Publishing House “Obshchestvennaya Pol'za”. [in Russian].
2. Bagaley, D. I. (1906). *A brief essay on the history of Kharkov University in the first hundred years of its existence (1805–1905)*. Kharkov: Publishing House of Adolf Darre. [in Russian].
3. Bagaley, D. I. (1893-1898). *The historical experience of Kharkov University: (non-published materials): in 2 vol.* Kharkov: Publishing House of Zil'berberg. [in Russian].
4. Danilevskiy, G. P. (1866). *Vasily Nazarevich Karazin*. *Ukrainskaya starina: materialy dlya istorii Ukrainoy literatury i narodnago obrazovaniya* G. P. Danilevskago. Kharkov: Izdanie Zалenskago i Ljubarskago. [in Russian].
5. Karazin, V. N. (1891). *The letter to I.F. Timkovskiy*. *Kievskaya Starina*. [in Russian].

- и народного образования Г.П.Данилевскаго. – Х.: Издание Заленскаго и Любарскаго, 1866. – С. 99-169.
5. Каразинъ В.Н. Письмо И.Ф. Тимковскому: (1 октября 1803 г.) / В.Н.Каразинъ // Киевская Старина. – 1891. – Т. 34, № 9 (сентябрь). – С. 384-387.
  6. Каразинъ В.Н. Письмо къ о. Василию Фотиеву отъ 2 мая 1802 г. / В. Н. Каразинъ // Украинская старина : матеріали для історії української літератури і народного образования Г.П. Данилевскаго. – Х.: Издание Заленскаго и Любарскаго, 1866. – С. 135-139.
  7. Каразинъ В.Н. Письмо Н.Н. Новосильцеву: (10 іюня 1803 г.) / В.Н. Каразинъ // Багал'їй, Д.И. Опытъ історіи Харьковскаго Университета 1893–1898: (по неизданнымъ матеріаламъ) / Д.И. Багал'їй. – Х.: Типографія Зильбербергъ. – Т. 1 (1802–1815 г.). – С. 107-112.
  8. Каразинъ В.Н. Предначертаніе о Харьковскомъ университетѣ, представленное въ Харьковѣ полному Дворянскому Собранію 29-го августа 1802 года и послужившее основаніемъ онаго Собранія 1 сентября / В.Н. Каразинъ / Василий Назарович Каразинъ основатель Харьковскаго университета // Русская старина. – 1875. – Т. 113, май. – С. 66–71.
  9. Каразинъ В.Н. Рѣчь, говоренная въ дворянскомъ Собраніи Слободско-Украинской губерніи: (1 сентября 1802 г.) / В. Н. Каразинъ // Вѣстникъ Европы. – 1803. – № 16, август. – С. 235-243.
  10. Лавровскій Н.А., Василий Назарьевич Каразинъ и открытіе Харьковскаго университета / Н.А. Лавровскій // Журналь Министерства народнаго просвѣщенія. – 1872. – Ч. 159, январь. – С. 57-106 ; февраль. – С. 197-247.
  11. Подробности открытія Харьковскаго университета и рѣчи, произнѣсенныя по этому поводу // Санктъ-Петербургскія Вѣдомости. – 1805. – № 17. – С. 12.
  12. Тихій Н.В. Н.Каразинъ: его жизнь и общественная дѣятельность / Н. Тихій. – Оттискъ изъ журнала «Кіевская Старина». – К.: Типографія Императорскаго Университета св. Владиміра, 1905. – 302 с.
  6. Karazin, V. N. (1866). *The letter to Vasilii Fotiev dated 2 May 1802*. Ukrainskaya starina: materialy dlya istorii Ukrainskoy literatury i narodnago obrazovanija G.P. Danilevskago. Kharkov: Izdanie Zalenskago i Ljubarskago. [in Russian].
  7. Karazin, V. N. (1802-1815). *The letter to N. N. Novosil'tsev*. The historical experience of Kharkov University: (non-published materials). Kharkov: Publishing House of Zil'berberg. [in Russian].
  8. Karazin, V. N. (1875). *The outline about Kharkov University presented to Kharkov entire Dvoryanskoe Sobranie on 29 August 1802 and served as the foundation of the given Sobranie on 1 September*. Vasilii Nazarovich Karazin as the founder of Kharkov University. Russkaya starina. [in Russian].
  9. Karazin, V. N. (1803). *The speech addressed to Dvoryanskoe Sobranie of Slobodskaya-Ukrainian province: (1 September 180)*. Vestnik Europe. [in Russian].
  10. Lavrovskiy, N. A. (1872). *Vasilii Nazarievich Karazin and Kharkov University opening*. N.A. Lavrovskiy. Zhurnal Ministerstva narodnago prosveshcheniya. [in Russian].
  11. *The details of Kharkov University opening and speeches said on this occasion*. (1805). Sankt-Peterburgskiya Vedomosti. [in Russian].
  12. Tikhiiy, N. V. (1905). *N. Karazin: his life and public activity*. N. Tikhiiy. Reprint from the journal «Kievskaya Starina». Kyiv: Publishing House of St. Valdimir Imperatorskiy University. [in Russian].

**Рецензент:** Максимов О.С. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**

**Майструк Ольга Миколаївна**

Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
вул. Садова, 2, м. Умань,  
Черкаська область, 20300, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.870

Надійшла до редакції: 27.01.2014 р.

Прийнята до друку: 13.05.2014 р.

## МОДЕЛЮВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА З ТУРИЗМУ

Ольга Нетребіна

*Єваторійський інститут соціальних наук РВНЗ КГУ*

### Анотація:

Стаття присвячена аналізу таких дефініцій, як «педагогічна технологія», «мультимедіа», «мультимедійна технологія навчання» «мультимедійна педагогічна технологія». Встановлено, що педагогічна технологія є змістовим узагальненням і може розглядатися у трьох аспектах: науковому, процесуально-описовому та процесуально-діяльнісному. Виявлено зміст та основні напрями моделювання мультимедійної педагогічної технології формування професійної культури майбутнього менеджера з туризму. Визначено концептуальні положення використання мультимедійної педагогічної технології. З'ясовано педагогічні умови процесу формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму засобами мультимедійних технологій. Зазначено, що для визначення якості результатів мультимедійної педагогічної технології використовується моніторинг процесу формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму.

### Ключові слова:

педагогічна технологія, мультимедіа, мультимедійна технологія навчання, мультимедійна педагогічна технологія.

### Анотация:

**Нетребина Ольга. Моделирование мультимедийной педагогической технологии профессиональной культуры будущего менеджера по туризму.**

Статья посвящена анализу таких дефиниций, как «педагогическая технология», «мультимедиа», «мультимедийная технология обучения», «мультимедийная педагогическая технология». Установлено, что педагогическая технология является смысловым обобщением и может быть представлена тремя аспектами: научным; процессуально-описательным; процессуально-деятельностным. Определены содержание и основные направления моделирования мульти-медийной педагогической технологии формирования профессиональной культуры будущего менеджера по туризму. Выделены концептуальные положения использования мультимедийной педагогической технологии. Сформулированы педагогические условия процесса формирования профессиональной культуры будущих менеджеров по туризму средствами мультимедийных технологий. Отмечено, что для определения качества результатов мультимедийной педагогической технологии используется мониторинг процесса формирования профессиональной культуры будущих менеджеров по туризму.

### Ключевые слова:

педагогическая технология, мультимедиа, мультимедийная технология обучения, мультимедийная педагогическая технология.

### Resume:

**Netrebina Olga. Modelling of multimedia teaching technology for the formation of the professional culture of the future tourism managers.**

The article deals with the analysis of such definitions as „educational technology”, „media”, „multimedia technology education”, „educational multimedia technology”. It has been determined that educational technology is a semantic generalization and can be represented by three aspects: scientific, procedural and descriptive, procedural and activity. The content and main directions of the modeling of multimedia educational technology for the forming of future tourism managers' professional culture are shown in the article. Conceptual positions of using multimedia educational technology have been allocated. Pedagogical conditions of the process of forming of future tourism managers' professional culture by means of multimedia technology have been identified. Monitoring of the process of formation of the future tourism managers' professional culture is used to determine the quality of the results of multimedia educational technology.

### Key words:

educational technology, multimedia, multimedia technology training, multimedia educational technology.

Постановка проблеми. Для етапу глобальної інформатизації суспільства характерне моделювання нових педагогічних технологій, орієнтованих на розвиток інтелектуального та загальнокультурного потенціалу майбутніх менеджерів із туризму, на формування умінь здійснювати різноманітні види самостійної діяльності щодо збирання, обробки, передачі та продукування професійної інформації. Саме тому необхідним є створення інноваційних методичних систем навчання, орієнтованих на формування умінь студентів туристичного профілю реалізовувати у професійній діяльності мультимедійні технології.

Одним з ефективних методів цього складного процесу вважаємо моделювання. Моделі дають змогу презентувати технологічний підхід не як дискретне педагогічне явище, спрямоване на локальні зміни окремих аспектів освітнього процесу, а як цілісну сутність – від

постановки мети до отримання кінцевого результату.

Аналіз дисертацій за 2006-2012 рр., присвячених проблемі формування професійної культури фахівців засвідчив, що науковці використовують термін «професійна культура» для додаткової характеристики рівня професійної підготовки за допомогою особистих якостей фахівця. Саме тому визначення професійної культури спеціаліста є неоднозначним об'єктом дискусій психологів, педагогів, спеціалістів-практиків. Попри всі розбіжності у визначенні сутності цього поняття, погляди дослідників збігаються щодо структури професійної культури майбутнього фахівця, як єдності таких складників: 1) аксіологічного, що представлений сукупністю цінностей, які створені людством і є частиною цілісного процесу освітньої та фахової діяльності на сучасному етапі розвитку суспільства;

2) технологічного, який охоплює засоби і прийоми фахової діяльності; 3) особистісно-творчого, що розкриває технологію оволодіння професійною культурою і втілення її у фахову діяльність як у творчий процес.

До об'єктів технологізації освітньої діяльності належать: цілі, зміст, організаційні форми сприйняття, переробки та подання інформації, взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, процедури їх особистісно-професійної поведінки, самоуправління і творчого розвитку [1].

З огляду на викладене вище, зазначимо, що одним із провідних підходів до реалізації мети нашого дослідження є технологічний. Сутність технологічного підходу до процесу формування професійної культури менеджерів із туризму полягає у діагностичному цілепокладанні та проектуванні навчального процесу у формі суб'єкт-суб'єктної спільної діяльності викладача і студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уперше термін «технологія» до процесу виховання застосував А. Макаренко, а широке впровадження технологій у педагогічну практику розпочалося в 60-ті роки ХХ ст. Воно пов'язане з іменами таких вітчизняних і зарубіжних дослідників, як: А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Б. Блум, В. Бондар, Д. Брунер, В. Вонсович, П. Гальперін, Дж. Керол, В. Лозова, І. Підласий, С. Сполдінг, А. Фурман, Д. Хамбліна, Н. Щуркова та ін.

Проблеми технологічного підходу у сфері педагогічної теорії і практики розглядали С. Бондар, С. Гончаренко, С. Пальчевський, О. Пехота, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, С. Сисоєва, П. Сікорський. Дослідники визначали технологічний підхід як орієнтацію навчально-виховного процесу на гарантований освітній результат, удосконалення навчальної діяльності, підвищення її результативності, інтенсивності, інструментальності.

Формулювання цілей статті. У науковій літературі не досить чітко розкрито питання моделювання мультимедійної педагогічної технології у процесі формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму. Саме тому актуальність, теоретична та практична вагомість проблеми використання технологічного підходу у професійній підготовці фахівців зумовили мету статті – змодельовати мультимедійну педагогічну технологію процесу формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «технологія» походить із грецької та означає «знання про майстерність». Науковці використовують це поняття у двох значеннях: 1) сукупність прийомів і способів обробки або

виробництва певних продуктів; 2) наука про способи обробки або виробництва певних продуктів.

У педагогічній практиці технологічний підхід втілюється через максимально чітке формулювання мети, яке допомагає зорієнтувати студентів на отримання конкретного результату; підготовку необхідних навчальних і робочих матеріалів, а також на організацію процесу реалізації мети; пошуку й визначення механізмів взаємодії та оцінки поточних, проміжних та підсумкових результатів; становлення еталону оцінки та механізму порівняння з кінцевим результатом.

Використання технологічного підходу при формуванні професійної культури майбутнього менеджера з туризму передбачає: прогнозовану постановку мети (сформованість професійної культури); попередню діяльність щодо проектування педагогічної технології; конструювання інструментарію або механізму діагностики отриманих результатів, визначення ефективності педагогічної технології; реалізацію відкоригованої педагогічної технології; досконале засвоєння студентами навчальних елементів, які забезпечують високий рівень професійної культури майбутнього менеджера з туризму.

Враховуючи завдання і предмет дослідження, звернемося до таких дефініцій, як: «педагогічна технологія», «мультимедія», «мультимедійна технологія навчання», «мультимедійна педагогічна технологія».

Аналіз деяких аспектів поняття «педагогічна технологія» подано в таблиці 1.

Отже, як переконуємося, педагогічна технологія є змістовим узагальненням, що охоплює всі ці визначення, й може розглядатися у трьох аспектах: науковому (педагогічна технологія – складник педагогічної науки, що проектує педагогічні процеси у педагогічних системах); процесуально-описовому (опис, алгоритм процесу, сукупність цілей, зміст методів і засобів для досягнення гарантованих результатів, запланованої мети); процесуально-діяльнісному (здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів).

Через пошук інноваційних технологій навчання в сучасному педагогічному процесі відбулася заміна застарілих технічних засобів навчання сучасними мультимедіа.

Отже, як переконуємося, педагогічна технологія є змістовим узагальненням, що охоплює всі ці визначення, й може розглядатися у трьох аспектах: науковому (педагогічна технологія – складник педагогічної науки, що проектує педагогічні процеси у педагогічних

системах); процесуально-описовому (опис, діяльнісному (здійснення технологічного алгоритм процесу, сукупність цілей, зміст процесу, функціонування всіх особистісних, методів і засобів для досягнення гарантованих інструментальних і методологічних педагогічних результатів, запланованої мети); процесуально-засобів).

Таблиця 1

## Визначення поняття «педагогічна технологія»

Дослідник	Визначення поняття
Кіяшко О.	система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні та ефективні засоби досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей.
Мацишин М.	цілі, функції, етапи професійного становлення, зміст діяльності студентів, форми організації навчально-виховного та науково-дослідного процесу, методи професійного становлення майбутніх фахівців, критерії оцінки та результат, до якого необхідно прагнути у процесі оволодіння професією.
Ярошук Л.	змістово-операційна діяльність щодо забезпечення педагогічного процесу; систематичне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу; сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для організації цілеспрямованої дії на формування особистості із заданими якостями; діяльність, спрямована на створення умов для формування особистості (особистісно зорієнтована взаємодія); раціонально організована діяльність щодо забезпечення досягнення мети педагогічного процесу.
Лихачов Б.	сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів.
Москаленко П.	низка вказівок, дій і операцій моделювання, реалізації діагностики ефективності, корекції процесу навчання або виховання.
Безпалько В.	проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці як змістова техніка здійснення навчально-виховного процесу.

Через пошук інноваційних технологій навчання в сучасному педагогічному процесі відбулася заміна застарілих технічних засобів навчання сучасними мультимедіа.

Поняття «мультимедіа» виникло у 80-ті роки ХХ сторіччя та мало значення «декількох засобів комунікацій». Неперервний розвиток комп'ютерних технологій зумовив використання цього терміна при визначенні комп'ютерних програм і продуктів, які містять у собі звук, графічне зображення та фільми так само, як і текст. У сучасних словниках «мультимедіа» використовується для визначення: 1) різних засобів комунікації, що поєднують декілька медіа [4]; 2) комп'ютерної технології, що дає змогу гнучко керувати потоками різної інформації – текстами, графічними зображеннями, музикою, відеозображеннями [2]. Із часом термін «мультимедіа» почав використовуватися в освіті та набув дещо іншого значення. У словнику Колліна «мультимедіа» – це застосування в навчальному процесі різних засобів комунікації, зокрема підручників, телебачення та радіо [3].

Аналіз психолого-педагогічної літератури довів, що мультимедійні технології навчання – це сукупність різних засобів навчання, зібраних у єдиному програмному продукті, який поєднує різні види інформації (текст, графічні

зображення, слайди, аудіо- та відеоінформацію, мультиплікації), у процесі використання яких здобуваються нові знання та вдосконалюються ключові та професійні компетенції студентів туристичної освітньої галузі.

Мультимедійна педагогічна технологія формування професійної культури майбутнього менеджера з туризму забезпечує подання та засвоєння управлінських і природничо-наукових знань шляхом відродження соціально-психологічного та суспільного контексту їх отримання у процесі людської діяльності, яка має концептуальну ідею, мету, алгоритм реалізації та спрямована на певний результат.

Зміст мультимедійної педагогічної технології формування професійної культури майбутнього менеджера із туризму складається з: 1) практичної сторони професійної діяльності, зумовленої професійно-орієнтованими завданнями, моделями та ситуаціями; 2) соціальної, що відтворює досвід соціально-економічної практики з різними формами соціальної діяльності та комунікації в туристичній галузі.

До основних напрямів моделювання мультимедійної педагогічної технології процесу формування професійної культури майбутнього менеджера з туризму належать дидактичні принципи, пов'язані з методологічними

підходами до цього процесу; вони визначають зміст, організаційні форми та засоби реалізації навчальної діяльності відповідно до цілей і закономірностей сучасної освіти: відповідності, спрямованості на результат, особистісної орієнтації навчання (компетентнісний підхід); загальнокультурного розвитку в умовах інформаційно-комунікативного середовища (культурологічний підхід), технологічності (технологічний підхід), гуманізації та гуманітаризації навчання (гуманітарний підхід).

Наведену сукупність положень взято нами за концептуальну основу розроблення мультимедійної педагогічної технології (МПТ) формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму.

Виділимо такі концептуальні положення використання мультимедійної педагогічної технології:

– мотиваційно-ціннісний характер процесу формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму засновується на чіткому та діагностично заданому очікуваному результаті – сформованій професійній культурі, що характеризується наявністю у студентів стійких компетенцій у сфері туристичної діяльності, яка відбувається у світовому мультикультурному просторі з урахуванням неоднорідності, відвертості та постійної видозміни цього простору;

– у процесі проектування й організації важливими є задана характером майбутньої професії менеджера із туризму квазіпрофесійна діяльність, а також професійно-культурні компетенції як складники цієї діяльності. Механізмом реалізації такої діяльності є навчання студентів мультимедійних технологій шляхом застосування у професійній підготовці самих мультимедійних технологій, спрямованих на формування когнітивних, технологічних, аксіологічних, рефлексивних умінь;

– формування професійної культури майбутніх менеджерів – це сукупність двох взаємозв'язаних, проте самостійних видів діяльності: діяльності того, хто навчає (викладача), і діяльності того, хто навчається (студента);

– диференційований та індивідуальний характер формування визначається такими психолого-педагогічними передумовами, як: урахування індивідуальності характеру засвоєння знань студентами через особистісне осмислення мотивів навчання, схильностей, здібностей, стилю мислення та ін.;

– формування професійної культури відбуватиметься тоді, коли навчальний матеріал уводиться не як описовий, а буде містити реальну проблему. Акцент робиться на

формуванні аналітичних умінь навчально-професійної діяльності;

– технологічність, а також «стиснення» навчальної інформації (шляхом узагальнення, збільшення, систематизації та генералізації знань);

– забезпечення міжпредметних зв'язків дисциплін, без чого взагалі неможливо сформувати професійну культуру майбутніх менеджерів із туризму;

– рефлексивний компонент (моніторинг якості формування професійної культури).

Мультимедійна педагогічна технологія є інтеграцією особистісно-зорієнтованого навчання і самостійної пошукової діяльності студентів, що забезпечує їх мультимедійними засобами пошуку нового знання.

Ефективність реалізації розробленої мультимедійної педагогічної технології формування професійної культури у студентів-менеджерів із туризму залежить від організаційно-педагогічних умов зазначеного процесу. Визначено, що формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму засобами мультимедійних технологій відбувається завдяки дотриманню таких педагогічних умов:

застосування інноваційних форм і методів формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму засобами мультимедійних технологій;

створення суб'єкт-суб'єктної комунікації засобами мультимедійних технологій;

наявність індивідуально-творчого середовища формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму;

урахування соціально-культурного розвитку туристичної галузі Автономної Республіки Крим.

Зазначені педагогічні умови є формою педагогічної діяльності, що має на меті формування висококваліфікованого менеджера з туризму з високим рівнем сформованої професійної культури. Отже, наведені педагогічні умови забезпечують виконання державного стандарту з підготовки менеджерів із туризму.

Для визначення якості результатів мультимедійної педагогічної технології використовується моніторинг процесу формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму. У межах нашого дослідження моніторинг визначення якості формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму засобами мультимедійних технологій – це діяльність, що ініціюється потребою систематично виявляти, вимірювати, оцінювати, коригувати та інтерпретувати результати впровадження мультимедійної педагогічної технології у процес професійної

підготовки студентів за напрямом підготовки 6.030601 «Менеджмент», з'ясувати причини успіхів і негараздів, зберігати, обробляти й поширювати інформацію про рівень навчально-

професійних досягнень студентів, розробляти рекомендації щодо підвищення якості формування професійної культури.

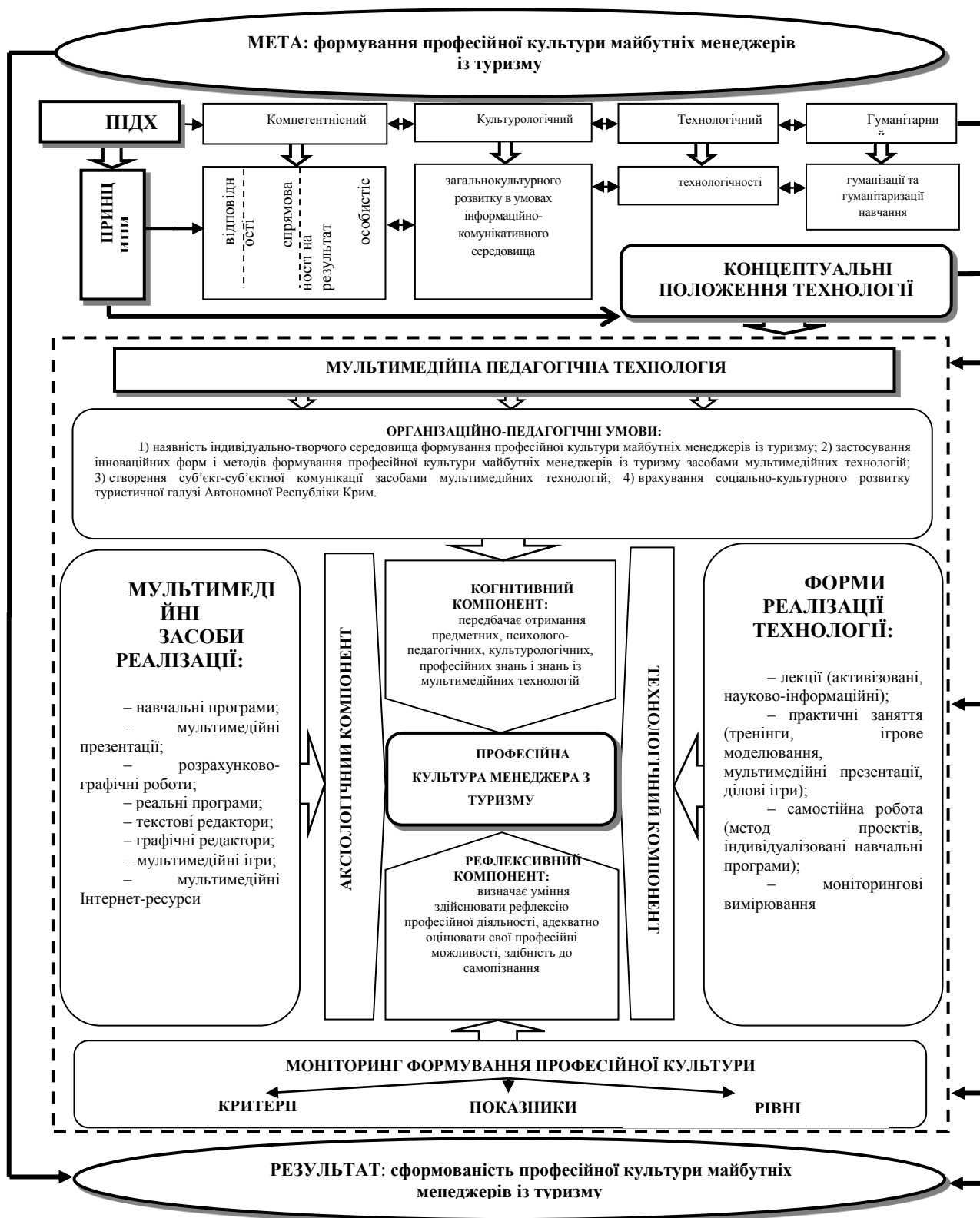


Рис. 1. Модель мультимедійної педагогічної технології формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму

Отже, лише проведення систематичного моніторингу у процесі експериментальної роботи, зокрема у процесі апробації мультимедійної педагогічної технології формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму, дає можливість отримати об'єктивні дані про результативність навчального процесу, скоригувати його і так досягти запланованого результату.

Розроблена модель мультимедійної педагогічної технології формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму, що представлена схематично на рис. 1, розглядається нами як ефективний інструментарій процесу організації професійної підготовки компетентного менеджера туристичної галузі.

Висновки. Аналіз результатів використання розробленої моделі мультимедійної педагогічної

технології формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму дав змогу дійти певних висновків. Мультимедійні технології мають великий освітній потенціал, підвищують ефективність професійної підготовки майбутніх менеджерів із туризму. Педагогічні умови організаційно-методичного забезпечення застосування засобів мультимедійних технологій у процес формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму становлять систему взаємопов'язаних складників. Процес формування професійної культури майбутніх менеджерів із туризму характеризується оптимальним поєднанням засобів мультимедійних технологій з іншими різноманітними традиційними та інноваційними методами та формами навчання.

### Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Illustrated Oxford Dictionary // ed. director: D. Kindersley. – Oxford University Press, 1998. – 1484 p.
3. Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners // ed. director. P. Collin. – P. Collin Publishing, 2001. – 1011 p
4. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language // ed. director: B.S. Cayne. – Danbury, 1992. – 1149 p.

### References

1. *Encyclopedia of education* (2008). In V. H. Kremen'. Kyiv : Yurinkom Inter. [in Ukrainian].
2. *Illustrated Oxford Dictionary*. (1998). Ed. director: D. Kindersley. Oxford University Press. [in English].
3. *Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners* (2001). Ed. director. P. Collin. P. Collin Publishing. [in English].
4. *New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language*. (1992). Ed. director: B.S.Cayne. [in English].

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**  
**Нетребіна Ольга Юрївна**  
 Євпаторійський інститут  
 соціальних наук РВНЗ КГУ  
 вул. Севастопольська, 2  
 м. Ялта, АРК, 98635, Україна  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.871

Надійшла до редакції: 10.01.2014 р.

Прийнята до друку: 13.05.2014 р.



## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Наталія Оверко

*Львівський науково-практичний центр*

### Анотація:

Невіддільним складником модернізації освіти в Україні є вдосконалення професійної підготовки фахівців та постійний розвиток особистості майбутніх педагогічних кадрів, зокрема й для професійної школи. У статті обґрунтовано концептуальні підходи до розвитку педагогічної майстерності викладачів професійно-технічних навчальних закладів у контексті модернізації професійної освіти: компетентнісний (для забезпечення наступності та перспективності освітнього змісту); аксіологічний (із метою посилення ціннісного ядра педагогічної майстерності); особистісно-діяльнісний (для вдосконалення професійно значущих якостей і особистісних рис педагога); акмеологічний (що дає змогу скерувати педагогічну діяльність у русло позитивних якісних змін щодо розвитку педагогічної майстерності).

### Ключові слова:

модернізація освіти; педагогічна майстерність, викладачі ПТНЗ; компетентнісний, аксіологічний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний підходи.

### Аннотация:

**Оверко Наталия. Концептуальные подходы к развитию педагогического мастерства преподавателей профессионально-технических учебных заведений в контексте модернизации образования.**

Неотъемлемой составляющей модернизации образования в Украине является совершенствование профессиональной подготовки специалистов и постоянное развитие личности будущих педагогических кадров, в том числе и для профессиональной школы. В статье обоснованы концептуальные подходы к развитию педагогического мастерства преподавателей профессионально-технических учебных заведений в контексте модернизации профессионального образования: компетентностный (для обеспечения преемственности и перспективности содержания образования); аксиологический (с целью усиления ценностного ядра педагогического мастерства); личностно-деятельностный (для совершенствования профессионально значимых качеств и личностных черт педагога); акмеологический (который позволяет направить педагогическую деятельность в русло позитивных качественных изменений в развитии педагогического мастерства).

### Ключевые слова:

модернизация образования; педагогическое мастерство, преподаватели ПТУЗ; компетентностный, аксиологический, личностно-деятельностный, акмеологический подходы.

### Resume:

**Overko Natalia. Conceptual approaches to teachers' pedagogical skills development at vocational schools in the context of education modernization.**

Improving of the vocational training process and increasing the quality of training and development of future educational staff, including that of the vocational schools, are the integral part of education modernization in Ukraine. The article grounds the conceptual approaches to the development of pedagogical skills of teachers at vocational schools in the context of vocational education modernization, namely: competence (to ensure the continuity and the prospects of education contents); axiological (to reinforce the value core of pedagogical skills); personality and activity (to improve professionally significant qualities and personality traits of a teacher); and acmeological (to direct teaching activities into the mainstream of positive qualitative changes in pedagogical skills development).

### Key words:

A education modernization, pedagogical skills, teachers of vocational schools; competence, personality and activity, axiological, and acmeological approaches.

Постановка проблеми. Особливості сучасного економічного розвитку держави спонукають до корекції парадигми професійно-технічної освіти, вектор якої націлений на перехід від соціально-орієнтованої освітньої діяльності до особистісно зорієнтованої через гуманізацію системи ПТО, визнання індивідуальної траєкторії навчальної діяльності, формування потреби до самоосвіти, саморозвитку, самовиховання та самореалізації. У документах ЮНЕСКО ХХІ століття наголошується на необхідності обґрунтування нової моделі та визначення основних напрямів модернізації освіти. Невіддільним складником модернізації освіти в Україні є вдосконалення професійної підготовки фахівців, яке досягається переорієнтацією змісту професійного навчання на особистість майбутнього кваліфікованого робітника з метою її соціального захисту у ринкових умовах, особистісного розвитку й творчої самореалізації в навчанні та професійній діяльності.

Головними принципами розвитку європейської педагогічної освіти визнано поглиблення демократизації й гуманізації навчального процесу, вільний доступ громадян до навчання та постійне вдосконалення якості підготовки й розвитку особистості майбутніх педагогічних кадрів, зокрема й для професійної школи. У сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус і освітні функції викладача, відповідно зростають і вимоги до його фахової компетентності та рівня професіоналізму, який відображає його педагогічна майстерність. Незважаючи на численні дослідження, питання розвитку педагогічної майстерності викладачів ПТНЗ не знайшли належного висвітлення у науковій літературі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти досліджували В. Безпалько, Л. Виготський, П. Гальперін, Б. Гершунський, Р. Гуревич, А. Дьомін, М. Козяр, В. Краєвський, Т. Кудряцев, В. Леднев, А. Лігоцький, А. Литвин,

М. Махмутов, І. Підласий, В. Рибалка, Н. Талізїна, П. Олійник, В. Радкевич. Розвитку особистості викладачів присвячені дослідження О. Глузмана, В. Кременя, Т. Левченка, О. Савченко, С. Сисосвої; питання індивідуалізації та особистісної орієнтації, гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу порушені у працях Г. Балла, Г. Васяновича, Є. Барніної, Г. Дегтярьової, В. Донїй, В. Зайчука, Т. Койчевої, В. Кузнєцової, Н. Ничкало. Проблеми формування особистості вчителя присвячені дослідження С. Гончаренка, Л. Губерського, М. Євтуха, В. Журавського, І. Зязюна, В. Кременя, І. Надольного, В. Огнев'юка, О. Савченко та ін. У науковій літературі ґрунтовно висвітлюються різноманітні аспекти педагогічної майстерності: взаємозалежність успішної професійної діяльності та педагогічної майстерності вчителя (І. Зязюн, М. Кухарев, С. Павлутенков, Г. Хозяїнов), психологічні основи педагогічної майстерності (Ф. Гоноболін, М. Дяченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, Е. Помиткін), педагогічна культура (В. Гриньова, Т. Іванова, М. Касьяненко), педагогічна техніка (В. Миндикану, Г. Сагач). Сучасні педагогічні пошуки спрямовані на проникнення у зміст поняття особистості, поглиблення його положень через інтерпретацію якостей, актуалізованих новими соціальними обставинами, щоб не тільки адекватно зрозуміти сутність особистості, а й використати ці знання у власній педагогічній діяльності. Тобто спостерігається тенденція до цілісного бачення особистості, відкриття усіх її граней.

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є обґрунтування концептуальних підходів до розвитку педагогічної майстерності викладачів професійно-технічних навчальних закладів у контексті модернізації професійної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модернізація професійно-технічної освіти у нових соціально-економічних умовах потребує випереджувального розвитку професійно-педагогічної освіти, однією з умов якого є підвищення соціального статусу і професіоналізму педагогічних працівників, посилення їх державної підтримки [1, с. 198]. В. Радкевич акцентує увагу на тому, що модернізаційні процеси професійно-технічної освіти доцільно проводити з урахуванням принципів гуманізації, фундаменталізації, диверсифікації, децентралізації, відкритості, випереджувального характеру освіти, компетентісного підходу, інформатизації, соціального партнерства тощо [2, с. 9].

У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її входження в європейський освітній простір (2004) [3] наголошується, що основними завданнями розвитку педагогічної освіти є: забезпечення

професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки; модернізація освітньої діяльності педагогічних навчальних і наукових закладів. Виконання цих завдань має безпосередній вплив на основні напрями розвитку ПТО у нашій державі.

Серед них зазначимо: гуманізацію освітнього процесу і демократизацію стосунків між його учасниками, міждисциплінарну інтеграцію в освіті та її орієнтацію на безперервність [4]. Так, гуманізація і демократизація освітнього процесу визнані провідними тенденціями реформування й розвитку освіти, що визначають пріоритет моральних, громадянських, культурних аспектів становлення особистості. Міждисциплінарна інтеграція в освіті передбачає об'єднання знань у цілісну систему, полегшує навчальну діяльність учня, оптимізує об'єктивне сприйняття інформації. Результати інтегрованого навчання проявляються в розвитку творчого мислення учнів, унаслідок чого інтенсифікується, систематизується, оптимізується навчально-пізнавальна діяльність.

Орієнтація освіти на неперервність забезпечує можливість навчатися протягом усього професійного життя. Найважливішими чинниками цього процесу є прагнення до самореалізації, особистісні та професійні стандарти, високий рівень професійного сприйняття і мислення, престиж професіоналізму, а також усі суб'єктивні риси, які сприяють зростанню професійного рівня, самозбагаченню, самопізнанню, саморозвитку. Підвищення якості професійної освіти і рівня підготовки компетентних, творчих і висококваліфікованих фахівців, які відповідають вимогам соціального замовлення суспільства, є на сьогодні однією з актуальних проблем, розв'язання якої залежить від реформування і модернізації не тільки змісту, а й форм і методів всієї системи професійної освіти, оптимізації способів і технології організації освітнього процесу.

Суттєвому підвищенню якості підготовки конкурентоспроможних робітників для всіх галузей економіки країни, що має визначальне суспільно-державне значення, повинно сприяти забезпечення системи ПТО висококваліфікованими педагогічними кадрами. У Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні [5] та Державному стандарті професійно-технічної освіти України [6] наголошується, що розвиток професійно-технічної (професійної) освіти і професійного навчання зумовлює необхідність формування якісно нового типу педагога професійної школи – педагога професійного навчання, який органічно поєднує функції викладача та майстра виробничого навчання. У «Білій книзі національної освіти України» зазначається, що такий педагог повинен володіти

не лише ґрунтовними професійними знаннями, а й високим рівнем інформаційної та комунікативної культури, здатністю до підвищення мотивації інноваційної діяльності майбутніх фахівців [1, с. 198]. Його підготовка відповідно до вимог сучасного виробництва потребує оптимізації навчального процесу, збільшення обсягу інформації, яку необхідно засвоїти студентіві протягом навчання, залучення до навчального процесу й адекватної професійної діяльності.

Під час професійної підготовки педагога опановують професійні знання щодо: планування індивідуальності у своїй професійній діяльності; формування професійно-педагогічної ролі, прагнення до професійного зростання, саморозвитку. Важливо також формувати готовність до гнучкої переорієнтації в рамках професії й поза нею; продукувати професійну готовність, свідомість, розвивати готовність до безперервної освіти; розвивати педагогічні здібності та педагогічне мислення; формувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності; прагнути до творчого пошуку, інновацій у професійній діяльності. Органічно поєднуючи всі види діяльності, педагог забезпечує запланований освітній результат, що досягається якісним освітнім процесом і домінуванням провідного виду діяльності – педагогічної. Характерною ознакою педагога-професіонала є не лише знання, уміння й навички, але й синтез компетенцій, педагогічного досвіду і професійно-етичних якостей. Об'єктивною оцінкою професійної підготовки педагога є сформованість його професійних і особистісних якостей, які дають можливість упевнено почувати себе у професійній діяльності, успішно виконувати складні завдання навчально-виховної роботи, визначати оптимальні умови педагогічного впливу, глибоко аналізувати результати своєї діяльності.

Вбачаючи особистісну мету педагога в його життєвому самоствердженні, самореалізації у професійній, громадській та особистісній діяльності, науковці надають важливого значення його особистісному самовдосконаленню (Г. Васянович), пошуку шляхів власної професійної самоактуалізації (Л. Хоружа). Цілеспрямована й послідовна робота педагога в цьому напрямі сприяє його професійно-педагогічному розвитку, який забезпечується в умовах неперервності професійної освіти. Як зазначає В. Олійник, модернізаційні процеси у цій ланці освіти передбачають зокрема: визначення пріоритетних наукових напрямів відповідно до потреб післядипломної педагогічної освіти України; формування системи координації і прогнозування розвитку наукової діяльності інститутів Національної академії педагогічних наук України, зокрема Університету менеджменту освіти й загалом післядипломної

педагогічної освіти України на довгострокову перспективу; підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних науково-педагогічних кадрів для галузі; проведення фундаментальних і прикладних досліджень, що забезпечать ефективний розвиток післядипломної педагогічної освіти; створення університетської і загальнодержавної систем інформаційного забезпечення науково-дослідних розробок у сфері післядипломної освіти; активне позиціонування сектора наукових досліджень і розробок у науковому й освітньому просторах Європи та світу [7, с. 138]. Саме в постійному самовдосконаленні й самоосвіті викладача закладаються основи педагогічної техніки, технологічної грамотності та педагогічної майстерності.

Удосконалення професіоналізму та майстерності відображають єдність теоретичної та практичної готовності педагога до виконання діяльності та характеризують її. І. Зязюн зауважує, що слід приділяти належну увагу формуванню комплексу професійно значущих якостей особистості, які забезпечують високий рівень професіоналізму педагогів у конкретних умовах складного сучасного педагогічного процесу у ПТНЗ, створюють перспективи для формування й удосконалення професійної готовності педагога [8, с. 4].

Успішність педагогічної діяльності залежить від системи професійних якостей, виражених передусім в організаторських, дидактичних, перцептивних, комунікативних, сугестивних, дослідницьких, науково-пізнавальних педагогічних здібностях. До важливих професійних якостей педагога належать також дисциплінованість, організованість, наполегливість, систематичне підвищення професійного рівня і прагнення постійно підвищувати якість своєї праці, відповідальність тощо. Усе це потребує створення професійних і освітніх стандартів нового покоління, що забезпечать підвищення якості професійно-технічної освіти, рівня готовності викладачів виконувати виробничі завдання та розв'язувати проблеми в межах своєї компетентності.

Зважаючи на викладені положення, спираючись на міжнародний досвід, на прагнення України щодо інтеграції з Європейським співтовариством, а також враховуючи сучасні процеси модернізації освітньої галузі та нові тенденції у функціонуванні системи професійно-педагогічної освіти, ми визначили концептуальні підходи щодо розвитку педагогічної майстерності викладачів професійно-технічних навчальних закладів: компетентнісний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний і акмеологічний.

Компетентнісний підхід, як новий концептуальний орієнтир, визнано одним із напрямів модернізації освіти й одним зі шляхів

оновлення її змісту. Теоретичні засади компетентнісного підходу в освіті обґрунтовані у працях І. Беха, Р. Гуревича, Е. Зеєра, І. Зимньої, А. Маркової, О. Новикова, О. Пометун, В. Радкевич. На переконання В. Радкевич, компетентнісний підхід є важливим концептуальним підґрунтям реалізації нової системи принципів визначення цілей професійно-технічної освіти, відбору і структурування змісту навчального матеріалу, організації освітнього процесу й оцінювання освітніх результатів з метою досягнення майбутніми робітниками високого рівня знань, досвіду, обізнаності для реалізації професійної діяльності [9 с. 8]. За Б. Гершунським, професійна компетентність визначається рівнем професійної освіти, індивідуальними здібностями й досвідом особистості, її мотивацією до самовдосконалення, а також творчим і відповідальним ставленням до професійної діяльності, передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетенцій особистості [10, с. 83]. Високий рівень загальної професійної компетентності викладача забезпечує йому можливість значних досягнень у професійній діяльності (саморегуляція, особистісне вдосконалення) і дає змогу у процесі професійного становлення досягти певного рівня професіоналізму й педагогічної майстерності.

Професійна компетентність майбутніх фахівців формується у процесі професійної підготовки під впливом особистісних, соціально-психологічних, організаційних та інших чинників. І. Зязюн вважає її екзистенціальною властивістю людини та продуктом її власної життєтворчої активності, розглядаючи компетентність у соціально-педагогічному контексті [11], що забезпечує суб'єкта можливістю розв'язувати будь-які характерні для певної сфери діяльності проблеми, незалежно від ситуації. Тобто у змісті поняття «компетентність» поєднуються не лише когнітивний і технологічний, а й мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий елементи. Таким чином, компетентнісний підхід забезпечує підвищення конкурентоспроможності й професійної мобільності майбутніх фахівців, особливо в умовах постійного зростання конкурентності на ринку праці. З позицій компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю фахівця розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань, умінь і досвіду (Е. Зеєр). Зважаючи на це, викладач має спрямовувати свою діяльність на розвиток системного комплексу умінь, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей.

Теоретико-методологічні основи впровадження аксіологічного підходу в освітній процес різних типів навчальних закладів

визначені у працях І. Беха, Г. Дегтярьової, І. Зязюна, В. Огнев'юка, В. Сластьоніна. Аксіологічний підхід трактується як своєрідна філософсько-педагогічна стратегія, що спирається на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості та визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти й оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства. Цей підхід традиційно вважається методологічною основою гуманістично-орієнтованої педагогічної освіти, оскільки передбачає формування гуманних професійно-ціннісних орієнтацій педагогічного працівника у процесі її здійснення. Така освіта спрямована на особистісний розвиток майбутнього педагога і його професійну самореалізацію.

Основи особистісно-діяльнісного підходу в освіті закладені у працях І. Беха, Є. Бондаревської, Е. Зеєра, Л. Мітіної, А. Хуторського, І. Якиманської. Він передбачає створення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців відповідних умов для розвитку їхньої особистості як суб'єкта професійно-освітньої діяльності. Тобто метою, суб'єктом, результатом і головним критерієм ефективності педагогічного процесу є особистість, що досягла рівня соціального розвитку й самосвідомості, який дає можливість їй знаходити і обирати серед цінностей культури особистісні смисли, самостійно виконувати відповідну перетворювальну діяльність, свідомо й відповідально регулювати власну діяльність і поведінку. Л. Мітіна серед психологічних основ особистості майбутнього професіонала виділяє особистісну спрямованість, поведінкову гнучкість і професійну компетентність [12, с. 35], що дають змогу йому реалізувати ціннісні еталони, засновані на визнанні важливості й унікальності окремої особистості й пов'язані переважно з потребами в самоповазі й спільній діяльності.

Особистісно-діяльнісний підхід до професійної підготовки майбутнього педагога розглядається в єдності особистісного й діяльнісного компонентів. В особистісному компоненті він передбачає, що в центрі навчання перебуває учень, його мотиви, цілі, психологічні особливості. В особистісному аспекті професійна майстерність педагога розглядається як результат поєднання розвинених достатньою мірою особистісних характеристик і сформованої сукупності знань, умінь і навичок, що забезпечує високий рівень успішності професійної діяльності фахівця. Діяльнісний компонент відображає взаємодію викладача й учня в навчальній діяльності та передбачає вивчення способів і засобів професійної діяльності. Синтез особистісних і професійних якостей педагогічного працівника віддзеркалюється в його педагогічній майстерності.

Сутність акмеологічного підходу полягає в тому, що особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, усіх взаємозв'язках та опосередкуваннях. Його особливістю щодо покращення якості професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання є спрямованість на самовдосконалення й саморозвиток особистості в освітньому середовищі, розвиток його педагогічної майстерності. Предметом акмеології є закономірні умови, фактори та стимули самореалізації творчого потенціалу людини у процесі її життєвого шляху, розвиток творчої готовності до майбутньої діяльності, досягнення вершин життя й професіоналізму. Найважливішими акмеологічними чинниками в цьому контексті є прагнення до самореалізації, високі особистісні та професійні стандарти, високий рівень професійного сприйняття і мислення, престиж професіоналізму, а також усі суб'єктивні риси, що сприяють зростанню професійної майстерності [13, с. 45]. Акмеологічні прийоми пропонують практичне розв'язання питання особистісного і професійного успіху.

Висновки. Педагогічна майстерність як комплекс властивостей особистості викладача забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності, що є гарантією успішності навчально-виховного процесу, результативності психолого-педагогічної діяльності, конкурентоспроможності закладу у сфері освітніх послуг. Високого рівня педагогічної майстерності можна досягти шляхом цілеспрямованого впровадження комплексу науково-педагогічних підходів до її розвитку.

Так, застосування компетентнісного підходу забезпечить наступність і перспективність змісту педагогічної підготовки та виконання вимог щодо створення передумов для формування й розвитку професійно значущих якостей педагога. Аксіологічний підхід у педагогічній освіті дає змогу посилити ціннісне ядро професійних педагогічних і психологічних знань і вмінь, що визначає його високу гуманістичну значущість, а саме: гуманізм як визнання людини вищою цінністю, прояв доброти, чуйності, розуміння, милосердя; ставлення до праці як необхідного способу самореалізації людини; здоров'я, соціальної активності тощо. Особистісно-діяльнісний підхід до професійної підготовки майбутнього педагога вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу. Професійно значущі особистісні риси і якості є необхідними складниками педагогічної майстерності. Акмеологічний підхід дає змогу спрямувати педагогічну діяльність у русло позитивних змін щодо розвитку якостей особистості, необхідних для її активної професійної практики, удосконалення вмінь і навичок, що свідчать про її професійне зростання на основі підвищення педагогічної майстерності.

У подальших дослідженнях варто приділити увагу аналізу викладених у статті концептуальних підходів в аспекті органічного поєднання професійної підготовки педагогів, професійного навчання у системі підвищення кваліфікації з розвитком педагогічної майстерності з метою цілісного професійного розвитку та саморозвитку професіоналізму сучасного викладача.

### Список використаних джерел

1. Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл та ін.; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с.
2. Радкевич В.О. Принципи модернізації професійно-технічної освіти / Валентина Радкевич // Модернізація професійної освіти і навчання : проблеми, пошуки і перспективи: зб. наук. пр. / [редкол.: В.О. Радкевич (голова) та ін.]. – К.: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2011. – Вип. 1. – С. 7–22.
3. Про затвердження Концептуальних засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір: Наказ МОНУ № 998 від 31.12.2004 р. // [Електронний ресурс] – Режим доступу: [www.mon.gov.ua/images/education/average/.../knc.do](http://www.mon.gov.ua/images/education/average/.../knc.do).
4. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А. Зязюна. – К., 2000 – 157 с

### References

1. *The white book of the national education in Ukraine.* (2010). T.F. Aleksyeyenko, V.M. Anishchenko, H.O. Ball. Ed. V.H. Kremin'; NAPS Ukraine. Kyiv: Inform. systemy. [in Ukrainian].
2. Radkevych, V. O. (2011). *Principles of the vocational education modernization.* Modernizatsiya profesinyoyi osvity i navchannya: problemy, poshuky i perspektyvy: collection of scientific works. Kyiv: Institute of the Vocational Education NAPS Ukraine. 1.7-22. [in Ukrainian].
3. *About approving of the conceptual grounds of pedagogical education development in Ukraine and its integration into European education: Order MESU №998 dated 31.12.2004.* Retrieved from [www.mon.gov.ua/images/education/average/.../knc.do](http://www.mon.gov.ua/images/education/average/.../knc.do). [in Ukrainian].
4. Ball, H. O. (2000). *Humanization of general and vocational education: social activity and psychologic-pedagogical guiding lines.* Neperervna profesynna osvita: problemy, poshuky, perspektyvy. In I.A. Ziazium. Kyiv. [in Ukrainian].
5. *The conception of vocational education development in Ukraine: approved by MES Ukraine amd first vice-President APS Ukraine 05.07.2004 //*

5. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні: затверджена МОН України та першим віце-президентом АПН України 05.07.2004 р. // Професійно-технічна освіта. – 2004. – № 3. – С. 2-5.
6. Державний стандарт професійно-технічної освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 17.08.2002 р. № 1135 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/proftech/2451/>.
7. Олійник В. Концептуальні підходи до розвитку наукових і науково-педагогічних кадрів / Віктор Олійник // Інноваційність у науці і освіті / [В. Кремень (голова редкол.), Є. Куніковські (заст. голови), Н. Ничкало (заст. голови)]; упоряд.: Н.Ничкало; І. Савченко: Хмельницький національний університет. – К.: Богданова А.М., 2013. – С. 133-140.
8. Зязюн І.А. Вузівська підготовка педагога до профільного навчання учнів старших класів / І.А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – К.; Вінниця, 2004. – Вип. 4. – С. 3-11.
9. Радкевич В.О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти / В.О. Радкевич // Професійно-технічна освіта». – 2012. — № 3. – С. 8-10.
10. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: учеб. пособие для самообразования. / Б.С. Гершунский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
11. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І.А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. – К.: Глухів: РВВ ГАПУ, 2005. – С. 10-18.
12. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 28-38.
13. Литвин А. Освіта дорослих у контексті акмеологічного підходу / Андрій Литвин, Лариса Руденко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2010. – Вип. 2. – С. 43-52.
- (2004). Profesiyno-tekhnichna osvita. 3. 2-5. [in Ukrainian].
6. *The state standard of the vocational education : approved by the decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 17 August 2002 № 1135.* Retrieved from <http://osvita.ua/legislation/proftech/2451/>. [in Ukrainian].
7. Oliynyk, V. (2013). *Conceptual approaches to the development of research and pedagogical workers.* Innovatsiynist' u nauksi i osviti. Kyiv: Bohdanova A.M. [in Ukrainian].
8. Ziaziun, I. A. (2004). *University training of the pedagogue for the professional teaching of the high school students.* Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy: collection of scientific work. APS Ukraine Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Vinnytsya M. Kotsiubyns'kyi State Pedagogical University. Kyiv: Vinnytsya. [in Ukrainian].
9. Radkevych, V. O. (2012). *The competence approach to the development of the state standards for the vocational education.* Profesiyno-tekhnichna osvita. 3. 8-10. [in Ukrainian].
10. Hershunskiy, B. S. (2002). *Philosophy of education for XXI century: study guide for self-education.* 2nd edition, revised and completed. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii. [in Russian].
11. Ziaziun, I. A. (2005). *Philosophy of advancement and prognosis of the educational system.* Pedahohichna maysternist': problemy, poshuky, perspektyvy : monograph. Kyiv: Hlukhiv: RVV HAPU. [in Ukrainian].
12. Mitina, L. M. (1997). *Personal and professional development of man in the new social and economical conditions.* Voprosy psykholohii. 4. 28-38. [in Russian].
13. Lytvyn, A. (2010). *Education for adults in the context of acmeological approach.* Osvita doroslykh: teoriya, dosvid, perspektyvy. [in Ukrainian].

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**

**Оверко Наталія Ярославівна**

Львівський науково-практичний центр  
пр. М. Кривоноса, 10, 54, м. Львів,  
79008, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.872

Надійшла до редакції: 30.01.2014 р.

Прийнята до друку: 15.05.2014 р.

## СТВОРЕННЯ ТВОРЧОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЗАСАДАХ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Ольга Петрович

*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

### Анотація:

У статті висвітлено особливості проектування і створення творчого особистісно зорієнтованого освітнього середовища на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів-філологів із метою підготовки майбутніх фахівців до організації позакласної роботи з обдарованими учнями в системі літературної освіти, розвитку їхнього творчого потенціалу. Проаналізовано погляди науковців на поняття «творче освітнє середовище», наведено власну розробку компонентної структури творчого особистісно зорієнтованого освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та майбутніх учителів-словесників.

### Ключові слова:

творче освітнє середовище, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, творчий потенціал, компонентна структура.

### Аннотация:

**Петрович Ольга.** Создание творческой образовательной среды на принципах субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и будущих учителей-словесников.

В статье освещены особенности проектирования и создания творческой лично-ориентированной образовательной среды на основе субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов с целью подготовки будущих специалистов к организации внеклассной работы с одаренными учащимися в системе литературного образования, развития их творческого потенциала. Проанализированы взгляды ученых на понятие «творческая образовательная среда», представлена собственная разработка компонентной структуры творческой лично-ориентированной образовательной среды на основе субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и будущих учителей-словесников.

### Ключевые слова:

творческая образовательная среда, субъект-субъектное взаимодействие, творческий потенциал, компонентная структура.

### Resume:

**Petrovych Olha.** Creation of creative educational environment on the basis of subject-subject interaction between the tutor and the future teachers of philology.

The article deals with the features of designing and creating the creative, individually oriented educational environment which is based on the subject-subject interaction between the tutor and the students-philologists and is directed to prepare these future professionals to organize the extracurricular activities with gifted students in the system of literary education, and on developing their creative potential. The views of scientists are analyzed, and the essential characteristics of the concept of «creative learning environment» are presented, and our own development of the component structure of the creative, individually oriented educational environment based on the subject-subject interaction between the tutor and the future teachers-philologists is presented.

### Key words:

the creative educational environment; the subject-subject interaction; the creative potential; component structure.

Постановка проблеми. Сьогодні організація навчально-виховного процесу передбачає орієнтацію на лише на набуття знань, умінь і навичок, а й на розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя-словесника. Адже ні викладач вишу, ні шкільний учитель не можуть бути просто транслятором освітньої інформації, передавачем «готових» знань, тому їхні зусилля мають бути спрямовані на підбір таких методів, прийомів, форм і видів роботи, які б зацікавили студентів (учнів), урахували б інтереси, індивідуально-вікові особливості кожного, створювали ситуацію самостійності мислення, порушували актуальні проблеми, а отже, спонукали до творчої літературної діяльності. Це потребує створення творчого особистісно зорієнтованого освітнього середовища, де б панувала атмосфера доброзичливості, взаєморозуміння та згуртованості, стимулювалися вільне висловлювання власних думок, ідей, можливість вибору студентською молоддю форм і методів навчально-виховної роботи. Так, Г. Токмань звертає увагу на те, що «слід створити атмосферу схвалення творчості, поваги до неї... Сама література є не тільки предметом вивчення, а й полем для творчої діяльності» [13, с. 43].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання освітнього середовища досить ґрунтовно висвітлені у працях таких науковців, як І. Баєва, М. Боритко, Л. Буєва, А. Валицька, О. Верещак, С. Гессен, Н. Гонтаровська, О. Гуменюк, Р. Дегтяренко, І. Демакова, С. Дерябо, Л. Диненкова, Б. Ельконін, Ю. Жук, І. Зайцева, Н. Крилова, В. Левін, О. Любар, Г. Любимова, Ю. Мануйлов, Л. Новиков, М. Пойма, К. Приходченко, С. Рощина, В. Рубцов, С. Савченко, Н. Селиванова, В. Сериков, В. Слободчиков, В. Степанов, В. Струманський, І. Улановська, А. Хуторський, В. Черкашенко, І. Шабатова, І. Шендрик, В. Ясвін та ін.

Незважаючи на значну кількість психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемам освітнього середовища, вважаємо актуальним посилення уваги до питання особливостей проектування і формування творчого особистісно зорієнтованого освітнього середовища як умови для розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів української літератури, а також успішної підготовки студентів-філологів до організації позакласної роботи з літературно обдарованими учнями.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття особливостей формування творчого

особистісно зорієнтованого освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів-словесників для їхньої ефективної співпраці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування творчого особистісно зорієнтованого освітнього середовища має певні якісні характеристики, завдання, компоненти й повинно стати об'єктивною умовою для ефективного саморозвитку й самореалізації творчого потенціалу майбутніх учителів, активізації їхньої взаємодії та співтворчості з викладачами.

Науковці звертають увагу на значний вплив освітнього середовища на тих, хто в ньому перебуває, наприклад, майбутніх фахівців під час виконання ними спільної творчої навчально-виховної діяльності. Так, зокрема, Ю. Жук визначає навчальне середовище як таке, що найбільше сприяє формуванню особистості, її саморозвитку і задоволенню власних потреб [4]. Погоджуємося із твердженням А. Макаренка, що того, хто навчається, виховує не сам педагог, а те освітнє середовище, у якому він перебуває [6].

В. Ясвін освітнє середовище розуміє як «систему впливів і умов формування особистості за визначеним зразком, а також можливостей для розвитку особистості, що перебуває в соціальному і просторово-предметному оточенні» [15, с. 1]. Крім того, дослідник виокремлює поняття «локального освітнього середовища», яке пояснює, як функціональне і просторове об'єднання суб'єктів освітнього процесу (викладача й студентів) зі встановленням між ними тісної взаємодії для ефективного особистісного і професійного саморозвитку, можливості прояву активності особистості, її участі у створенні та зміні самого середовища.

Погоджуємося з думкою С. Сергєєва, що середовище нерозривно пов'язане з діяльністю, що виконується. Науковець тлумачить середовище як «дійсність, у якій відбувається діяльність людини, спрямована на створення чогось», а також зауважує, що у процесі діяльності в середовищі особистість змінює його для досягнення власних цілей і, водночас, сама змінюється в ньому та безпосередньо ним [11, с. 61].

Слушним є визначення поняття «освітнє середовище», запропоноване С. Роциною, яка розглядає його як спеціально створене предметне й соціокультурне оточення особистості, що охоплює різні умови, засоби й способи забезпечення продуктивної діяльності, цілеспрямовану взаємодію всіх учасників освітнього процесу, їх розвиток і самореалізацію [10, с. 34].

Вагомий внесок у дослідження теоретичних і практичних аспектів творчого освітнього середовища зроблено К. Приходченко. На думку дослідниці, воно здатне набувати творчого характеру й допомагає перейти від репродуктивного засвоєння знань до активної творчої діяльності [9, с. 68]. Науковець акцентує увагу на тому, що при моделюванні освітнього середовища необхідно привчити студентів до самоосвіти і самовдосконалення, сприяти розвитку їхніх здібностей та обдарувань, креативного мислення, формувати особистість із гнучким розумом, залучати студентів до активної самостійної творчої роботи [9, с. 69].

Цілком погоджуємося з твердженням С. Гессена, що освітнє середовище – це таке середовище, у якому особистість навчається не лише вільного вибору шляхів досягнення поставленої мети, а й сама бере активну участь у цілепокладанні [3, с. 64].

Аналіз наведених вище поглядів науковців дає змогу розглядати творче особистісно зорієнтоване освітнє середовище як сукупність органічно поєднаних системотвірних умов для розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, самовдосконалення і самореалізації, формування креативного і критичного мислення на засадах діалогічної взаємодії викладача і студентів із метою якісної підготовки їх до організації позакласної роботи з обдарованими учнями.

До основних сутнісних характеристик освітнього середовища, на переконання багатьох учених, належать: змістова насиченість, варіативність можливостей та інтенсивність взаємодії [10, с. 35]; стиль спілкування, рівень активності, розвивальний ефект [5]; насиченість різними видами діяльності та ступінь свободи вибору можливостей для пізнавальної, естетичної, творчої діяльності особистості, оптимальна організація діяльності [8].

Слушною нам видається думка А. Бондаревської, яка виділяє групу факторів, що впливають на розвиток освітнього середовища професійного становлення студентів:

- макрофактори (регіональний і муніципальний освітній простір);
- мезофактори (інфраструктура освітнього комплексу навчального закладу);
- мікрофактори (соціально-психологічна готовність викладацького складу до інноваційної діяльності в культуровідповідному освітньому середовищі, а також персональний і міжособистий простір студентів, програмно-методичне забезпечення вищого навчального закладу) [2, с. 17].

Дослідниця розробила модель полікультурного освітнього середовища



відповідно до сучасних педагогічних концепцій: випереджувального інтелектуального розвитку особистості (В. Давидов, Л. Занков, В. Репкін); пріоритетного формування емоційно-чуттєвого середовища (Л. Толстой, К. Вентцель, Р. Штайнер); гармонійного синтезу орієнтації на інтелект, образно-емоційну сферу, практичну діяльність і моральне самовизначення (В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі); гуманістичного особистісно зорієнтованого виховання (К. Роджерс, Є. Бондаревська, В. Сериков, І. Якиманська) [2].

Серед розмаїття запропонованих науковцями теоретичних моделей освітнього середовища найбільш чітко розробленими й обґрунтованими вважаємо такі:

– комунікативно-орієнтована (В. Рубцов та ін.) як форма комунікативного співробітництва з метою забезпечення якісної взаємодії педагога зі студентами являє собою поліструктурну систему прямих і опосередкованих освітніх впливів.

– еколого-особистісна (С. Дерябо, Г. Ковальов, В. Ясвін) є сукупністю усіх можливих впливів освіти на розвиток особистості як позитивних, так і негативних.

– антрополого-психологічна (В. Слободчиков), яку визначають як динамічне утворення з властивими їй трьома різними принципами організації залежно від типу зв'язків і відношень: однаковість, різноманітність і варіативність.

– екопсихологічна (В. Панов) – система психолого-педагогічних умов і впливів, які уможливають розкриття як потенційних інтересів і здібностей особистості, так і актуальних, відповідно до вимог вікової соціалізації.

С. Тамарянський вбачає формування освітнього середовища вишу в моделюванні педагогічних умов ефективною реалізації когнітивних, емоційних і комунікативних можливостей. Поділяємо переконання дослідника, який вважає за необхідне визначити основні компоненти цього середовища, їх взаємозв'язок, умови, напрями й рівні розвитку з метою його якісного проектування [12, с. 31].

При визначенні компонентної структури творчого освітнього середовища думки науковців розходяться. Наприклад, при розробці «методики векторного моделювання освітнього середовища» В. Ясвін виділив «три його основні компоненти: просторово-предметний, соціальний, технологічний (або психодидактичний)» [14, с. 38]. На думку Л. Петришина, структура цього середовища складається з організаційно-діяльнісного, змістового, операційного, мотиваційно-особистісного блоків [7, с. 64].

Г. Беляєвим була зроблена детальна педагогічна характеристика освітнього середовища в різних типах навчальних закладів [1, с. 17], на основі якої учений увиразнив ряд його ознак: складну системну природу, цілісність, соціальний характер, здатність містити локальні середовища, бути не лише умовою, а й засобом освітнього процесу та ін. Дослідник підкреслював, що таке середовище передбачає діалектичну взаємодію соціальних, просторово-предметних і психолого-дидактичних складників.

Детально проаналізувавши джерельну базу щодо порушеної проблеми, пропонуємо власну структуру творчого особистісно зорієнтованого освітнього середовища, сформовану на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів-філологів. До складу такої структури входять: мотиваційно-особистісний, змістово-інформаційний, операційно-технологічний і соціально-комунікативний компоненти.

Мотиваційно-особистісний компонент передбачає розвиток зацікавленості майбутніх учителів-словесників у творчій діяльності для подальшої ефективної організації позакласної роботи з обдарованими учнями, здатність до творчої самореалізації, самовдосконалення, самоосвіти на творчому рівні, становлення впевненості в собі й самоконтролю, наявність сприятливої емоційної атмосфери тощо.

Змістово-інформаційний компонент передбачає програмно-методичне забезпечення освітнього процесу, базу знань, що буде необхідна майбутньому фахівцеві для успішної організації позакласної творчої літературної діяльності з обдарованими школярами, наявність матеріально-технічного оснащення.

Операційно-технологічний компонент спрямований на гармонійне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання, залучення студентів до систематичної роботи у творчих групах, самостійної та позааудиторної роботи, створення умов для пошуково-дослідницької діяльності, творче опрацювання та використання навчального матеріалу, реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії, ускладнення завдань відповідно до підвищення рівня розвитку творчого мислення особистості, використання оригінальних, нестандартних підходів до процесу підготовки навчальних проектів, напрацювання авторських розробок організації позакласної роботи з літературно обдарованою шкільною молоддю.

Соціально-комунікативний компонент відповідає за реалізацію функції комунікації суб'єктів освітнього процесу, їх діалогічну взаємодію, співробітництво й співтворчість, толерантність, уміння виробити спільний погляд демократичним шляхом.

Названі вище компоненти структури творчого особистісно зорієнтованого освітнього середовища, створеного на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів, взаємопов'язані та взаємозумовлені й уможливають поступальний розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів-філологів, їхню активну професійну діяльність, зокрема успішну організацію позакласної роботи з обдарованими учнями, життєтворчість кожного.

Вплив такого освітнього середовища на трансформацію творчих можливостей особистості з потенційного в актуальний стан залежить від її активності та характеру застосування компонентів середовища у процесі його створення й функціонування.

Модулювання творчого особистісно зорієнтованого освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й майбутнього вчителя-словесника передбачає:

- стійкість цього середовища впродовж навчального року;
- його відповідне креативно зорієнтоване змістове наповнення;
- свобода вибору можливого поєднання методів і форм інноваційних технологій у співвідношенні з традиційними;
- активну освітню діяльність кожної особистості в літературній творчості у найсприятливішому для неї темпі, з урахуванням індивідуально-вікових особливостей;
- максимальне врахування зацікавлення студентів-словесників розвитком власного творчого потенціалу, мотивування його;
- залучення до проектної діяльності, наповнення навчально-виховного процесу творчими пошуково-дослідницькими і проблемними ситуаціями, спрямованими на спільне виконання, взаємодію учасників;
- особистісне становлення майбутніх фахівців, їх самоствердження, соціалізацію;
- формування навичок самостійного оволодіння творчою освітньою діяльністю для ефективної подальшої професійної діяльності,

зокрема організації позакласної роботи з літературно обдарованими школярами;

– сприяння педагога досягненню успіхів студентом, стимулювання до виконання складних творчих завдань, самовдосконалення відповідно до зони найближчого розвитку (за Л. Виготським) тощо.

Творче особистісно зорієнтоване освітнє середовище передбачає проектування, формування та підтримку його спільними зусиллями викладачів і студентів-філологів в освітньому процесі. Усі завдання такого середовища реалізуються у творчій навчально-виховній, науково-дослідницькій, виробничо-практичній суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладачів і майбутніх фахівців.

Висновки. Отже, створення такого освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів впливає на навчальну мотивацію майбутніх учителів-словесників, залучає їх до різноманітних видів творчості, сприяє формуванню ціннісного ставлення до творчої діяльності, будується на засадах творчої взаємодії, є каркасом для розвитку творчого потенціалу особистості через вироблення потреби у самоосвіті, стає причиною і стимулом якісної підготовки до організації позакласної роботи з обдарованими учнями. Таким чином, майбутній педагог у процесі творчої літературної навчально-виховної діяльності модифікує середовище для досягнення особистісних цілей і, водночас, сам змінюється в ньому та безпосередньо ним, тобто постає і його продуктом, і творцем.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в розробленні моделі підготовки майбутніх учителів-словесників до організації позакласної роботи з літературно обдарованими учнями в умовах креативного освітнього середовища, створеного на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів.

### Список використаних джерел

1. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика культурно-образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г.Ю. Беляев. – М.: ИЦКПС, 2000. – 217 с.
2. Бондаревская А.И. Личностно-профессиональное развитие студентов в культурно-образовательном пространстве вуза. Монография / А.И. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Буллат», 2011. – 168 с.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен / отв.

### References

1. Belyaev, H. Yu. (2000). *Pedagogical characteristic of the cultural and educational environment in the educational institutions of the different types*. Moscow: YCKPS. [in Russian].
2. Bondarevskaya, A. Y. (2011). *The students' personal and professional development in the cultural and educational environment of the university: Monograph*. Rostov-on-Don: Publishing House «Bulat». [in Russian].
3. Hessen, S. Y. (1995). *Basics of pedagogy. Introduction to applied philosophy*. Moscow:

- ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
4. Жук Ю.О. Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища / Ю.О. Жук // Нові технології навчання. – К.: ІЗМІ, 1998. – Вип. 22. – С. 106-112.
  5. Крутий К. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія у 2 ч. / К. Крутий. – К.: Освіта, 2009. – Ч. 1. – 302 с.
  6. Макаренко А.С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1990. – 368 с.
  7. Петришин Л.Й. Креативне середовище як педагогічна умова формування креативності майбутніх соціальних педагогів / Л. Й. Петришин // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 2. – С. 61-70.
  8. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С.И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2002. – 250 с.
  9. Приходченко К.І. Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти: монографія / К. І. Приходченко. – Донецьк: Вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення), 2011. – 382 с.
  10. Роціна С.М. Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів / С.М. Роціна // Педагогічний альманах: зб. наук. пр. / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: РІПО, 2011. – Вип. 12. – Ч. 1. – 313 с. – С. 34–38.
  11. Сергеев С.Ф. Проектирование обучающих сред / С.Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 58-65.
  12. Тамарянський С.В. Культурно-освітнє середовище ВНЗ / С.В. Тамарянський // Педагог. – 2010. – № 10. – С. 31.
  13. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г.Л. Токмань. – К.: Міленіум, 2002. – 320 с.
  14. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / В.А. Ясвин; под ред. В.И. Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 176 с.
  15. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 197 с.
  - «Shkola-Press». [in Russian].
  4. Zhuk, Yu. O. (1998). *The role of education in forming the educational environment*. *Novi tekhnolohiyi navchannya*. 22. 106–112. [in Ukrainian].
  5. Krutiy, K. (2009). *Educational environment of the kindergarten: Monograph*. Ch. 1. Kyiv: Osvita. [in Ukrainian].
  6. Makarenko, A. S. (1990). *Methods of educational work*. Kyiv: Radyans'ka shkola. [in Ukrainian].
  7. Petryshyn, L. J. (2013). *Creative environment as a pedagogical condition of forming the future social pedagogy teachers' creativity*. *Sotsial'na pedahohika: teoriya ta praktyka*. 2. 61-70. [in Ukrainian].
  8. Podmazyn, S. Y. (2002). *Personality-oriented education: socio-philosophical research*. Zaporozhje: Prosvita. [in Russian].
  9. Prykhodchenko, K. I. (2011). *Creative educative environment: theoretical and practical concepts: Monograph*. Donetsk: Publishing House «Noulidzh». [in Ukrainian].
  10. Roshchina, S. M. (2011). *Developmental educational environment of the educational institution as a condition of the pupils' personal development*. *Pedahohichnyj almanakh : collection of scientific works*. 12. Ch. 1. 34–38. [in Ukrainian].
  11. Serheev, S. F. (2006). *Designing of the tutoring environments*. *Shkolnye tekhnolohyy*, 3, 58–65. [in Russian].
  12. Tamaryanskyi, S. V. (2010). *Cultural and educational environment of the higher educational institutions*. *Pedahoh*, 10, 31. [in Ukrainian].
  13. Tokman, H. L. (2002). *Methodology of teaching the Ukrainian literature at high school: the existential-dialogical conception*. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].
  14. Yasvin, V. A. (1997). *Training of the pedagogical interaction in a creative educational environment*. Moscow: Molodaya hvardia. [in Russian].
  15. Yasvin, V. A. (2000). *Expertise of the school educational environment*. Moscow: Sentyabr. [in Russian].

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**

**Петровиц Ольга Борисівна**

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського  
вул.Острозького, 32, Вінниця,  
21100, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.873

Надійшла до редакції: 18.04.2014 р.

Прийнята до друку: 16.05.2014 р.

## ПРОБЛЕМА ВИМІРУ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

Олена Постильна

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

**Анотація:**

У статті аналізуються теоретико-методичні аспекти проблеми виміру моральних цінностей у студентів педагогічних закладів, наголошується на необхідності розв'язання проблеми формування моральних цінностей, обґрунтовуються критерії, показники та рівні їх сформованості у студентів педагогічних вишів. На прикладі такого показника, як «наявність у студентів знань про моральні цінності», автор розкриває особливості процесу вимірювання.

**Ключові слова:**

вимір, людиновимірність, моральні цінності, виховний процес, студентська молодь.

**Анотация:**

Постыльная Елена. Проблема измерения моральных ценностей у студентов педагогических заведений: теоретико-методические аспекты.

В статье анализируются теоретико-методические аспекты проблемы измерения моральных ценностей у студентов педагогических вузов, подчеркивается необходимость решения проблем в формировании нравственных ценностей, обосновываются критерии, показатели и уровни их сформированности у студентов педагогических вузов. На примере такого показателя, как «наличие у студентов знаний о моральных ценностях» автор раскрывает особенности процесса измерения.

**Ключевые слова:**

измерение, человекоизмерение, моральные ценности, учебный процесс, студенческая молодежь.

**Resume:**

Postyl'na Olena. Problems of measuring moral values in students of pedagogical institutions: theoretical and methodological aspects.

The article deals with theoretical and methodological aspects of the problems of measurement of moral values among students of pedagogical universities. The author emphasizes the need to solve the problems in the formation of moral values; justifies criteria, indicators and levels of their formation in students of pedagogical universities. Taking as an example such an indicator as "the presence of the students' knowledge about moral values," the author reveals the specificity of the measurement process.

**Key words:**

measurement, human dimension, moral values, the educational process, student youth.

Постановка проблеми. В умовах реформування виховного процесу в педагогічних університетах особливої актуальності набуває формування моральних цінностей студентської молоді. Сучасні перетворення, зумовлені світоглядно ціннісними орієнтирами й вимогами суспільства до особистості майбутнього вчителя, потребують формування системи моральних цінностей студентів, чому має передувати цілісна система діагностик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вибору адекватної системи діагностики процесу формування у студентів моральних цінностей сьогодні перебуває в центрі уваги педагогів і науковців. Загальні питання вимірювання моральності порушували у своїх дослідженнях Л. Бурдейна, Л. Євграфова, В. Кіричок, Л. Москальова, П. Щербань, І. Яворська та ін.

Науковці висувають певні вимоги до процедур людиновимірювань. Так, Л. Москальова вважає, що якими б цінними не були розроблені кількісні методи у галузі людиновимірювань, яким би важливим не було впровадження людиновимірності в педагогічні дослідження, «у лоні наукового соціально-гуманітарного знання все це, з одного боку, є необхідним, а з іншого – недостатнім». Автор підкреслює, що кількісні методи потребують переорієнтації на людську реальність, що й зумовлює необхідність вивчення сучасними педагогами ідей людиномірності [4, с. 265–280].

Вітчизняна педагогічна думка має чималий досвід у розв'язанні певних питань щодо вимірюваності якостей особистості, рівня її розвитку, сформованості відносин у колективі тощо. Останнім часом з'явився ряд зарубіжних і вітчизняних досліджень, у яких висвітлюються різні аспекти порушеної нами проблеми: теоретико-методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури (Л. Москальова); виховання духовно-моральних цінностей у студентів педагогічних університетів (С. Костик); формування моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів (Т. Авксентьева); формування моральної культури студентів вищих навчальних закладів торговельно-економічного профілю (Л. Бурдейна); формування моральних цінностей майбутніх спеціалістів по зв'язках із громадськістю (В. Корнилова); педагогічні умови формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді (Ж. Давидова); формування моральних цінностей у майбутніх учителів фізичної культури (О. Панасюк).

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити теоретико-методичні аспекти проблеми вимірювання моральних цінностей у студентів педагогічних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомий німецький філософ І. Кант зазначав, що на поведінку людини впливає моральний закон. Він також твердив, що поняття обов'язку має співвідноситися із вчинками та законом у

максимі вчинку. Поважати моральний закон, наслідувати його в поведінці, на переконання І. Канта, людина має завдяки почуттю обов'язку, лише тільки заради закону [3, с. 471].

Дослідниця З. Скринник наголошує, що відчутним, вимірюваним наслідком поведінки людини є грошовий вимір, що дає змогу краще зіставляти рішення та результати. Ми погоджуємося з автором у тому, що протиставлення грошей і свободи є наслідком фетишизації грошей, коли вони із засобу досягнення моральних цілей перетворюються на самоціль, найвищу цінність, а отже, не виконують свою функцію залучення людини до певних зв'язків, а навпаки, підміняють собою все багатство життєвого світу людини [7, с. 45–56].

Розв'язання проблем щодо формування моральних цінностей неможливо поза обґрунтуванням критеріїв, показників і рівнів їх сформованості у студентів педагогічних закладів. Значною мірою діагностична робота залежить від ознайомлення з рівнями вихованості майбутніх учителів, усвідомлення ними значущості моральних цінностей, особливостей мотивації морального вибору й учинків тощо.

Під час діагностичної роботи потрібно визначити окремі особливості студентів, спрогнозувати їх моральний розвиток. Для фіксації, виміру та оцінки характеристик рівня сформованості у студентів моральних цінностей нами розроблена система, яка базується на відомих психолого-педагогічних методиках, а також анкети, тести, особистісні опитувальники тощо. Серед відомих методик нами використані: методика «Визначення життєвих цінностей особистості (Must-тест) (П. Н. Іванов, Е. Ф. Колобова) [8, с. 22–23], методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича [2, с. 509–512], знання й розуміння закономірностей, форм і методів толерантного спілкування – «Діагностика комунікативної толерантності» (В. Бойко), прояв моральних почуттів, якостей, переконань через здійснення морального вчинку «Тест на визначення почуття невпевненості в собі» [6, с. 218–227].

Для з'ясування цілісної системи вимірювання було створено авторські методики для виконання завдань дослідження. Серед них: анкета «З'ясування наявності у студентів знань про моральні цінності»; «Тест для оцінки здатності до осмислення моральних цінностей»; «Тест для оцінки вмінь студентів аналізувати й оцінювати свою діяльність відповідно до моральних цінностей суспільства»; «Прагнення керуватися здобутими знаннями про моральні цінності у процесі життєдіяльності»; Тест-опитувальник «Усвідомлення значущості моральних цінностей у майбутній професійній

діяльності»; «Уміння зробити моральний вибір і слідувати йому»; «Здатність до вдосконалення моральної поведінки й регулювання її відповідно до вимог розгортання освітньо-культурного простору». Зазначимо, що в усіх наведених діагностиках пропонується розподіл рівнів сформованості моральних цінностей (високий, середній, низький) за певними якісними ознаками, що гармонічно поєднуються в цілісну систему.

Для високого рівня сформованості моральних цінностей у студентів педагогічних закладів характерні повна поінформованість про моральні цінності, наявність систематизованих знань щодо процесів осмислення моральних цінностей, уміння самостійно аналізувати та правильно оцінювати власну діяльність відповідно до моральних цінностей суспільства. Студенти на цьому рівні розуміють значення засобів морального виховання для суб'єктів освітньої діяльності, розуміють, як їх можна ефективно використовувати для формування моральних цінностей. Розв'язання моральної проблематики за допомогою різних засобів для студентів із високим рівнем сформованості моральних цінностей постає як творення нового оригінального продукту, що стимулює моральний розвиток суб'єктів освітнього процесу. Студенти мають стійке прагнення до управління отриманими знаннями про моральні цінності у процесі життєдіяльності, без додаткового втручання оточення, що відповідає вимогам сучасного суспільства. Основні вподобання та прагнення щодо узагальнених моральних цінностей – позитивні та спрямовуються на утвердження гідності особистості, еталони, моральні норми, принципи, ідеали, поняття добра і зла, справедливості. Студенти високого рівня мають систематизовані знання про моральні цінності в майбутній професійній діяльності, про моральні цінності у професії педагога, зокрема професійну честь і гідність, педагогічний авторитет, педагогічну любов, педагогічну справедливість. Студенти відрізняються сформованістю звичок керуватися моральним вибором у повсякденній діяльності, активністю у здійсненні моральних вчинків, сформованістю навичок моральної поведінки з оточенням. Ними систематично ведеться робота над удосконаленням власної поведінки, пошук інформації для кращого регулювання процесу морального розвитку в умовах розгортання освітньо-культурного простору. Можна діагностувати повну поінформованість студентів щодо розумінь закономірностей, форм і методів толерантного спілкування; сформованість у них умінь повністю використовувати етичні знання у процесі міжособистісного спілкування. Студенти розуміють, як необхідно використовувати знання, необхідні для морального розвитку

особистості під час спілкування, мають чітке уявлення про вплив «токсичної» інформації на людину, та його наслідки для моральної поведінки.

Середній рівень сформованості моральних цінностей у студентів педагогічних закладів характеризується неповною поінформованістю студентів про моральні цінності, наявність здатності до осмислення моральних цінностей. Уміння самостійно аналізувати власну діяльність у відповідності з моральним цінностям суспільства студенти мають, але таке оцінювання не завжди буває правильним. Студенти середнього рівня частково розуміють значення засобів морального виховання. Здатність до творчого використання різних засобів при розв'язанні моральної проблематики у таких студентів виявляється на рівні створення продуктів за аналогією до відомих зразків і алгоритмів, що стимулює моральний розвиток суб'єктів освітнього процесу. У студентів спостерігається стійке прагнення до керування отриманими знаннями про моральні цінності у процесі життєдіяльності, проте це прагнення іноді потребує додаткового втручання з боку оточення, стимулювання з боку інших. Ціннісні орієнтації в основному відповідають вимогам сучасного суспільства, основні прагнення до узагальнених моральних цінностей загалом позитивні й спрямовуються на утвердження гідності особистості, еталонів, моральних норм, принципів, ідеалів, поняття добра і зла, справедливості. Такі студенти мають уявлення про моральні цінності в майбутній професійній діяльності, уривчасті знання щодо наявності таких моральних цінностей у професії педагога, як професійна честь і гідність, педагогічний авторитет, педагогічна любов, педагогічна справедливість. Моральні цінності в умінні зробити моральний вибір сформовані, але сталої звички керуватися у повсякденній діяльності не вироблено. При здійсненні моральних вчинків такими студентами у них спостерігається ситуативний прояв доброзичливості, миролюбності, удосконалюється їх моральна поведінка, але її регулювання відповідно до вимог розгортання освітньо-культурного простору відбувається час від часу. Студенти середнього рівня недостатньо поінформовані про закономірності, форми та методи толерантного спілкування. У таких студентів в основному сформовані вміння застосовувати етичні знання під час міжособистісного спілкування. Уміння розрізняти «токсичну» інформацію сформовано недостатньо, іноді ці студенти не розуміють, як потрібно використовувати інформацію, необхідну для морального розвитку.

Для низького рівня сформованості моральних цінностей у студентів педагогічних

зкладів характерні дискретні (часткові) знання про моральні цінності, обмеженість здатності до осмислення моральних цінностей, наявність уривкових знань про сам процес осмислення, нестійка позиція щодо аналізу та оцінки власної діяльності відповідно до моральних цінностей суспільства. У студентів, які перебувають на низькому рівні, бракує розуміння значення засобів морального виховання. Розв'язання моральної проблематики за допомогою різних засобів не спрямоване на пошук нових підходів до виконання поставлених завдань, немає інтересу до творчої діяльності на практиці. Також ці студенти відмовляються від створення продуктів, що стимулюють моральний розвиток суб'єктів освітнього процесу. Прагнення до керування здобутими знаннями про моральні цінності у процесі життєдіяльності у таких студентів нестійке, реалізовується, як правило, примусово, ціннісні орієнтації не завжди відповідають вимогам сучасного суспільства, основні прагнення щодо узагальнених моральних цінностей носять формальний характер. Студенти низького рівня мають обмежені знання про моральні цінності в майбутній професійній діяльності, їм бракує знань про наявність таких моральних цінностей у професії педагога, як професійна честь і гідність, педагогічний авторитет, педагогічна любов, педагогічна справедливість. Звичка керуватися моральним вибором у повсякденній діяльності сформована недостатньо, здійснюючи моральні вчинки, студенти проявляють зверхність і нестриманість, їм бракує розуміння пошуку напрямів удосконалення власної поведінки, вони не спроможні її регулювати відповідно до вимог розгортання освітньо-культурного простору. У студентів, що перебувають на низькому рівні, наявні дискретні знання й розуміння закономірностей, форм і методів толерантного спілкування, під час міжособистісного спілкування спостерігаються прояви недостатньо сформованих умінь використовувати етичні знання, нездатність до розрізнення «токсичної» інформації та інформації, що необхідна для морального розвитку особистості.

Наведемо кілька прикладів вимірювання знань студентів про моральні цінності, які були впроваджені через запропоновану нами систему. Так, в анкеті «З'ясування наявності у студентів знань про моральні цінності» містилося 9 запитань: розкрити зміст поняття «моральні цінності»; назвати чим моральні цінності відрізняються від цінностей громадянських; вказати, чи можна сформувати моральні цінності у студентів, чи актуально сьогодні формування моральних цінностей для майбутніх учителів; обґрунтувати, чи потрібно, на Вашу думку, залучати студентів до вивчення моральних

цінностей різних народів, чи потрібно використовувати знання про моральні цінності в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу; назвати труднощі, які можуть перешкоджати формуванню моральних цінностей сучасної студентської молоді; вказати, чи ставите Ви за мету формування моральних цінностей у референтній групі, найближчому оточенні; пояснити, чому потрібні знання про моральні цінності.

Метою цієї анкети було з'ясування якості вимірюваного показника – наявності у студентів знань про моральні цінності. Анкета передбачала рівневу структуру відповідей. Так, набір правильних і точних відповідей характеризувався нами як високий рівень наявності у студентів знань про моральні цінності. Відповіді, що можна було оцінити як дискретні знання, свідчили про середній рівень наявності у студентів знань про моральні цінності. Відповідно, знання, які були неповними, характеризувалися як низький рівень вимірюваного показника. Придатними для обробки було 70 % анкет.

Так, на перше запитання «Розкрийте зміст поняття «моральні цінності» більшість студентів не змогли дати повну відповідь, що є свідченням того, що вони майже не розуміють поняття «моральні цінності». Так, це поняття мало б в ідеальному варіанті формулюватися таким чином: «Моральні цінності – це система світогляду людини, що містить оцінку з позицій добра, зла, щастя, справедливості, любові, яка дає змогу встановити зв'язок вчинку людини із загальноприйнятою системою соціальних цінностей». Замість цього студенти дали такі відповіді: «це зразки поведінки, які є еталонними орієнтирами людини» (студентка О.); «норми та правила, яких людина свідомо дотримується в житті» (студентка Л.); «це чесність, доброта, порядність, патріотизм, гуманність» (студентка Б.); «поняття та вимоги, що дають людині правильно поводитися в колективі чи спільноті» (студент Н.) та ін. Як бачимо з наведених відповідей, знання про поняття «моральні цінності» не є точним, відповіді студентів свідчать про низький і середній рівень його сформованості. Ключові моменти цього поняття – «система світогляду», «оцінка добра і зла», «вчинок» жоден зі студентів не розкрив. Також із відповідей видно, що більшість студентів підмінюють поняття «моральні цінності» близькими, але не тотожними йому поняттями «етикет», «правила поведінки», «моральні якості», «моральні еталони» тощо.

На друге запитання «Чим, на Вашу думку, моральні цінності відрізняються від цінностей громадянських?» студенти виявили цілковите не розрізнення цих двох понять. «Громадські

цінності – це моральна правова культура, яка виявляється в почутті власної гідності, внутрішній свободі особистості, здатної до виконання своїх рольових обов'язків, у дисциплінованості, повазі до інших громадян, до держави, владних структур, у гармонійному поєднанні патріотичних, національних і міжнаціональних почуттів». Студенти дали такі відповіді: «переважно грошові» (студент Н.); «відрізняються душевною складовою» (студентка Г.), «це цінності суспільства певної країни» (студентка І.); «не відрізняються від моральних» (студент А.). Більшість проаналізованих відповідей засвідчила, що студенти не відрізняють «моральні цінності» від «громадських цінностей»; відповіді студентів вказують на середній і низький рівень сформованості знань про моральні цінності.

На третє запитання «Чи можливо сформувати моральні цінності у студентів?» респонденти відповіли: «так»; «ні»; «за допомогою психологічного та педагогічного впливу на них» (студентка Т.); «це мої особисті цінності» (студент Н.); «можливо, тому що студент повинен уміти співпрацювати з іншими людьми» (студент О.); «так, бо вони здатні до сприйняття й самоаналізу» (студентка П.); «цінності повинні бути сформовані ще в дитинстві, потрібно тільки удосконалювати їх» (студентка Я.). «так, студенти мають свої моральні цінності (поважати викладачів, вчасно робити завдання» (студент К.).

На четверте запитання «Чи актуально сьогодні формувати моральні цінності в майбутніх учителів?» більшість студентів відповіли «так»; «звичайно, бо вони будуть виховувати та навчати цього наступне покоління дітей», що свідчить про високий рівень сформованості. Деякі студенти дали такі відповіді: «так, бо рівень моралі в нашому суспільстві знижується» (студент Н.); «якщо у вчителів не буде моральних цінностей, чого вони будуть навчати дітей?» (студентка Л.); «потрібно формувати моральні цінності, щоб мати досвід у розв'язанні складних питань» (студентка Г.). Ці відповіді, відповідно виявляють середній рівень сформованості у студентів знань про моральні цінності. Що ж до низького рівня, то такі студенти на запитання відповіли – «ні».

На п'яте запитання «Чи потрібно, на Вашу думку, залучати студентів до вивчення моральних цінностей різних народів?» студенти дали такі відповіді: «так, треба, щоб ставилися з повагою не тільки до свого народу, а й до народів інших країн» (студентка Г.); «чим більше обізнана людина, тим легше їй знайти спільну мову з іншими» (студентка А.); «так, це нові знання» (студентка К.); «так, це розвиває уявлення про навколишній світ, про людей

інших країн» (студент Н.); «не знаю, це вибір кожного» (студентка Я.); «ні, це повинно йти від них самих» (студентка П.); багато відповідей було – «ні».

На шосте питання «Як Ви вважаєте, чи потрібно використовувати знання про моральні цінності в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу?» студенти виявили своїми відповідями високий рівень сформованості знань: «потрібно, студенти майбутні педагоги, які будуть передавати ці знання молодому поколінню» (студентка Г.); «так, бо не всі студенти й не завжди мають цілком сформовані моральні цінності» (студентка П.); «звичайно так, адже ми остаточно їх тут закріплюємо» (студентка К.); «так, адже саме у ВНЗ формуються повні знання про людей» (студентка А.); середній рівень сформованості – «потрібно, бо це дає змогу розв'язувати складні питання, самовдосконалюватися» (студент К.); «треба регулювати їх та коригувати» (студент А.). Низький рівень сформованості виявила незначна кількість студентів, що відповіли «ні» або залишили порожній рядок.

Сьоме запитання «Назвіть труднощі, які можуть перешкоджати формуванню моральних цінностей у сучасній студентській молоді?» зацікавило багатьох студентів. Відповіді були різні й дуже різноманітні. Серед труднощів студенти назвали такі, як: «...гормони. дівчата перед якими лізеш зі штанів, щоб їм сподобатися» (студент Н.); «брак розуміння, поваги один до одного» (студент А.); «матеріальні цінності» (студентка Г.); «погані звички, низький рівень морального виховання» (студент К.); «ситуація в державі» (студент М.); «нерівність умов навчання, фінансові проблеми» (студентка Г.); «прискорений розвиток техніки та зв'язку, залежність молоді від техніки» (студент А.); «наркотики, алкоголь, погане виховання» (студент П.); «брак моралі, байдужість до інших» (студент К.).

На восьме запитання «Чи ставите Ви за мету формування моральних цінностей у вашій

референтній групі, найближчому оточенні?» студенти відповіли: «так, тому, що із дурниками не цікаво» (студент Н.); «так, я хочу щоб у моїх колег були сформовані такі моральні цінності» (студентка Г.); «так, хоч і так спілкуюся з людьми, у яких сформованість моральних цінностей на високому рівні» (студент К.); «ні, кожен сам для себе вирішує, які в нього моральні цінності» (студентка В.); «вважаю за потрібне розповідати про моральні цінності й залучати інших до їх формування» (студентка А.); «ні, я не ставлю собі таку мету» (студентка Н.).

У дев'ятому запитанні «Як Ви вважаєте, чи стануть у пригоді Вам знання про моральні цінності? Поясніть, чому» необхідно було відповісти на питання й пояснити свою відповідь: «так, вони нам будуть потрібні для спілкування з іншими людьми» (студентка Г.); «так, у вихованні дітей і в майбутній професії» (студентка П.); «ні, не стануть у пригоді» (студент А.); «звісно, насамперед тому, що я майбутня мати й повинна виховувати своїх дітей із правильними моральними цінностями» (студентка Л.); «так, оскільки я зможу вдосконалюватися й удосконалювати своїх майбутніх учнів, формувати суспільство більш високого рівня» (студентка О.); «людина без цінностей є неповноцінною» (студентка К.); «щоб допомогти собі й суспільству» (студентка Я.). Частина студентів не дала позитивних відповідей, не пояснила, чому відповіла «ні», що свідчить про низький рівень сформованості у студентської молоді знань про моральні цінності.

Висновки. У процесі дослідження ми дійшли висновку, що теоретико-методичні аспекти проблеми виміру моральних цінностей є необхідними для розв'язання проблем формування моральних цінностей у студентів педагогічних закладів.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці педагогічних умов формування моральних цінностей студентів педагогічних університетів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

#### Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. / І.Д. Бех. – К.: ІЗІН, 1998. – 203 с.
2. Головей Л.А. Практикум по возрастной психологии: / Л.А.Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – 688 с.
3. Кант И. Сочинения. В 8-ми т. Т.4. / И.Кант. М.: Чоро, 1994. – 630 с.
4. Москальова Л.Ю. Системи людиновимірності: аналіз досліджень діагностичного інструментарію виховної роботи та перспективи проблематики // Людиномірність

#### References

1. Bekh, I. D. (1998). *Personal-oriented up-bringing*. Kyiv: IZIN. [in Ukrainian].
2. Golovey, L. A. (2001). *Rracticum on age psychology*. SPb.: Rech'. [in Russian].
3. Kant, I. (1994). *Oeuvre*. In 8 vol. Vol. Moscow: Choro. [in Russian].
4. Moskal'ova, L. Yu. (2013). *Systems of human dimension: analysis of the studies of diagnostic tools for educational work and the problems prospects*. Ljudinomirnist' u kul'turi, nautsi ta osviti: filosofsk'o-metodolohichni aspekty:



- у культурі, науці та освіті: філософсько-методологічні аспекти: монографія / Авт. кол.: за заг. ред. В.В.Молодиченка. – Мелітополь, Видавництво МДПУ ім. Б.Хмельницького, 2013. – 316 с.
5. Постильна О.О. Методичні матеріали для проведення діагностики рівня сформованості моральних цінностей студентів педагогічних закладів та їх здатності до використання інформаційно-комунікаційних технологій у майбутній професійній діяльності / О.О. Постильна. – Мелітополь, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2014. – 46 с.
  6. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога, книга 2. / Е.И. Рогов. – Изд-во: ВЛАДОС – 480 с.
  7. Скринник З.Е. Українська людина в лабіринтах огрошеного світу / З.Е. Скринник // Університетська кафедра. – 2013. – № 2. – С. 45-56.
  8. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 339 с.
5. Postyl'na, O. O. (2014). *Methodical materials for the diagnostics of the level of moral values formation in students of pedagogical institutions and their ability to use information-communicative technologies in further professional activity.* – Melitopol', Melitopol Bogdan Khmel'nitsky State Pedagogical University. [in Ukrainian].
6. Rogov, E. I. *Desk-book of a practical psychologist. Book 2.* Publishing House: VLADOS. [in Russian].
7. Skrynnyk, Z. E. (2013). *The Ukrainian in the labyrinth of the world of money.* Universitets'ka kafedra. 2. 45-56. [in Ukrainian].
8. Fetiskin, N. P. (2002). *Social-psychological diagnostics of personality development in small groups.* Moscow: Institute of Psychotherapy Publishers. [in Russian].

**Рецензент:** Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**

**Постильна Олена Олексіївна**

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Леніна 20, м. Мелітополь,  
Запорізька область, 72312, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.874

*Надійшла до редакції: 07.05.2014 р.*

*Прийнята до друку: 23.05.2014 р.*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З УКРАЇНСЬКОГО РУКОПАШУ «СПАС» У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Олександр Припула

*Запорізький національний університет*

**Анотація:**

У статті здійснено комплексний науковий аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування національних бойових мистецтв у своїй професійній діяльності в контексті подальшої розробки та впровадження цілісної системи професійної підготовки майбутніх фахівців з українського рукопашу «Спас»; розроблено та обґрунтовано теоретичні й методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із національних бойових мистецтв у вищих педагогічних навчальних закладах; визначено організаційно-методичні умови реалізації цього процесу.

**Ключові слова:**

підготовка вчителів фізичної культури; спеціалізація; бойові мистецтва; український рукопаш «Спас»; вищий навчальний заклад.

**Аннотация:**

**Припула Александр.** Теоретические основы профессиональной подготовки специалистов по украинскому рукопашу «Спас» в высших учебных заведениях. В статье осуществлен комплексный научный анализ проблемы профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к применению национальных боевых искусств в своей профессиональной деятельности в контексте последующей разработки и внедрения целостной системы профессиональной подготовки будущих специалистов по украинскому рукопашу «Спас»; разработаны и обоснованы теоретические и методические принципы профессиональной подготовки будущих специалистов по национальным боевым искусствам в высших педагогических учебных заведениях; определены организационно-методические условия реализации этого процесса.

**Ключевые слова:**

подготовка учителя физической культуры; специализация; боевые искусства; украинский рукопаш «Спас», высшее учебное заведение.

**Resume:**

**Prytula Oleksandr.** Theoretical bases of specialists' professional training in the Ukrainian close fight "Spas" in higher educational institutions. The article provides the entire scientific analysis of the problem of future PE teachers' professional training for using national martial arts in their professional activity in the context of further development and implementation of the whole system of future specialists' professional training in the Ukrainian close fight "Spas"; the author has developed and grounded theoretical and methodical principles of future specialists' professional training in national martial arts in higher pedagogical educational institutions; the organizational and methodical conditions for the process realization have been determined.

**Key words:**

PE teacher training, specialization, martial arts, Ukrainian close fight "Spas", higher educational institution.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни в українському суспільстві, процеси глобалізації та інформатизації, наміри України щодо інтеграції з європейською спільнотою детермінували нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою. Модернізація вищої освіти в Україні відбувається в напрямі її демократизації, гуманізації, реалізації положень документів Болонського процесу, зокрема Бернської Декларації (2005) і спрямована на розробку перспективних моделей підготовки кваліфікованих фахівців відповідно до європейських стандартів.

Оскільки в сучасних умовах урбанізації, комп'ютеризації, загострення демографічних проблем, погіршення екологічної ситуації в Україні важливого значення набуває повноцінний фізичний розвиток молодого покоління, реалізація здоров'язбережувальної функції організму людини, то одним із важливих напрямів підготовки висококваліфікованих спеціалістів із вищою освітою є підготовка фахівців у галузі фізичної культури і спорту.

Складником української народної фізичної культури є українські національні бойові мистецтва, які почали відроджуватися в Україні з 1985 року. Нині в державі розвивається ряд

національних бойових мистецтв: спас, бойовий гопак, хрест, триглав, сварга, рукопаш тощо [2, с. 4]. Саме з метою відродження історичних, патріотичних, господарських і культурних традицій українського козацтва указом Президента України № 1092/2001 від 15.11.2001 року було схвалено «Національну програму відродження та розвитку Українського козацтва на 2000-2005 роки» [1, с. 2].

Сьогодні проблема ефективної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування національних бойових мистецтв у професійній діяльності, на жаль, не розв'язується, насамперед, через брак програм із підготовки таких фахівців у вищих навчальних закладах, де розглядалися б не тільки особливості техніко-тактичної підготовки і спортивного тренування, а й історія, філософія, етичні закони національних видів спорту, їх оздоровча спрямованість, особливості використання елементів національних видів спорту в навчальних закладах. Бракує також і спеціальної науково-методичної літератури [1, с. 3].

Крім того, у досліджуваній нами сфері спостерігаються такі протиріччя: між значним збільшенням кількості випускників факультетів фізичного виховання і не готовністю їх до

використання національних бойових мистецтв у професійній діяльності (спортивній і фізкультурно-оздоровчій); між потребами сучасних навчальних закладів у висококваліфікованих фахівцях фізичної культури, які володіють технологією використання національних бойових мистецтв і браком належних організаційно-методичних умов для підготовки таких фахівців у вищих навчальних закладах України III-IV рівнів акредитації; між вимогами суспільства до підготовки майбутніх учителів, здатних до застосування національних бойових мистецтв у професійній діяльності та їх кваліфікацією відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня, між змістом професійно-орієнтованих дисциплін і педагогічними технологіями реалізації цього змісту, орієнтацією на нові моделі навчально-виховного процесу у вищій школі й традиційною підготовкою фахівця.

Розв'язання окреслених суперечностей потребує пошуку більш гнучких підходів до підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів із фізичної культури до роботи з дітьми шкільного віку з використанням національних засобів бойових мистецтв у професійній діяльності, переосмислення організаційно-методичних умов, мети, змісту, функцій і завдань професійної підготовки у вищих навчальних закладах України відповідно до вимог сучасної парадигми освіти.

Вихідні концептуальні положення підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах, здатних до використання національних бойових мистецтв у професійній діяльності, містяться у Законах України «Про освіту» (2002), «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту»: Проект (2007), у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти України в XXI ст. (2001), Плані дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року, Законі України «Про фізичну культуру і спорт».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізичного виховання дітей шкільного віку свідчить про значну увагу науковців до таких її аспектів, як: теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (Б. Ашмарін, М. Данилко, Л. Сущенко); формування професійної майстерності майбутніх учителів фізичної культури (О. Петунін), професійне виховання студентів вищих навчальних закладів фізичної

культури (А. Кузьміна). Вивчення комплексу питань, пов'язаних із національними одноборствами, їх використанням у системі освіти започатковано в роботах В. Пилата, М. Величковича, Г. Базлова.

Незважаючи на наявність значної кількості досліджень, проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування національних бойових мистецтв у професійній діяльності залишається актуальною.

Формулювання цілей статті Метою статті є розробка й обґрунтування теоретичних і методичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців із національних бойових мистецтв (на прикладі українського рукопашу «Спас») у вищих педагогічних навчальних закладах у контексті цілісної системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз базових понять дослідження щодо професійної підготовки майбутніх фахівців із національних бойових мистецтв дав змогу нам дійти висновку, що фахівець із українського рукопашу «Спас» має бути людиною, здатною до виконання педагогічної, психологічної, юридичної, геологічної, дослідницької, медичної діяльності, різноманітної суспільно корисної діяльності, як-от: історико-красознавчої, патріотичної, оздоровчої тощо.

Вивчення сучасного стану професійної підготовки майбутніх фахівців із національних бойових мистецтв підтвердило актуальність і доцільність проведення дослідження з окресленої теми.

Підготовка й перепідготовка кадрів для національних бойових мистецтв традиційно була пов'язана з підвищенням кваліфікації фахівців фізичної культури і спорту, що через відсутність базової освіти з українського рукопашу «Спас», не розв'язувало кадрової проблеми підготовки таких фахівців. Вищі педагогічні навчальні заклади України були зорієнтовані на підготовку тільки кваліфікованих учителів фізичного виховання.

Опитування засвідчило, що 98 % респондентів – учасників Міжнародної конференції з національних бойових мистецтв, вважають стан використанняупровадження національних бойових мистецтв до навчальних закладів незадовільним і причину цього вбачають у дефіциті фахівців такого напрямку роботи. Всі респонденти висловилися за доцільність спеціалізації з українського рукопашу «Спас» у вищих педагогічних навчальних закладах.

Для розробки концепції та моделі професійної підготовки фахівців із національних бойових мистецтв, нами було здійснено

історико-педагогічний аналіз розвитку національних бойових мистецтв на теренах України й аналіз зарубіжного досвіду підготовки фахівців цього напрямку.

Результати дослідження доводять, що національні бойові види спорту на українських землях пройшли етапи розвитку, аналогічні європейським, тобто від поодиноких секцій до організації федерацій із відповідних видів спорту.

Аналіз професійної підготовки фахівців із національних бойових мистецтв у провідних країнах світу дав змогу дійти висновку, що важливими умовами впровадження українського рукопашу «Спас» у професійну підготовку фахівців фізичної культури і спорту є: широке використання інформаційних технологій; жорсткі критерії відбору абітурієнтів; ухвалення закону, що закріплює прийняття на роботу осіб із фаховою професійною освітою; доцільність функціонування суспільно-кваліфікаційної структури кадрів і активу.

Сформулюємо основні положення розробленої нами концепції професійної підготовки майбутніх фахівців із національних бойових мистецтв, зокрема українського рукопашу «Спас».

По-перше, професійна підготовка майбутніх фахівців розглядається як цілісна система, що постає на основі органічної єдності загального, особливого й індивідуального. Як загальне – професійна підготовка майбутніх фахівців з українського рукопашу «Спас» є складником професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями професійної підготовки майбутніх фахівців національних бойових мистецтв; як індивідуальне – відображає залежність ефективності підготовки від особистісних якостей майбутнього фахівця, його психологічної культури, здатності до педагогічної та тренерської діяльності.

Отже, особливості професійної підготовки майбутніх фахівців з українського рукопашу «Спас» полягають у тому, що такий фахівець повинен володіти професійними вміннями, притаманними як учителю фізичної культури, так і викладачу-тренеру з українського рукопашу «Спас».

По-друге, професійну підготовку майбутніх фахівців з українського рукопашу «Спас» доцільно здійснювати в системі професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Водночас, принциповою специфічною ознакою професійної підготовки майбутніх фахівців з українського рукопашу «Спас» є необхідність інтегративного підходу до формування її змісту, відбору форм і методів,

оскільки вона інтегрує в собі підготовку як фахівців фізичної культури і спорту, так і фахівців національних бойових мистецтв.

По-третє, у професійній підготовці майбутніх фахівців з українського рукопашу «Спас» перевага має надаватися діяльнісному підходу. Засобами реалізації професійних можливостей майбутніх фахівців з українського рукопашу «Спас» у професійній діяльності є їх фізкультурно-педагогічна та тренерсько-викладацька діяльність. Особливість цієї підготовки полягає також у тому, що фізичний розвиток студента, його спортивна і спеціальна підготовка здійснюються в нерозривній єдності й взаємозумовленості, що дає змогу ввести нову функцію професійної діяльності майбутніх фахівців з українського рукопашу «Спас», а саме – національно-фізкультурно-спортивну.

Розроблена нами модель професійної підготовки фахівців з українського рукопашу «Спас» відображає цілісний і неперервний процес професійної підготовки майбутніх фахівців з українського рукопашу «Спас», що відповідає освітньо-кваліфікаційним рівням «бакалавр», «спеціаліст», «магістр». Модель розкриває процес професійної підготовки майбутніх фахівців з українського рукопашу «Спас» відповідно до мети, завдань, принципів, а також відображає інтегративний підхід до цього процесу, оскільки за змістом, формами і методами інтегрує в собі як підготовку фахівців із фізичної культури і спорту, так і фахівців національних бойових мистецтв.

Відповідно до моделі, в змісті професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр фізичної культури і спорту» виокремлено інваріантну і варіативну частини професійної підготовки. Інваріантна охоплює гуманітарні, соціально-економічні та фундаментальні дисципліни, які вивчаються згідно з навчальним планом підготовки вчителів фізичної культури, з інтеграцією окремих тем з українського рукопашу «Спас». Варіативна частина містить професійно-орієнтовані й вибірково-навчальні дисципліни, які вивчаються згідно з навчальним планом підготовки вчителів фізичної культури з інтеграцією професійно спрямованих дисциплін з українського рукопашу «Спас».

На рівні «бакалавр» професійна підготовка майбутніх фахівців з українського рукопашу «Спас» спрямовується на поглиблення загальної освіти, формування фундаментальних і професійно орієнтованих знань і умінь, необхідних для виконання типових професійних завдань, а також на підготовку студентів до подальшого набуття ними спеціалізації «український рукопаш «Спас».

На рівні «спеціаліст», відповідно до моделі, професійна підготовка майбутніх фахівців з українського рукопашу «Спас» спрямовується на вивчення фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін («Теорія і методика викладання українського рукопашу «Спас», «Психофізичні й оздоровчі системи «Спас», «Кінна підготовка», «Техніка і тактика українського рукопашу «Спас», «Історія і духовні основи», «Основи виживання»), практико-польову підготовку, переддипломну практику. На цьому етапі акцент робиться на професійній підготовці з набуттям початкового практичного досвіду.

На рівні «магістр», відповідно до моделі, професійна підготовка майбутніх фахівців з українського рукопашу «Спас» передбачає набуття студентами навичок наукової і викладацької діяльності у вищих навчальних закладах. У зв'язку з цим до блоку дисциплін освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» додаються такі дисципліни, як «Методи наукових досліджень у фізичній культурі і спорті», «Фізичне виховання й тренерсько-викладацька робота у вищих навчальних закладах», «Основи лекторської майстерності».

Після закінчення навчання магістрам присвоюється кваліфікація: «викладач вищого навчального закладу з фізичної культури та спорту» зі спеціалізацією – «тренер-викладач з українського рукопашу «Спас», що дає змогу їм працювати як в установах і закладах фізичної культури і спорту, так і займатися педагогічною, науково-дослідницькою роботою у вищих навчальних закладах. Не менш важливою у психолого-педагогічній підготовці майбутніх фахівців із українського рукопашу «Спас» є їх готовність до реалізації «суб'єкт-суб'єктних» відносин у системах «учитель – учень», «тренер – спортсмен», що значною мірою залежить від особистісних якостей фахівця з українського рукопашу «Спас». При цьому особистісні якості тренера-викладача, на відміну від учителів фізичної культури, зумовлені специфікою й особливостями цього виду діяльності.

Вибір методів навчання пов'язується як із удосконаленням змісту підготовки, так і з розвитком пізнавальних здібностей студентів, їхнім особистісним удосконаленням.

Визначено доцільність використання у професійній підготовці майбутніх фахівців із українського рукопашу «Спас» таких чотирьох груп методів: організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів; стимулювання навчальної діяльності; контролю і самоконтролю за навчанням; формування громадської поведінки.

Доведено, що практична підготовка має носити системний характер і складатися з таких етапів: лабораторні, практичні заняття; навчальна практика тренера-викладача, технологічна практика безпосередньо в організаціях, установах.

Класифіковано види практик – активна, дієва підготовка (виробнича) і практика професійного розвитку (переддипломна). З'ясовано, що важливу роль у практичній підготовці майбутнього фахівця з українського рукопашу «Спас», має відігравати така форма навчання, як польові табори. Визначено й обґрунтовано їх оптимальний обсяг. Ефективною формою організації навчального процесу також є дослідницька діяльність студентів, що сприяє виробленню нестандартного підходу до виконання фахівцями з українського рукопашу «Спас» своїх професійних функцій.

Підкреслимо, що типовими видами діяльності випускників із вищою освітою (спеціалістів і магістрів) є навчальна, спортивна, спортивно-оздоровча, духовна, виховна й організаційна робота. Саме це дає змогу майбутнім фахівцям з українського рукопашу «Спас» працювати в позашкільних навчальних закладах, загальноосвітніх середніх школах, коледжах, професійно-технічних училищах, вищих навчальних закладах, фізкультурних і спортивних організаціях, у системі Збройних сил України.

Безсумнівно, діяльність викладача має спрямовуватися на створення організаційно-методичних умов професійної підготовки майбутніх фахівців із українського рукопашу «Спас». Вона повинна передбачати стимулювання і мотивацію студентів до навчання; відбір змісту, форм і методів навчання студентів; організацію практичних занять; стажування; упровадження інноваційних педагогічних технологій, контрольної оцінки складник, самовдосконалення, розробку навчально-матеріального забезпечення. Саме тому у процесі дослідно-експериментальної перевірки нашої моделі ми використовували як критерії ефективності діяльності, так і критерії професійної готовності майбутніх фахівців до спортивно-оздоровчої діяльності. У процесі дослідження нами були розроблені та впроваджені: навчальний план підготовки фахівців із фізичної культури і спорту зі спеціалізацією «український рукопаш «Спас»; навчальні плани та робочі програми з усіх спеціальних дисциплін спеціалізації. Для забезпечення навчального процесу підготовлено два одноосібні посібники й три у співавторстві: «Правила змагань з українського рукопашу «Спас», електронні версії посібників: «Теорія і методика викладання українського рукопашу

«Спас», «Психофізичні і оздоровчі системи «Спас», «Кінна підготовка», «Техніка і тактика українського рукопашу «Спас», «Історія і духовні основи», «Основи виживання». Розроблені й упроваджені програми проведення поетапних педагогічних практик і науково-дослідницької діяльності студентів (літні польові табори, злети, походи, стажування).

Висновки. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи засвідчив, що за всіма критеріями як професійної діяльності викладачів, так і готовності студентів, спостерігалася позитивна динаміка. Однак проведене дослідження не розв'язує всіх проблем професійної підготовки майбутніх фахівців з

українського рукопашу «Спас» у педагогічних вишах України.

Подальшого вивчення, на наше переконання, потребують питання теоретико-методологічного обґрунтування педагогіки і психології українського рукопашу «Спас»; посилення уваги до професійної підготовки фахівців за інтегрованими професіями, оновлення змісту вищої фізкультурної освіти відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів на засадах наступності та неперервності; маркетингових досліджень щодо потреб країни у кваліфікованих фахівцях із національних бойових мистецтв.

### Список використаних джерел

1. Каляндрук Т.В. Загадки козацьких характерників / Т.В.Каляндрук. – Львів: «ЛА Піраміда», 2006. – 272с.
2. Кашченко А. Оповідання про Славне Військо Запорозьке Низове / Андріян Кашченко. – <http://kaschenko.us.org.ua/>.
3. Мандзяк А.С. Воинские традиции народов Евразии / Под общей редакцией А.Е. Тараса. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2002. – 384 с.
4. Приступа Є.Н., Пилат В.С. Традиції української національної фізичної культури / Є.Н. Приступа, В.С. Пилат. – Львів: Троян, 1991. – 275 с.

### References

1. Kalyandruk, T. V. (2006). *Secrets of the Cossacks sorcerers*. L'viv: LA "Piramida". [in Ukrainian].
2. Kashchenko, A. *The story about Glorious Forces of Zaporizhya Nyzove*. Retrieved from <http://kaschenko.us.org.ua/>. [in Ukrainian].
3. Mandzyak, A. S. (2002). *Military traditions of people in Europe and Asia*. Ed. A. E. Taras. Mn.: Kharvest, M.: AST. [in Russian].
4. Prystupa, Ye. N., Pylat V. S. (1991). *Traditions of Ukrainian national physical culture*. L'viv: Troyan. [in Ukrainian].

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

### Відомості про автора:

**Пригула Олександр Леонідович**  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя,  
69600, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.875

*Надійшла до редакції: 27.01.2014 р.*

*Прийнята до друку: 16.05.2014 р.*

## ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПІДЛІТКА

Денис Столбов

*Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди***Анотація:**

У статті проаналізовано діяльність сучасного підлітка в Інтернеті. З'ясовано вікові та психологічні особливості розвитку підлітка, які впливають на характер його діяльності в Інтернеті. Визначено специфічні риси поведінки підлітка, що впливають на його безпеку в Інтернеті.

**Ключові слова:**

Інтернет-спілкування; вікові та психологічні особливості підлітка; Інтернет-діяльність.

**Аннотация:**

**Столбов Денис. Особенности Интернет-деятельности современного подростка.** В статье проанализирована деятельность современного подростка в Интернете. Выделены возрастные и психологические особенности развития подростка, которые влияют на характер его деятельности в Интернете. Определены специфические черты поведения подростка, которые влияют на его безопасность в Интернете.

**Ключевые слова:**

Интернет-общение; возрастные и психологические особенности подростка; Интернет-деятельность.

**Resume:**

**Stolbov Denys. Peculiarities of the modern teenager's Internet-activity.** The activity of a modern teenager in the Internet was studied in this paper. Age and psychology characteristics of a teenager, which influence his activity in the internet, have been distinguished. Features of a teenager's behaviour that influence his Internet security have been determined.

**Key words:**

the Internet communication; age and psychology characteristics of a teenager; the Internet-activity.

Постановка проблеми. Інтернет-простір своєю постійною динамічністю та мінливістю з кожним днем приваблює все більше підлітків. Популярність спілкування, навчання, проведення дозвілля в Інтернеті сприяють все глибшому зануренню сучасного підлітка у віртуальний світ. Тривале та неконтрольоване перебування в Інтернеті підвищує ризик для нього стати жертвою Інтернет-небезпек [4]. Якщо в реальному житті батьки певним чином стежать за діями та поведінкою підлітка, то в Інтернеті зробити це набагато складніше. Обмеження доступу до Інтернету чи контроль за діяльністю підлітка з боку дорослих стають малоефективними заходами, зважаючи на доступність Інтернету й обізнаність підлітка з технічними засобами, що допомагають уникнути заборон чи обмежень. Захистити сучасну молодь від Інтернет-небезпек набагато складніше, ніж від небезпек реального світу. Такі особливості зумовлюють проблему навчання сучасного підлітка вміння самостійно розпізнавати Інтернет-небезпеки й обирати правильну тактику щодо них. Це детермінує необхідність навчання підлітка свідомої поведінки та власної відповідальності за свої дії та вчинки в Інтернеті. Вивчення цього питання потребує ґрунтовного аналізу поведінки сучасного підлітка в Інтернеті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наше дослідження ґрунтується на результатах аналізу науково-педагогічних праць, у яких розглянуто психологічні особливості розвитку підлітків. Зокрема в роботах Л. Божович, Л. Виготського, Е. Ериксона (E. Erikson), Д. Ельконіна, Б. Дж. Кейсі, І. Кона, Г. Костюка, В. Крутецького, А. Петровського, Л. Стейнберга (L. Steinberg) порушені питання розвитку людської психіки особистості, схарактеризовані закономірності її формування у шкільному віці й розкрито значення психічного

розвитку дитини для правильної організації її навчання і виховання.

Із розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, розширенням способів доступу до Інтернет-ресурсів і сервісів, зростанням ролі Інтернету в житті сучасного підлітка, питання безпечної Інтернет-поведінки школяра набувають особливого значення. У наукових джерелах висвітлено окремі аспекти проблеми гарантування Інтернет-безпеки учня. Зокрема в роботах О. Гостимської, К. Зотової, Г. Солдатової, А. Чекаліної наведено результати досліджень щодо типології підлітків в Інтернеті з погляду їхньої діяльності.

Водночас, недостатньо вивченими залишаються питання, пов'язані з впливом психологічних особливостей підлітків на їх діяльність в Інтернеті.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення та аналіз вікових і психологічних особливостей розвитку підлітка, що впливають на характер його Інтернет-діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний Інтернет стає продовженням реального життя підлітка, середовищем його звичної діяльності. Легкість під'єднання до мережі в будь-якому місці (вдома, у школі, у місцях відпочинку) та з будь-якого сучасного пристрою зв'язку зробили Інтернет незамінним помічником і порадиником сучасної молоді. Поряд з очевидними переваги Інтернет-середовища та відповідних ресурсів для підлітка, у ньому підліток може натрапити на небезпеки. Інтернет-небезпеки мають невиражений характер, їх наслідки зазвичай не явні й не передбачувані для підлітка, порівняно з небезпеками реального світу.

Поведінка підлітків в Інтернеті подібна до їх поведінки в реальному житті. Вони охоче спілкуються між собою, навчаються та розважаються, висловлюють власне ставлення до

навколишнього світу, свої переживання та почуття. Інтернет став середовищем для реалізації потреб сучасного підлітка в коханні, увазі, у самореалізації та особистому зростанні, а також у визнанні його здібностей і можливостей оточенням.

На думку психологів Е. Ериксона, Л. Обухової, К. Поліванової, підлітковий вік за особливостями свого розвитку залишається найбільш суперечливим серед інших вікових груп, зокрема молодшого та старшого шкільного віку. Невирішеними та відкритими залишаються питання щодо його вікових меж, основних новоутворень, домінантної діяльності, особливостей соціального розвитку. У найбільш широких вікових межах підлітковий вік охоплює 11–18 років. Відповідно до такого вікового діапазону виділяють молодший (11–14 років) і старший підлітковий вік (15–18 років) [7].

Молодших підлітків насамперед цікавить пізнання власного внутрішнього світу, власного «я», свого організму, особливостей його функціонування та розвитку. Для старших підлітків важливим є прийняття їх однолітками, визнання оточенням їхніх здібностей і вмінь. Саме тому спілкування з однолітками, робота над власною зовнішністю, стилем поведінки та звичками стають для підлітка домінантними в цьому віці.

Підлітковий вік характеризується переорієнтацією спілкування з дорослими (зокрема батьками й учителями) на однолітків. У молодшому підлітковому віці спілкування стає інструментом формування світогляду дитини. Світогляд охоплює не лише систему знань, а й систему переконань, що виражають ставлення підлітка до світу, визначають його ціннісні орієнтири [6]. Спілкування з однолітками стає для молодшого підлітка джерелом пошуку відповідей на питання щодо розвитку власного організму та існування у світі, визначення авторитетів і цінностей у житті. На характер дій і вчинків молодшого підлітка істотно впливає думка й оцінка колективу.

Динамічний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій і сервісів зробили популярним спілкування в Інтернет-просторі. Сьогодні в середовищі сучасних підлітків домінує віртуальне спілкування над реальним. Соціальні мережі, чати, форуми, ведення власних блогів допомагають підліткові почувати себе більш упевнено, вільно та розкуто, ніж під час живої розмови [9]. За результатами дослідження фонду розвитку Інтернет та корпорації Google [5], найпопулярнішим середовищем для спілкування є соціальні мережі, які є звичними для понад 80 % підлітків. Водночас, іншими засобами Інтернет-комунікації, які популярні серед батьків підлітків (електронна пошта, ICQ, Google Talk, Skype тощо), користується менше ніж 20 % сучасних підлітків. Така особливість

породжує труднощі у вчасному реагуванні батьків на висловлювання підлітка в Інтернеті, його вчинків і дій у процесі Інтернет-комунікацій.

Іншою особливістю Інтернет-спілкування є складність для батьків відстежити, із ким насправді спілкується підліток в Інтернеті. З одного боку, це пояснюється «цифровою прірвою» між батьками та їхніми дітьми, коли останні є більш обізнаними в сучасних цифрових технологіях і можуть з легкістю приховувати власні контакти [9]. З іншого боку, непорозуміння між підлітком і дорослими спричиняє специфічний сленг, використання скорочень, елементів на позначення емоційного стану, тезова форма викладення інформації, що поширені в Інтернеті, і є звичними для сучасного підлітка.

Інтернет-спілкування приваблює підлітка такими рисами, як ілюзія анонімності, відчуття безкарності за власні вчинки, легкість обмеження кола спілкування, ілюзія насиченості життя, легкість обміну й поширення інформації. Розглянемо ці риси Інтернет-спілкування більш детально.

Ілюзія анонімності спонукає підлітка до відвертих і подекуди неконтрольованих висловлювань під час спілкування в Інтернеті, розміщення особистої інформації, відомостей про родичів і друзів. Це зумовлює необхідність навчити підлітка з обережністю викладати в Інтернеті відомості про себе, родичів і друзів, усвідомлювати доцільність розміщення певної інформації (наприклад, використання реального імені, прізвища, поштової адреси, номера телефону тощо).

Відчуття безкарності за власні вчинки та дії породжують у підлітка ілюзію вседозволеності та свободи під час спілкування в Інтернеті. Це спонукає до навчання підлітка нести відповідальність за власні прийняті рішення в Інтернеті й дотримуватися у віртуальному світі моральних норм і принципів, яких він додержується в реальному житті.

В Інтернет-спілкуванні сучасному підлітку набагато легше обмежити коло співрозмовників, ніж у його реальному житті. Створюючи власне віртуальне середовище, наприклад сторінку чи спільноту в соціальній мережі, він може обрати, де і з ким спілкуватися, кого додати до кола співрозмовників, а кому не відповідати на зауваження чи коментарі.

Ілюзія насиченості життя характерна для підлітків, що в реальному житті є сором'язливими, замкнутими, пасивними, байдужими до подій, явищ або оточення. Сучасні комунікаційні можливості Інтернету допомагають їм у спілкуванні, пізнанні світу, пошуку друзів. Залишений коментар до події, оцінка фотографії друга або розміщення на власній сторінці пізнавальної інформації створює



в підлітка відчуття активності у власному реальному житті.

Легкість поширення різного роду інформації зробили Інтернет-спілкування серед підлітків більш популярним ніж жива розмова чи звичний телефонний дзвінок. Можливість розповісти про подію на власній сторінці та прикріпити відповідне фото, висловити власну думку щодо подій і людей навколо, написати про свій настрій і почуття зробили спілкування між підлітками більш швидким, насиченим і вільним.

Якщо для молодшого підлітка пріоритетним у спілкуванні з однолітками є наслідування колективу у власних діях і вчинках, дотримання та відстоювання колективної думки, то для старших підлітків спілкування стає засобом пошуку друзів. У другові підліток бачить свого порадирика, того, хто може оцінити його здібності та вміння.

Д. Ельконін вважає, що важливим для підлітків є активний пошук нових друзів. Одним із доступних і швидких способів пошуку нових друзів стали соціальні мережі. У віртуальному світі, на противагу реальному, дружба набуває іншого значення. Як і в реальному житті, в Інтернеті підліток усвідомлює, хто є для нього справжнім другом. Однак додавання підлітком Інтернет-знайомого до кола друзів, насамперед, дає можливість новому другу увійти на сторінку підлітка, переглянути її або залишити на ній певну інформацію.

Підлітки з легкістю розширюють коло віртуальних друзів, серед яких переважна більшість насправді є незнайомими. За даними досліджень [9], велика кількість підлітків в Інтернеті спілкується з тими, кого ніколи не зустрічали в реальному житті. Враховуючи потенційні загрози, які пов'язані з такими знайомствами, важливо вчити сучасного підлітка відповідально ставитися до вибору співрозмовників і приєднання їх до кола друзів на власній сторінці в Інтернеті.

Якщо спілкування в Інтернеті часто створює для підлітка лише ілюзію щодо задоволення потреби в коханні, у розумінні себе оточенням, то в реалізації пізнавальних потреб Інтернет відіграє провідну роль. До пізнавальних потреб підлітка належать бажання отримати якомога більше інформації, розширити власний світогляд. Постійний інформаційний зв'язок із навколишнім світом і соціальним середовищем, де підліток діє як активний об'єкт, є однією з важливих умов його інформаційної соціалізації [5]. Зокрема у процесі інформаційної соціалізації підлітка задовольняються два типи його інформаційних потреб: конкретні, що мають на меті отримання знань із певного конкретного питання, що його хвилює, і загальні, що задовольняють його допитливість і жагу бути в курсі того, що відбувається у світі [8]. Факт наявності в Інтернет-просторі хибної,

деструктивної та шкідливої для підлітка інформації може істотно вплинути на формування його світогляду, його ставлення до подій і явищ навколишньої дійсності. Це зумовлює потребу навчити підлітка виокремлювати корисні перевірені правдиві дані із загального інформаційного Інтернет-потоків, розміщувати в Інтернеті якісний за змістом і суттю контент і нести відповідальність за будь-яку інформацію, «викладену» ним в Інтернеті.

У старшому підлітковому віці в дитини інтенсивно формується відчуття самосвідомості, що проявляється в її самооцінці, в оцінці своєї успішності та власних стосунків з однолітками та дорослими. На формування самооцінки підлітка істотно впливає оцінка оточенням його здібностей і вмінь. Прагнення підлітка розібратися в собі й оцінити себе породжує в нього підвищену чутливість до оцінки його іншими [6].

Розвиток віртуальних соціальних сервісів створив додаткові можливості для «оцінювання» дій і вчинків підлітка. Інтернет-користувачі з легкістю «оцінюють» кожен крок підлітка на його власній сторінці в Інтернеті. Відповідно оцінка того, що бачать користувачі на віртуальній сторінці підлітка, здатна впливати на формування рівня його самооцінки в реальному житті. Зазначене «оцінювання» у віртуальному світі за своєю суттю є миттєвою короткотривалою емоційною реакцією користувача на певну подію чи явище. Однак для підлітка вона має відтінок реальної оцінки його дій і вчинків в Інтернеті, що надалі стимулюватиме його до емоційної відповіді. Як наслідок, постає проблема неадекватної реакції підлітка на судження та зауваження. Це зумовлює важливість навчання підлітків відповідального ставлення як до власної оцінки, так і до оцінки інших користувачів мережі.

Характерною психологічною особливістю підлітків є їх підвищена увага до власної зовнішності, формування ідентичності шляхом побудови власного «Я» [6]. Особливо гостро така особливість проявляється у старших підлітків [7]. Комунікативні та інтерактивні мультимедійні (текст, звук, графіка, фото, відео) можливості Інтернету створюють додаткові умови для самопрезентації підлітків. Отже, підлітки створюють в Інтернеті власне комунікативне середовище й подекуди таких середовищ у підлітка може бути декілька. У такому середовищі підліток активно експериментує над власним образом. Результати дослідження [9] свідчать про те, що понад третини підлітків в Інтернеті зазвичай прикрашають свій цифровий образ, наділяючи його рисами, які не властиві їм у реальному житті. Разом із тим, захоплення власним віртуальним образом спонукає підлітка до розміщення неправдивої інформації про себе

в Інтернеті, зокрема на власній сторінці в соціальній мережі.

Молодший підлітковий вік характеризується підвищеною емоційністю. Вона зумовлена як фізіологічними особливостями розвитку організму підлітка, так і змінами емоційно-психологічної атмосфери в родині, у школі, під час спілкування з однолітками. Найчастіше це проявляється в бурхливому перебігові емоцій, раптових змінах настрою, переживаннях. Емоційний стан підлітка позначається й на його Інтернет-діяльності.

Підліток виражає емоційні переживання під час перебування в Інтернеті. Зокрема це позитивні емоції [8]: інтерес, допитливість, радість, здивування, задоволення, які домінують над негативними, такими, як смуток, розчарування, злість, провина, небезпека бути приниженим. Дуже часто емоції підлітка стають вирішальними у процесі прийняття рішень і переважають над обдуманим і виваженим рішенням.

Дії та вчинки підлітка в Інтернеті також мають емоційне забарвлення. Це виявляється через висловлення підлітком позитивних чи негативних емоцій до подій, явищ, інформації, інших користувачів, із якими він може зустрітися в Інтернеті. Віддзеркалення частотої зміни настрою, необґрунтованої роздратованості підлітка можна знайти і на його сторінці в соціальній мережі у формі записів, фото, аудіо-чи відеофайлів. Саме тому необхідно приділяти увагу добору сайтів для підлітків із позитивним емоційним забарвленням; урахувати особливості розвитку емоційного стану підлітка під час створення навчальних і розважальних Інтернет-ресурсів.

Характерною особливістю поведінки старшого підлітка є його прагнення до самостійності. Поява такої риси зумовлена його психічним розвитком, набуттям ним життєвого досвіду й тими змінами, що відбуваються в його організмі у процесі дорослішання. На шляху до самостійності в підлітка формується почуття власної дорослості та потреба в її визнанні оточенням. Намагання бути схожим на дорослих проявляється у спробі підлітка поводитися як дорослі, здійснювати дії та вчинки, що їм притаманні [6].

Прагнення підлітка до самостійності позначається й на його Інтернет-діяльності. Уявлення про анонімність, всюдозволеність, безконтрольність, безкарність учинків в Інтернет-просторі стимулює його до більш активного вираження самостійності у віртуальному світі порівняно з реальним. Така активність може мати форму образливих висловлювань щодо інших Інтернет-користувачів, масових розсилань анонімних повідомлень, участі у протиправних діях в Інтернеті. Це зумовлює важливість розкриття

перед підлітком реальної відповідальності за власні дії та вчинки в Інтернеті, яка повинна спонукати його до відповідальної поведінки у віртуальному світі.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій і засобів, а також перетворення Інтернету на звичне середовище діяльності підлітка позначаються на змісті його реального життя. Зокрема на швидкості прийняття ним рішень. Ф. Партной (Partnoy F.) зазначає [2], що «...невміння почекати змушує людей приймати найгірші рішення. Час на очікування є не завжди, але ідея в тому, що в людей буває більше часу на обдумування власних рішень, ніж їм здається, і що час допомагає приймати найкраще рішення...». Водночас, на думку Г. Солдатової, О. Гостимської, К. Зотової [9] стрімкі зміни в Інтернет-просторі, порівняно з реальними життям, не дають змоги сформуванню відчуття повного контролю за ситуацією, у якій опинився підліток в Інтернеті. На думку науковців, відчуття володіння конкретною ситуацією є головною потребою безпеки сучасної людини. Саме тому такі риси характеру підлітка, як самовпевненість, необережність і безпечність власних дій в Інтернеті підвищує для нього ризик стати жертвою небезпек у цифровому світі.

Іншою характерною рисою для підлітків є сміливість і рішучість дій. У реальному житті сміливість у діях і вчинках проявляється у схильності підлітка до участі в ризикованих ситуаціях. Нові хвилюючі враження особливо цінуються в підлітковому віці. Потяг до нового дуже часто є причиною ризикованої поведінки. Однак інколи ризикована поведінка може позитивно вплинути на розвиток підлітка, що, на думку Дж. Гіда [7], проявляється у формуванні позитивного життєвого досвіду підлітка. Такий досвід, як вважає науковець, допоможе підлітку протистояти викликам і загрозам реальності. Д. Альберт (D. Albert) [1] твердить, що ризикованими діями та вчинками підліток прагне заявити про себе одноліткам, самоствердитися серед них. Л. Штейнберг (Steinberg L.) [3] зазначає, що підлітка 14–17 років спонукає до ризикованої поведінки не можлива шкода від ризикованого вчинку, а насамперед прагнення до отримання похвали за його виконання. Поривання до ризикованих дій і учинків має місце й в Інтернет-діяльності підлітка. Зокрема сучасний підліток зазвичай не перевіряє невідомі сайти на вміст шкідливих програм перед тим, як їх відкрити; без вагань встановлює на комп'ютері невідомі програмні додатки й оновлює вже наявні; для завантаження музики, фільмів із файлообмінних ресурсів погоджується на будь-які умови, що висувуються адміністраторами таких сайтів. Рекламні акції, безкоштовні бонуси та призи стимулюють підлітка до участі в

сумнівних лотереях і розіграшах. Ілюзія заробити в Інтернеті швидко й легко значну суму грошей підштовхує підлітка до сміливих і необдуманих кроків (передачі персональних даних, переказу коштів тощо). Подібні ризиковані дії часто мають негативні наслідки й потребують уваги з боку дорослих. Це зумовлює необхідність навчати підлітків вчасно побачити елементи загрози, елементи легкого заробітку, розкрити сумнівні рекламні пропозиції тощо.

Висновки. У сучасних умовах розвитку Інтернет-комунікацій, поширеного та необмеженого доступу до них Інтернет став продовженням реального життя сучасного

підлітка. Інтернет дає підліткам широкі можливості для задоволення власних потреб у спілкуванні, навчанні, відпочинку. Особливості діяльності підлітка в Інтернеті не випадкові й зумовлюються специфікою розвитку його психологічних процесів. Урахування особливостей діяльності підлітка в Інтернеті є необхідним для визначення стратегії його навчання безпечної поведінки в Інтернеті, уникнення небезпек.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні способів ефективного навчання безпечної поведінки підлітків в Інтернет-середовищі.

### Список використаних джерел

1. Albert D., Chein J., Steinberg L. The Teenage Brain: Peer Influences on Adolescent Decision Making // *Current Directions in Psychological Science*. – 2013. – Vol. 22, №2. – P. 114–120.
2. Partnoy F. Wait: The Art and Science of Delay / F. Partnoy. – Public Affairs, 2012. – 250 p.
3. Steinberg L. A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking // *Developmental Review*. – 2008. – Vol. 28, № 1. – P. 78–106.
4. Діти в Інтернеті: Як навчити безпеці у віртуальному світі / І.В. Литовченко, С.Д. Максименко, С.І. Болтівець, М.А. Чепя, Н.М. Бугайова. – К.: Видавництво: ТОВ «Видавничий Будинок “Аванпост-Прим”», 2010. – 48 с.
5. Інтернет: возможности, компетенции, безопасность. Методическое пособие для работников системы общего образования / под ред. Г.В.Солдатовой. – М.: Google, 2013. – 165 с.
6. Костюк Г.С. Вікова психологія / Г.С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1978. – 273с.
7. Кондрашкин А.В. Інтернет в розвитку сучасних підлітків // *Психологічна наука і освіта*. – 2013. – №2. – С.114-134.
8. Пойманые одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об Интернете / Под ред. Г.В.Солдатовой. – М., 2011. – 176 с.
9. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования/ Г.В. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова и др. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.

Рецензент: Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

### Відомості про автора:

**Столбов Денис Володимирович**  
Харківський національний педагогічний  
університет імені Г.С. Сковороди  
вул. Артема, 29, м. Харків,  
61002, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.876

Надійшла до редакції: 09.05.2014 р.

Прийнята до друку: 23.05.2014 р.

### References

1. Albert, D., Chein, J., Steinberg, L. (2013). The Teenage Brain: Peer Influences on Adolescent Decision Making. *Current Directions in Psychological Science*. 22. 2. 114–120. [in English].
2. Partnoy, F. (2012). *Wait: The Art and Science of Delay*. F. Partnoy. Public Affairs. [in English].
3. Steinberg, L. (2008). *A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking*. *Developmental Review*. 28, 1. 78–106. [in English].
4. *Children on the Internet: How to teach safety in the virtual world*. (2010). I.V. Lytovchenko, S.D. Maksymenko, S.I. Boltivets', M.A. Chepa, N.M. Buhayova. Kyiv: Publishing House: TOV «Vydavnychiy Budynok “Avanpost-Prym”». [in Ukrainian].
5. *Internet: possibilities, competence, safety*. (2013). Methodical guide for those who work in the system of education. Ed. H.V. Soldatova. Moscow: Google. [in Russian].
6. Kostiuk, H. S. (1978). *Age psychology*. Kyiv: Radians'ka shkola. [in Ukrainian].
7. Kondrashkin, A. V. (2013). *Internet for the modern teenagers' development*. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. [in Russian].
8. *Caught by the one net: social and psychological research on children and adults' views of the Internet*. (2011). Ed. G. V. Soldatova. Moscow. [in Russian].
9. *Digital competence of teenagers and parent. The results of All-Russian research*. (2013). G.V. Soldatova, T.A. Nestik, E.I. Rasskazova i dr. Moscow: Fond Razvitiya Internet. [in Russian].

## СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНА СИСТЕМА КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ (XVII–XVIII СТОЛІТТЯ)

Ірина Яковенко

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

**Анотація:**

У статті аналізується соціально-виховна система Києво-Могилянської академії XVII–XVIII століть. На основі архівних документів автор розкриває гуманістичну спрямованість виховного процесу академії, що дало змогу сформувати новий тип особистості, а також характеризує теоретичний і практичний вектори скерованості соціально-виховної роботи діячів Києво-Могилянської академії зазначеного періоду.

**Аннотация:**

**Яковенко Ірина.** Социально-воспитательная система Киево-Могилянской академии (XVII–XVIII века). В статье анализируется социально-воспитательная система Киево-Могилянской академии. На основе архивных документов автор раскрывает гуманистическую направленность воспитательного процесса академии, что позволило сформировать новый тип личности; характеризует теоретический и практический векторы направленности социально-воспитательной работы деятелей Киево-Могилянской академии указанного периода.

**Resume:**

**Yakovenko Iryna.** Social and educational system of Kyiv-Mohyla Academy (17-18th centuries).

The article analyzes the social and educational system of Kyiv-Mohyla Academy in the 17-18th centuries. On the basis of the archival documents research, the author reveals humanistic orientation of the educational process in the academy, which allowed the teachers of that time to create a new type of the personality. The article also deals with theoretical and practical vectors of social and educational work of Kyiv-Mohyla Academy leaders of the given period.

**Ключові слова:**

виховна система, Києво-Могилянська академія, XVII–XVIII століття.

**Ключевые слова:**

воспитательная система, Киево-Могилянская академия, XVI–XVIII века.

**Key words:**

educational system, Kyiv-Mohyla Academy, 17-18th centuries.

Постановка проблеми. Становлення духовно-морального виміру студентської молоді в культурно-освітньому просторі передбачає виховання на кращих педагогічних здобутках минулого. Доба XVII–XVIII століття в історії України характеризується змінами у сприйнятті навколишньої дійсності, переорієнтацією людських цінностей, поглядів на проблеми буття людини. Особливого значення в цей час набуває діяльність Києво-Могилянської академії як вищого навчального закладу не лише України, а і Європи. Завдяки діяльності діячів Києво-Могилянської академії виник новий ідеал людини, у якому органічно поєднувалися віра й розум, релігійні переконання й прагнення досягти нових вершин у духовно-моральному вдосконаленні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню діяльності представників Києво-Могилянської академії у філософському контексті XVII–XVIII століття присвятили свої праці С. Голубев, І. Захара, М. Кашуба, І. Паславський, Ф. Тітов.

Важливими для нашого дослідження є роботи І. Аскольченського, Д. Вишневецького, П. Ісидора, Н. Петрова, присвячені особливостям навчально-виховного процесу в Києво-Могилянській академії.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз соціально-виховної системи Києво-Могилянської академії (XVII–XVIII століття).

Виклад основного матеріалу дослідження. Для людини XVII–XVIII століття характерні зміни у сприйнятті навколишнього світу

з позиції практичного перетворення буття, ставлення до людських цінностей, життя і смерті. М. Кашуба у книзі «Філософія Відродження на Україні» відзначає зосередженість суспільної думки зазначеного періоду на «винятково людській проблематиці» [18, с. 257]. До цієї категорії дослідниця зараховує: «ставлення людини до самої себе й до інших людей, до суспільства, світу, Бога, природи» [18, с. 257]. Заслугує на увагу думка М. Кашуби щодо закономірності дослідження особистості в гармонійній єдності тілесного й духовного. Дослідниця впевнена, що, на переконання професорів Києво-Могилянської академії, досконала людина існує «лише в єдності й рівновазі духовного й тілесного. Їх різноманітність так само реальна, як і єдність» [11, с. 8].

На думку професорів академії, люди різного віку і станового походження однаково здатні до інтелектуального й морального вдосконалення. Так, Патрило Ісидор (отець Іван) у дисертації на тему: «Педагогія Київсько-Могилянської академії: 1631–1817» виокремлює певний віковий ценз для студентів академії. Отець Іван твердить, що юнаків приймали «від десятого, пізніше від сьомого аж до 15 року. У тім погляді була там повна академічна свобода» [19, с. 127]. Для більш детальної характеристики нами складена таблиця студентів певних класів Києво-Могилянської академії за віком, що ґрунтується на дослідженні Патрила Ісидора (отця Івана) та архівних матеріалах Інституту рукописів

Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського.

Прийняття студентів до академії здійснювалося за певними правилами, узагальненими Ф. Прокоповичем у «Духовному регламенті». Так, до академії та інших навчальних закладів могли бути прийнятими, за твердженням Ф. Прокоповича, особи, які мають достатній рівень розумової підготовки. Мислитель пояснює таке рішення тим, що велика кількість ледарів, які не мають достатнього інтелектуального й духовного розвитку, після закінчення закладів освіти сіють серед людей зерна неправильної життєвої позиції. Філософ

вказує також на необхідність базової моральної підготовки дитини на момент вступу до академії. Тому Ф. Прокопович наголошує на застосуванні до учнів пробного терміну навчання. Мислитель звертає увагу на те, що з навчального закладу дитина має бути виключена, якщо вона «непереможної злоби, люта, до бійки швидка, непокірна, наклепник» [20, с. 68–69]. Отже, як переконуємося, дитина, яка має достатній інтелектуальний рівень, але не демонструє належної моральної поведінки, на думку Ф. Прокоповича, не повинна навчатися в академії.

Вік	Класи
19-34	богословські студії
17-30	філософія
14-29	риторика
13-26	поетика
12-24	синтаксис
12-23	граматика
11-20	інфіма
10-19	аналогія

Прийняття студентів до академії здійснювалося за певними правилами, узагальненими Ф. Прокоповичем у «Духовному регламенті». Так, до академії та інших навчальних закладів могли бути прийнятими, за твердженням Ф. Прокоповича, особи, які мають достатній рівень розумової підготовки. Мислитель пояснює таке рішення тим, що велика кількість ледарів, які не мають достатнього інтелектуального й духовного розвитку, після закінчення закладів освіти сіють серед людей зерна неправильної життєвої позиції. Філософ вказує також на необхідність базової моральної підготовки дитини на момент вступу до академії. Тому Ф. Прокопович наголошує на застосуванні до учнів пробного терміну навчання. Мислитель звертає увагу на те, що з навчального закладу дитина має бути виключена, якщо вона «непереможної злоби, люта, до бійки швидка, непокірна, наклепник» [20, с. 68–69]. Отже, як переконуємося, дитина, яка має достатній інтелектуальний рівень, але не демонструє належної моральної поведінки, на думку Ф. Прокоповича, не повинна навчатися в академії.

Щодо навчального процесу в академії, то головна мета, яку має ставити перед собою викладач – давати добрі й ґрунтовні корисні знання. Ф. Прокопович у «Духовному регламенті» звертає увагу саме на корисність знань для особистості. Адже, на його думку, знання повинні сприяти моральному вдосконаленню особистості [20, с. 57].

Незважаючи на вичерпність і ґрунтовність «Духовного регламенту» Ф. Прокоповича, цей документ, як зауважує А. Лінчевський, мало вплинув на внутрішнє й зовнішнє життя Києво-Могилянської академії. За словами науковця, не духовний регламент «академії, а академія, по суті, слугувала для нього моделлю» [1, с. 108]. Також зазначимо, що 7 жовтня 1734 року Рафаїлом Заборовським була видана інструкція, що стосувалася морально-виховного уставу академії. Ф. Тітов, характеризуючи цей документ, підкреслив, що той морально-виховний ідеал людини, який був закладений П. Могилою в «Анфології» 1636 року, став основою для інструкції Р. Заборовського, але з урахуванням особливостей життя тогочасного індивіда [10, с. 183–184]. Перший пункт інструкції містив традиційну характеристику прийому дітей до академії. Р. Заборовський, на відміну від Ф. Прокоповича, вихідною умовою прийняття особи до академії вважав сповідування православної віри й необхідну базову розумову підготовку. Дієвим стимулом покращення духовно-морального становлення особистості Р. Заборовський визнавав особистісний приклад вихователів (вчителів) академії. Саме тому другий пункт інструкції культурний діяч присвятив характеристиці особистості вчителя. На думку Р. Заборовського, окрім традиційної на той час віри в Бога, вчителі повинні бути: «... скромними, ввічливими, гарного виховання й освіченості, а також повинні слугувати прикладом не тільки

внутрішньої чистоти душі, а й зовнішньої охайності тіла й одягу» [1, с. 102]. Д. Вишневський у дисертації «Історія Київської Академії за першу половину XVIII століття» зауважує, що інструкція Р. Заборовського, крім особистісного прикладу духовно-морального виховання викладачів, передбачала викорінення всього недоцільного, того, що погано впливатиме на духовно-моральне становлення вихованців [2, с. 146]. Дійсно, пункти від 11-го до 19-го включно слугували певними постулатами в оцінці вчинків студентів і викладачів як в академії, так і поза нею [2, с. 105–107]. Доцільно також зазначити, що 18-ий і 19-ий пункти інструкції були скеровані на відмежування членів академії від недоцільної поведінки і навіть від небезпечного аморального спілкування [2, с. 106–107]. Наголосимо, що Р. Заборовський, будучи митрополитом Київським, володів правом призначати ректора, керівний апарат і навіть професорів академії [19, с. 79]. Саме тому від правильності вибору керівництва митрополитом залежав врешті-решт статус і добробут цього навчального закладу. Зазначимо, що по смерті митрополита Р. Заборовського, академія, яка дуже цінувала цього талановитого діяча, стала йменуватися Києво-Могило-Заборовською академією [1, с. 101].

Характеризуючи виховну систему Києво-Могилянської академії, варто звернути увагу на думку Д. Вишневського щодо правильності вибору методів і шляхів духовно-морального вдосконалення особистості [3, с. 324]. Необхідність добору правильних методів виховання та системи покарання студентів за погані вчинки, була зумовлена грамотою від 26 вересня 1701 року, що розширювала права Києво-Могилянського колегіуму, надавши їй право власного суду над студентами [4, с. 11]. Так, зважаючи на всестановий характер Києво-Могилянської академії, наставники, вихователі, учителі застосовували різні підходи до духовно-морального вдосконалення особистості. Прикладом цього можуть слугувати архівні дані про покарання Василя Зарудного та його співучасника Федора Шуманського, які звели наклеп на викладача – ієромонаха Георгія [6], а також дванадцятий пункт інструкції Р. Заборовського [1]. Д. Вишневський у праці «Київська академія в першій половині XVIII століття» зазначає, що викладачі академії при розгляді скоєного протиправного чи аморального вчинку завжди звертали увагу на ситуацію, під час якої виник конфлікт, на моральний рівень особи, обставини, що спонукали до виникнення непорозумінь. Учений також підкреслює, що на думку викладачів академії і наставників, при моральному

вдосконаленні особистості повинні змінюватися умови життєдіяльності, спілкування і взаємодії з певними особами, соціальними групами. Д. Вишневський твердить, що до учнів хоч і застосовувався, на перший погляд, суворий контроль за вчинками, все-таки наставники, розуміючи різні життєві ситуації, поблажливо ставилися до незначної провини своїх підопічних [3, с. 322–324]. Цікавими для нашого дослідження є архівні дані з життя студентів академії за 1754 рік, які засвідчують поблажливе ставлення викладачів академії до студентів, які були недостатньо забезпечені матеріально. Так, наприклад, архівні документи свідчать, що студент академії Костянтин Ільницький відправився в нічний час співати по вулицях міста з метою прохарчуватися. Він був схоплений і нещадно битий Павлом Лобком (священником) і місцевим населенням за те, що просив милостиню [7; 8]. Зважаючи на те, що такі випадки почастишали, студентам академії спеціальним указом Київської духовної консисторії від 8 грудня 1769 року було заборонено «вештатися містом у нічний час» [9].

Закріпленню принципів, підходів і методів виховання, що застосовувалися в Києво-Могилянській академії, сприяли конгрегації. Наголосимо, що такі організації функціонували ще за часів Київської братської школи, що офіційно було підтверджено 17 травня 1620 року грамотою Феофана, патріарха Єрусалимського [5, с. 82–84]. На думку Ф. Тітова, молодші братства при реорганізації Київської братської школи в колегію були перейменовані в конгрегації. Учений зазначає, що конгрегації поділялися на більшу й меншу. До більших (старших) конгрегацій увіходили, як правило, учні старших класів. Члени цього угруповання вшановували Божу Матір, покровителем молодшої конгрегації виступав святий Рівноапостольний князь Володимир [17, с. 124]. Доречно зауважити, що до наших днів дійшов зразок «Обіцянки» осіб, що вписувалися до училищного Київського братського монастиря. В «Обіцянці», яку дав Андрій Негребецький, зазначалося, що він просить допомоги у Пресвятої Богородиці в тому, щоб навчитися мудрості праведного життя, неухильності у виконанні моральних учинків, що повинні нести духовне просвітництво ближнім і собі [2, с. 183–184].

Важливим є той факт, що конгрегації мали статут самостійної юридичної організації. Члени цієї організації на конгрегаційному святі Непорочного Зачаття обирали собі керівництво. До нього входили префект, нотарь і два заступники. Голосування було таємним і містило в собі зачатки демократії. Це товариство мало право вступати в будь-які юридичні зносини з

іншими товариствами та державними установами. У конгрегації була власна печатка, що засвідчувала правомірність функціонування організації та своя скарбниця для необхідних витрат [19, с. 120]. Відомий дослідник історії Києво-Могилянської академії Ф. Тітов зазначав, що провідною метою конгрегації як певної установи академії було християнсько-етичне вдосконалення особистості. Дослідник підкреслював, що входження нового члена до конгрегації супроводжувалося урочистою посвятою. Також кожний новий член конгрегації давав урочисту обіцянку завжди додержуватися тих правил релігійно-духовного і християнсько-етичного життя, що були прийняті в академії. Ф. Тітов концентрує увагу на тому, що конгрегації, по суті, виступали практичним упровадженням в життя норм і правил, прийнятих в академії. На думку автора, саме завдяки функціонуванню такої організації особи, які вступали до академії, не лише мали можливість набувати теоретичні знання християнсько-етичного удосконалення душі й тіла, а й мали впроваджувати їх у життя [17, с. 125]. Інший дослідник життя академії – Отець Іван – вказує на те, що за членами конгрегації була закріплена Благовіщенська церква. Також він зауважує, що всі матеріальні видатки й кадрове забезпечення церкви брали на себе члени цього угруповання. Головною метою конгрегації, на думку Отця Івана, було виховання вірних синів своєї країни, оборонців віри і просвітителів простого народу [19, с. 120–121]. Цікавими для нашого дослідження є документи, зібрані М. Петровим «Про студентські конгрегації або збори ...». Дослідник наводить конкретні факти про наявність заповідей «содалістам» – тим, хто бажає вступити до конгрегації. Так, на питання «Які є його обов'язки?» новобранець повинен був відповідати: «Досконало знати постулати віри православної, настанови християнські, вшановувати Богоматір із дотриманням життя християнського» [12, с. 52]. На запитання «Що приводить до спасіння в житті християнина?» йшла відповідь: «небезпечні совісті докори (думок і вчинків прозріння [12, с. 52–53]), чесноти, названі богословськими та євангельськими, справи милосердя, тілесні й душевні блаженства, дари й плоди Святого Духа» [12, с. 52]. Щодо дарів Святого Духа, то, на думку членів конгрегації, їх було сім: «премудрість, розум, совість, ведення, міцність (духу), благочестя і страх Божий» [12, с. 53]. При аналізі відповідей нових членів академії, бачимо серед основних чинників, що ведуть християнина до спасіння, наявність тілесних і душевних блаженств. Отже, ми можемо дійти висновку, що особистість XVII–XVIII століття не

уникала блаженств, а вчилася ними керувати; вони виступали як єдність і гармонія душевного і телесного людських начал.

Необхідно підкреслити існування в академії багатопланової системи християнсько-етичного виховання, що охоплювала все життя її студентів: розумове, моральне і навіть дозвілля. Так, до особи, що приймалася до Києво-Могилянської академії, були приставлені наставники (сеньйори) – члени академії вищих класів. Також кожна група студентів мала свого наставника серед викладачів академії, який міг бути як світським ученим, так і монахом чи релігійним діячем. До обов'язків наставників увіходив не лише контроль за навчальними успіхами студентів, а й за моральною поведінкою кожного з них. Також, як зазначалося в «Духовному регламенті» Ф. Прокоповича, за учнями, що проживали на квартирах, також був обов'язковий нагляд. Підкреслимо, що наглядач за учнями, що проживали на квартирі, повинен був мати 30–50 років і не обов'язково мав бути освіченим. Основною вимогою до цієї людини було додержання християнсько-етичного способу життя. Головною справою цього наставника був контроль за духовно-моральною поведінкою підопічних студентів: недопущення бійок, сварок і аморальної поведінки між членами академії та сторонніми людьми. Наставник також повинен був суворо стежити за правильністю розподілу вільного часу студентами [20, с. 71–72]. Важливість питання контролю за студентами, що проживали на квартирах, демонструє «Донесення префекта Києво-Могилянської академії Давида Нащинського Київському митрополитові Тимофію про відмову батьків наймати інспекторів для своїх дітей, учнів академії». У цьому документі префект академії пояснює небажання студентів оплачувати роботу наглядачів через неврожай хлібу й нестачу матеріальних статків у батьків студентів. Давид Нащинський, окреслюючи ситуацію що виникла, захищає учнів академії і турбується, щоб наставники на квартирах, які не отримають у кінці навчального року винагороду за свою працю, не чинили ніякої кривди студентам. Адже, як пише сам префект, робота наглядача на квартирах не є легкою, бо «ті ж діти в такому віці, коли пустощі ...» є частими випадками [13, арк 1]. На верхньому березі документа зазначено, що подано донесення 5 жовтня 1754 року. Далі йде порада учням із заможних родин призначати наставників неодмінно з платнею, а із менш заможних дозволено розплачуватися харчами [13, арк 1]. Наступним донесенням є відповідь префекта академії Давида Нащинського на лист Тимофія Щербацького з проханням надати реєстр учнів, які не бажають

наймати інспекторів. Із листа ми чітко бачимо, що префект академії дотримується одержаних від митрополита інструкцій і подає повні відомості про цих студентів [14, арк 3]. У наступному документі цієї ж справи вміщено повний реєстр учнів, які не перебувають під наглядом інспекторів. До реєстру входить ім'я, прізвище, належність до певного полку, місце проживання батьків, соціальний стан. Підкреслимо, що у разі належності батьків студента до духовного сану, обов'язково зазначалася єпархія і церква [15, арк 4–5].

Цікавими для характеристики виховної системи Києво-Могилянської академії є факти щодо проведення вільного часу студентами академії, наведені отцем Іваном. Дослідник вказує, що навчання в академії не проводилося від початку липня до кінця серпня, що підтверджується також і архівними матеріалами [16]. Вихідними днями були великі церковні свята: Різдво, М'ясниці, Страстний і Світлий тижні, а також Зелені свята [19, с. 123]. Наголосимо, що під час таких феєрій (канікул) жоден із членів академії, за винятком певних обставин (весілля в родині чи тяжка хвороба близьких), не відпускався додому [20, с. 68]. Феєрії кожний клас проводив одноосібно з додержанням заздалегідь встановленого розподілу часу: вчитися, виконувати певні завдання, а також відпочивати. Отець Іван зазначає, що під час відпочинку студенти не

мали право навіть брати до рук книги. Відпочинок був призначений для «користі здоров'ю»: фізичні вправи, певні ігри, підготовка до постановки драм на морально-етичні теми [19, с. 123]. Також заохочувався також і естетичний розвиток особистості – малярство, спів. Отець Іван підкреслює, що значні релігійні свята і травневі феєрії різні класи проводили разом. Дослідник звертає увагу на те, що на травневий відпочинок відводилося три дні, й усі учні та педагоги, а серед них і ректор, і префект академії, проводили його на берегах Дніпра. Під час такого відпочинку часто ставилися драми на релігійно-моральну тематику. Отець Іван твердить, що саме під час таких травневих феєрій була поставлена драма Ф. Прокоповича «Володимир» [19, с. 123–126].

Висновки. Отже, у процесі дослідження ми дійшли висновку, що в Києво-Могилянській академії XVII–XVIII століть була багатопланова система християнсько-етичного виховання, що охоплювала все життя студентів і мала теоретичний і практичний вектори формування високодуховної гармонійно розвиненої особистості.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні й аналізі головних принципів навчально-виховної роботи діячів Києво-Могилянської академії XVII–XVIII століть, що сприяли формуванню людини нового типу.

### Список використаних джерел

1. IP НБУ. Ф. 301. Аскольченский В.И. *Legas Academicae Docentibus et Studentibus Observandae* Київського митрополита Рафаїла Заборовського власноручна інструкція Рафаїла Заборовського, Київській академії стосовно правил поведінки студентів та викладачів / В.И. Аскольченский // Киев с древнейшего училищем Академиею. Ч II.
2. IP НБУ. Ф. 304. Вишнеvский Д. *История Киевской Академии за первую половину XVIII столѣтїя* / Димитрій Вишнеvский. К., 1895. – 204 с.
3. Вишнеvский Д. *Кіевская академія въ первой половинѣ XVIII столѣтїя. (Новые данные, относящїяся къ исторїи этой Академіи за указаное время).* / Д. Вишнеvский. К.: Тип. И.И. Горбунова, 1903. – 375 с.
4. Голубев С. *Кіевская академія въ концѣ XVII и началѣ XVIII столѣтїй. (Рѣчь, произнесенная на торжественномъ актѣ Кіевской Духовной Академіи 26 сентября 1901 года)* / С. Голубев. К.: Типогр. И.И. Горбунова, 1901. – 101 с.
5. IP НБУ. Ф. 301. Грамота Феофана, патріарха Єрусалимського, про затвердження Київського старшого братства та утворення при ньому братства молодшого. – С. 153-155.
6. IP НБУ. Ф. 232. Документи про виключення з

### References

1. IM NLU. F. 301. (*Institute of Manuscripts, National Library of Ukraine*) Askolchenskiy, V.I. *Raphael Zaborowski, Metropolitan of Kyiv, handwritten instruction of Raphael Zaborowski to Kyiv Academy concerning the rules of students' and teachers' behavior.* Kiev with its oldest college Academy. P. II. [in Ukrainian].
2. IM NLU. F. 304. Vyshnevskiy, D. (1985). *The history of Kyiv Academy during the first half of the 18th century.* Kyiv. [in Ukrainian].
3. Vyshnevskiy, D. (1903). *Kyiv Academy in the first half of the 18th century (New data, referred to the history of this Academy for the mentioned period of time).* Kyiv: I.I. Gorbunov's Printing House (p. 375). [in Ukrainian].
4. Golubev, S. (1901). *Kyiv Academy in the end of the 17th – beginning of the 18th century.* (The speech delivered at ceremonial meeting of Kyiv Theological Academy on September, 26, 1901). S. Golubev. Kyiv: I.I. Gorbunov's Printing House (p. 101). [in Ukrainian].
5. IM NLU. F. 301. *Diploma of Feofan, Patriarch of Jerusalem, on the approval of Kyiv oldest brotherhood and formation of younger brotherhood on its base.* [in Ukrainian].
6. IM NLU. F. 232. *The documents about the expulsion of student Vasilij Zarudnyi from Kyiv*



- Київської академії студента Василя Зарудного: донесення префекта Київської академії Георгія [Щербацького] Тимофію Щербацькому, митрополиту Київському, про студента Василя Зарудного, сина лубенського полкового осавули, та його співучасника Федора Шуманського, які звели наклеп на викладача філософії і грецької мови ієромонаха Георгія; заява ображеного викладача; донесення винного Василя Зарудного до митрополита з вибаченням; інші документи з розслідування випадку. – 18 арк.
7. ІР НБУ. Ф. 301. Документи про образи, завдані священником Павлом Лобком студентів Костянтину Ільницькому: донесення префекта Київської академії Давида Нащинського в Київську духовну консисторію; скарга бурсака Костянтина Ільницького на священника Києво-Подільської Васильївської церкви Павла Лобка; документ про обстеження побитого студента, засвідчений студентами Академії Андрієм Ветлинським та Георгієм Василькевичем. – 3 арк.
  8. ІР НБУ. Ф. 301. Документи про образи, завдані священником Павлом Лобком: донесення префекта Київської академії Давида Нащинського в Київську духовну консисторію з представленням скарги студентів Академії на священника Києво-Подільської Васильївської церкви Павла Лобка за скоєні образи; визначення консисторії про покарання вилучення хрестової грамоти; рапорти Стефана Парасевича, київського міщанина, та Романа, протопопа Києво-Подільського, про виконання указу; інші матеріали розслідування. – 23 арк.
  9. ІР НБУ. Ф. 301. Документи про поточні справи Київської академії: указ Київської духовної консисторії, який зобов'язує Києво-Печерського протопопа Дмитра Борзаківського стежити за тим, щоб студенти Київської академії не вешталися в нічний час; рапорт академічного правління про отримання та виконання указу. – 2 арк.
  10. Императорская киевская духовная академия в её трёх вековой жизни и деятельности (1615-1915гг.): Историческая записка / авт. Ф. Титов; [упор. В. Заев та вст. ст. В. Ульяновський]. □ К.: Изд-во "Гопак", 2003. – 688 с.
  11. Кашуба М.В. Філософія Києво-Могилянської академії в контексті культури бароко / М.В. Кашуба // Києво-Могилянська академія в історії України: міжнародна наукова конференція (до 380-річчя від заснування Києво-Могилянської академії): тези доповідей, (Київ, 13-15 жовтня, 1995 р.). К.: [б.в.], 1995. – С. 7-8.
  12. О студенческих конгрегациях или собраниях: о формах клятвенных обещаний для вступающих в собрание, о заповедях садольных и о материальных средствах конгрегации // Акты и документы, относящиеся к истории Киевской академии: Отд. II (1721-1795); Т.1. (1721-1750). К.: Типогр. И.И. Academy: the report of Kyiv Academy's prefect Georgiy [Scherbatskyi] to Timofey Scherbatskiy, Metropolitan of Kyiv, about the student Vasiliiy Zarudnyi, the son of the regimental captain, and his accomplice Feodor Shumanskyi, who slandered philosophy and Greek teacher Monk Georgiy; the statement of the offended teacher; the report of guilty Vasiliiy Zarudnyi to the Metropolitan with an apology; other documents of the case investigation. [in Ukrainian].
  7. IM NLU. F. 301. The documents of offense, caused by priest Pavlo Lobok to the student Kostyantyn Ilnytskyi: the report of the prefect of Kyiv Academy David Naschynskyi, sent to Kyiv spiritual consistory; the complaint of the seminarian Kosyantyn Ilnytskyi on the priest of Kyiv-Podolsk Vasyliivsk Church Pavlo Lobok; the document on the examination of the beaten student, witnessed by the students of the Academy Andriy Vetlynskyi and Georgiy Vasilkevych. [in Ukrainian].
  8. IM NLU. F. 301. The documents of offense, caused by priest Pavlo Lobok: the report of the prefect of Kyiv Academy David Naschynskyu to Kyiv spiritual consistory with the presentation of the complaints of Academy students on the priest of Kyiv-Podolsk Vasyliivsk Church Pavlo Lobok for the committed abuse; the decision of the consistory about the punishment – the removal of Christ certificate; the reports of Stefan Parasevych, Kyiv tradesman, and Roman, the archpriest of Kyiv-Podolsk, on the execution of the decree; other materials of the investigation. [in Ukrainian].
  9. IM NLU. F. 301. The documents on current affairs in Kyiv Academy: the decree of Kyiv Theological Consistory that obliges Kyiv-Pechersk Archpriest Dmytro Borzakivskyi to keep Kyiv Academy students from walking at night; the report of the Academic Board on the receipt and execution of the decree. [in Ukrainian].
  10. Imperial Kyiv Spiritual Academy in its three-centuries life and activity (1615-1915): Historical Note. (2003). Author F. Titov; [ordered by V. Zaev and added by V. Ulyanovskiy ]. Kyiv: Publishing House "Gopak ". [in Russian].
  11. Kashuba, M. (1995). *The philosophy of Kyiv-Mohyla Academy in the context of the culture of the Baroque*. Kyiv-Mohyla Academy in Ukraine's history: International scientific conference (devoted to 380 th anniversary of the Kyiv-Mohyla Academy foundation): Abstracts (Kyiv, October, 13-15, 1995). Kyiv. [in Ukrainian].
  12. *About students' unions and meetings: about the forms of sacramental promises of those entering the union, about the commandments and material funds of the union.*(1904). Acts and Documents, referred to the history of Kyiv Academy: Dep. II (1721-1795); V.1. (1721-1750). Kyiv: I.I. Chokolov's Printing House, 1904. (Department of old and rare books of V.I. Vernadskiy NBU). P.1. with the introductions and notes by N.I. Petrov. [in Russian].
  13. CSHAU (1745). (Central State Historical Archive of Ukraine) F. 127. Opt. 1024, Case. 890. The reports of the prefect of Kyiv-Mohyla Academy David Naschynskyi to Kyiv Metropolitan Tymofiy

- Чоколова, 1904. (Відділ стародруків і рідкісних видань НБУ ім. В.І. Вернадського). Ч.1. Со введеним и примечаниями Н.И. Петрова. – С. 51-62.
13. ЦДІАК. Ф. 127. Оп. 1024, спр. 890. Донесення префекта Києво-Могилянської академії Давида Нащинського Київському митрополитові Тимофію про відмову батьків наймати інспекторів для своїх дітей, учнів академії. 1745. – арк. 1.
  14. ЦДІАК. Ф. 127. Оп. 1024, спр. 890. Донесення префекта Києво-Могилянської академії Давида Нащинського Київському митрополиту Тимофію про складення реєстру учнів Академії, які відмовляються наймати інспекторів. 1745. – арк. 3.
  15. ЦДІАК. Ф. 127. Оп. 1024, спр. 890. Реєстр учнів Києво-Могилянської академії, які не перебувають під наглядом інспекторів. 1745. – арк. 4-5.
  16. ІР НБУ. Ф. II. Розклад занять для викладачів Київської академії від 1 вересня 1769 р. до 15 липня 1770 р. – 1 арк.
  17. Тітов Х. Стара вища освіта в Київській Україні 16 поч. 19 в. / ХведірТітов. К.: Друкарня Української академії наук, 1924. – 432 с.
  18. Філософія Відродження на Україні / [М.В. Кашуба, І.В. Паславський, І.С. Захара та ін.]. – К.: Вид-во “Наукова думка”, 1990. – 332с.
  19. Патрило Ісидор (Іван отець). Педагогія Київсько-Могилянської академії: 1631-1817: [дисертація]: [ксерокопія] / отець Іван Патрило. [Рим]: б.в., [19--]. 178 с. Включ. бібліогр. посилання. Ксерокопія.
  20. Феофан Прокопович. Духовный регламент / Ф. Прокопович. М.: Синодальная типография, 1804. – 239 с
- about the refusal of the parents to hire the inspectors for their children (p. 1). [in Ukrainian].
14. *CSHAU*. (1745). F. 127. Op. 1024, Case 890. Reports of the prefect of Kyiv-Mohyla Academy David Naschynskyi to Kyiv Metropolitan Tymofiy about the list of the students of the Academy, who refused to hire the inspectors. [in Ukrainian].
  15. *CSHAU*. (1745). F. 127. Op. 1024, Case. 890. The list of the students of Kyiv-Mohyla Academy, who are not under the supervision of the inspectors. [in Ukrainian].
  16. *IM NLU*. (1770). F. II. The schedule for the teachers of Kyiv Academy from September 1, 1769 to July 15, 1770 (p. 1). [in Ukrainian].
  17. Titov, H. (1924). *The old higher education in Kyiv Ukraine 16th-early 19th century*. Kyiv: Printing House of Ukrainian Academy of Sciences. [in Ukrainian].
  18. Kashuba, M. V., Paslavskiy, I. V., Zakhara, I. S. (1900). *The philosophy of the Renaissance in Ukraine*. Kyiv: Publishing House "Naukova Dumka" (p. 332). [in Ukrainian].
  19. *Patrylo Isidore (father Ivan). Pedagogy of Kyiv-Mohyla Academy: 1631-1817 [thesis]: [photocopy]*. Rome. Including reference links. Photocopy. [in Ukrainian].
  20. Prokopovych, Pheophan. (1804). *Spiritual regulations*. Moscow: Synokdalnyi Printing House. [in Russian].

**Рецензент:** Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

**Відомості про автора:**

**Яковенко Ірина Олександрівна**  
 Мелітопольський державний педагогічний  
 університет імені Богдана Хмельницького  
 вул. Леніна 20, м. Мелітополь,  
 Запорізька область, 72312, Україна  
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.877

Надійшла до редакції: 28.04.2014 р.

Прийнята до друку: 23.05.2014 р.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Аджігеряєва Сільвія Ескендерівна** – асистент кафедри іноземних мов, Євпаторійський інститут соціальних наук РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта);

**Арабаджи Лілія Іванівна** – вчитель хімії Долинської ЗОШ I-II ступенів, аспірант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Білюнас Анастасія Володимирівна** – аспірант кафедри математики, теорії та методики навчання математики, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта);

**Везиров Тимур Гаджийович** – доктор педагогічних наук, професор, Дагестанський державний педагогічний університет (м. Махачкала, Російська Федерація);

**Волікова Марина Миколаївна** – аспірант кафедри педагогіки, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет» (м. Кривий Ріг);

**Вороненко Олександр Вікторович** – головний спеціаліст відділу фундаментальних та прикладних досліджень, Департамент наукової діяльності та ліцензування Міністерства освіти і науки України (м. Київ);

**Давиденко Леонід Федорович** – заслужений художник України, лауреат премії Т. Яблонської, доцент кафедри образотворчого мистецтва, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет» (м. Кривий Ріг);

**Дороніна Тетяна Олексіївна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет» (м. Кривий Ріг);

**Дубяга Світлана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Душечкіна Наталія Юріївна** – здобувач, лаборант кафедри, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (м. Умань);

**Євсюков Олександр Феліксович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української та російської мов, Харківський національний аграрний університет імені В.В. Докучаєва (м. Харків);

**Єрмак Ганна Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Жукова Тетяна Василівна** – старший викладач кафедри іноземних мов, Таврійський державний агротехнологічний університет (м. Мелітополь);

**Журавльова Лариса Станіславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та дошкільної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Закаулова Юлія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов, Навчально-науковий інститут гуманітарних і соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів);

**Захарчук Мар'яна Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, заступник декана деканату післядипломної освіти, Навчально-науковий інститут післядипломної освіти Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів);

**Канарова Ольга Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри соціальної педагогіки та дошкільної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Кисличенко Вікторія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки, Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського (м. Миколаїв);

**Ковач Артур Йозефович** – аспірант кафедри педагогіки і психології, ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород);

**Колесниченко Наталя Юріївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса);

**Конох Анатолій Петрович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту, Запорізький національний університет (м. Запоріжжя);

**Конох Олена Євгенівна** – викладач кафедри туризму, Запорізький національний університет (м. Запоріжжя);

**Корж Олена Олександрівна** – аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка (м. Полтава);

**Кочубей Тетяна Дмитрівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (м. Умань);

**Кулінка Юлія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та методики технологічної освіти, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет» (м. Кривий Ріг);

**Кунінець Олеся Олександрівна** – аспірант, Запорізький національний університет (м. Запоріжжя);

**Кучина Катерина Олегівна** – аспірант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Литвиненко Світлана Валеріївна** – викладач кафедри методики та практики викладання іноземної мови, факультет іноземних мов, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (м. Харків);

**Литвинова Світлана Григорівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (м. Київ);

**Майструк Ольга Миколаївна** – аспірант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (м. Умань);

**Маковецька Наталія Валеріївна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри туризму, Запорізький національний університет (м. Запоріжжя);

**Максимов Олександр Сергійович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри неорганічної хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Марущак Валентина Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики початкової освіти, Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського (м. Миколаїв);

**Мачинська Наталія Ігорівна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри українознавства, Львівський державний університет внутрішніх справ (м. Львів);

**Молчко Уляна Богданівна** – доцент кафедри музикознавства та фортепіано, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич);

**Нетребіна Ольга Юріївна** – аспірант кафедри методики початкової та дошкільної освіти, Євпаторійський інститут соціальних наук РВНЗ КГУ (м. Ялта);

**Нечипоренко Костянтин Сергійович** – заступник директора з виховної роботи, Комунальний заклад «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя);

**Оверко Наталія Ярославівна** – аспірант, Львівський науково-практичний центр (м. Львів);

**Овсянникова Кристина Юріївна** – асистент кафедри іноземних мов, Євпаторійський інститут соціальних наук РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта);

**Олексенко Тетяна Давидівна** – кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри початкової освіти Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Омельяненко Галина Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту, Запорізький національний університет (м. Запоріжжя);

**Осадча Катерина Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Осадчий Вячеслав Володимирович** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Паршук Світлана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики початкової освіти, Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського (м. Миколаїв);

**Петрович Ольга Борисівна** – аспірант кафедри педагогіки, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця);

**Позднякова Олена Леонтіївна** – кандидат педагогічних наук, заступник директора з вищої та професійної освіти, Комунальний заклад «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя);

**Постильна Олена Олексіївна** – асистент кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Прийма Сергій Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики і кібернетики, проректор із наукової роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Притула Олександр Леонідович** – президент ВГО «Всеукраїнська федерація «Спас», викладач, аспірант заочної форми навчання кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту, Запорізький національний університет (м. Запоріжжя);

**Пшенична Наталя Сергіївна** – старший викладач кафедри біології, екології та безпеки життєдіяльності, Бердянський державний педагогічний університет (м. Бердянськ);

**Ревнюк Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, завідувач відділу виховної роботи, доцент кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та історії педагогіки, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (м. Умань);

**Регейло Ірина Юріївна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, начальник науково-організаційного відділу, Президія Національної академії педагогічних наук України (м. Київ);

**Садовські Марина Володимирівна** – кандидат філософських наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології, Белгородський державний національний дослідницький університет (м. Белгород, Російська Федерація);

**Свасьєв Андрій В'ячеславович** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри олімпійського та професійного спорту, Запорізький національний університет (м. Запоріжжя);

**Семчук Світлана Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри дошкільної педагогіки і психології, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (м. Умань);

**Сизоненко Ірина Геннадіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет (м. Бердянськ);

**Скриль Оксана Іванівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (м. Харків);

**Солодка Анжеліка Костянтинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант, Інститут проблем виховання НАПН України (м. Київ);

**Столбов Денис Володимирович** – аспірант, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (м. Харків);

**Стручасва Тамара Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної і початкової освіти, Белгородський інститут розвитку освіти (м. Белгород, Російська Федерація);

**Тарасова Алла Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології, Белгородський державний національний дослідницький університет (м. Белгород, Російська Федерація);

**Тітова Олена Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Таврійський державний агротехнологічний університет (м. Мелітополь);

**Шапвалова Тетяна Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біології, екології та безпеки життєдіяльності, Бердянський державний педагогічний університет (м. Бердянськ);

**Шаталова Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкового навчання, Белгородський державний національний дослідницький університет (м. Белгород, Російська Федерація);

**Шевченко Юлія Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Шишкіна Марія Павлівна** – кандидат філософських наук, провідний науковий співробітник, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (м. Київ);

**Шлєіна Людмила Іванівна** – викладач кафедри українознавства, Таврійський державний агротехнологічний університет (м. Мелітополь);

**Яковенко Ірина Олександрівна** – аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь).

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Аджигеряева Сильвия Ескендеровна** – ассистент кафедры иностранных языков, Евпаторийский институт социальных наук РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта);

**Арабаджи Лилия Ивановна** – учитель химии Долинской ООШ I-II ступеней, аспирант, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Билунас Анастасия Владимировна** – аспирант кафедры математики, теории и методики обучения математики, РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (м. Ялта);

**Везиров Тимур Гаджиевич** - доктор педагогических наук, профессор, Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала, Российская Федерация);

**Воликова Марина Николаевна** – аспирант кафедры педагогики, Криворожский педагогический институт ГВУЗ «Криворожский национальный университет» (г. Кривой Рог);

**Вороненко Александр Викторович** – главный специалист отдела фундаментальных и прикладных исследований, Департамент научной деятельности и лицензирования Министерства образования и науки Украины (г. Киев);

**Давиденко Леонид Федорович** – заслуженный художник Украины, лауреат премии Т. Яблонской, доцент кафедры изобразительного искусства, Криворожский педагогический институт ГВУЗ «Криворожский национальный университет» (г. Кривой Рог);

**Доронина Татьяна Алексеевна** – доктор педагогических наук, доцент; заведующая кафедрой педагогики, Криворожский педагогический институт ГВУЗ «Криворожский национальный университет» (г. Кривой Рог);

**Дубяга Светлана Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Душечкина Наталья Юрьевна** – соискатель, лаборант кафедры, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины (г. Умань);

**Евсюков Александр Феликсович** – кандидат педагогических, доцент, доцент кафедры украинского и русского языка, Харьковский национальный аграрный университет имени В.В. Докучаева (г. Харьков);

**Ермак Анна Владимировна** – аспирант кафедры педагогики и педагогического мастерства, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Жукова Татьяна Васильевна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Таврический государственный агротехнологический университет (г. Мелитополь);

**Журавлёва Лариса Станиславовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и дошкольного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Закаулова Юлия Владимировна** – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных языков, Учебно-научный институт гуманитарных и социальных наук Национального университета «Львовская политехника» (г. Львов);

**Захарчук Марьяна Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, заместитель декана деканата последиplomного образования, Учебно-научный институт последиplomного образования Национального университета «Львовская политехника» (г. Львов);

**Канарова Ольга Викторовна** – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры социальной педагогики и дошкольного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Кисличенко Виктория Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского (г. Николаев);

**Ковач Артур Йозефович** – аспирант кафедры педагогики и психологии, ГВУЗ «Ужгородский национальный университет» (г. Ужгород);

**Колесниченко Наталья Юрьевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова (г. Одесса);

**Конох Анатолий Петрович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики физического воспитания и спорта, Запорожский национальный университет (г. Запорожье);

**Конох Елена Евгеньевна** – преподаватель кафедры туризма, Запорожский национальный университет (г. Запорожье);

**Корж Елена Александровна** – аспирант кафедры общей педагогики и андрагогики, Полтавский национальный педагогический университет им. В.Г. Короленка (г. Полтава);

**Кочубей Татьяна Дмитриевна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины (г. Умань);

**Кулинка Юлия Сергеевна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и методики технологического образования, Криворожский педагогический институт ГВУЗ «Криворожский национальный университет» (г. Кривой Рог);

**Кунинец Олеся Александровна** – аспирант, Запорожский национальный университет (г. Запорожье);

**Кучина Екатерина Олеговна** – аспирант, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Литвиненко Светлана Валериевна** – преподаватель кафедры методики и практики обучения иностранного языка, факультет иностранных языков, Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина (г. Харьков);

**Литвинова Светлана Григорьевна** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт информационных технологий и средств обучения НАПН Украины (г. Киев);

**Майструк Ольга Николаевна** – аспирант, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины (г. Умань);

**Маковецкая Наталья Валерьевна** – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой туризма, Запорожский национальный университет (г. Запорожье);

**Максимов Александр Сергеевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой неорганической химии и химического образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Марущак Валентина Степановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования, Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского (г. Николаев);

**Мачинская Наталья Игоревна** – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой украиноведения, Львовский государственный университет внутренних дел (г. Львов);

**Молчко Ульяна Богдановна** – доцент кафедры музыковедения и фортепиано, Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко (г. Дрогобыч);

**Нетребина Ольга Юрьевна** – аспирант кафедры методик начального и дошкольного образования, Евпаторийский институт социальных наук РВУЗ КГУ(г. Ялта);

**Нечипоренко Константин Сергеевич** – заместитель директора по воспитательной работе, Коммунальное учреждение «Хортицкий национальный учебно-реабилитационный многопрофильный центр» Запорожского областного совета (г. Запорожье);

**Оверко Наталия Ярославовна** – аспирант, Львовский научно-практический центр (г. Львов);

**Овсянникова Кристина Юрьевна** – ассистент кафедры иностранных языков, Евпаторийский институт социальных наук РВУЗ КГУ(г. Ялта);

**Олексенко Татьяна Давыдовна** – кандидат сельскохозяйственных, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Омельяненко Галина Анатольевна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания и спорта, Запорожский национальный университет (г. Запорожье);

**Осадча Екатерина Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и кибернетики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Осадчий Вячеслав Владимирович** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информатики и кибернетики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Паршук Светлана Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования, Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского (г. Николаев);

**Петрович Ольга Борисовна** – аспирант кафедры педагогики, Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского (г. Винница);

**Позднякова Елена Леонтьевна** – кандидат педагогических наук, заместитель директора по высшему и профессиональному образованию, Коммунальное учреждение «Хортицкий национальный учебно-реабилитационный многопрофильный центр» Запорожского областного совета (г. Запорожье);

**Постыльная Елена Алексеевна** – ассистент кафедры информатики и кибернетики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Прийма Сергей Николаевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и кибернетики, проректор по научной работе, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Припула Александр Леонидович** – президент ВГО «Всеукраинская федерация «Спас», преподаватель, аспирант заочной формы обучения кафедры теории и методики физического образования и спорта, Запорожский национальный университет (г. Запорожье);

**Пшеничная Наталья Сергеевна** – старший преподаватель кафедры биологии, экологии и безопасности жизнедеятельности, Бердянский государственный педагогический университет (г. Бердянск);

**Ревнюк Наталья Ивановна** – кандидат педагогических наук, заведующая отделом воспитательной работы, доцент кафедры социальной педагогики, социальной работы и истории педагогики, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины (г. Умань);

**Регейло Ирина Юрьевна** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, начальник научно-организационного отдела, Президиум Национальной академии педагогических наук Украины (г. Киев);

**Садовська Марина Владимировна** – кандидат философских наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород, Российская Федерация);

**Сватъев Андрей Вячеславович** – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой олимпийского и профессионального спорта, Запорожский национальный университет (г. Запорожье);

**Семчук Светлана Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры дошкольной педагогики и психологии, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины (г. Умань);

**Сизоненко Ирина Геннадиевна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики, Бердянский государственный педагогический университет (г. Бердянск);

**Скрыль Оксана Ивановна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры английского языка, Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина (г. Харьков);

**Солодка Анжелика Константиновна** – кандидат педагогических наук, доцент, докторант, Институт проблем воспитания НАПН Украины (г. Киев);

**Столбов Денис Владимирович** – аспирант, Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды (г. Харьков);

**Стручаева Тамара Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольного и начального образования, Белгородский институт развития образования (г. Белгород, Российская Федерация);

**Тарасова Алла Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород, Российская Федерация);

**Титова Елена Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Таврический государственный агротехнологический университет (г. Мелитополь);

**Шаповалова Татьяна Григорьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии, экологии и безопасности жизнедеятельности, Бердянский государственный педагогический университет (г. Бердянск);

**Шаталова Елена Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального обучения, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород, Российская Федерация);

**Шевченко Юлия Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Шишкина Мария Павловна** – кандидат философских наук, ведущий научный сотрудник, Институт информационных технологий и средств обучения НАПН Украины (г. Киев);

**Шленна Людмила Ивановна** – преподаватель кафедры украиноведения, Таврический государственный агротехнологический университет (г. Мелитополь);

**Яковенко Ирина Александровна** – аспирант кафедры педагогики и педагогического мастерства, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь).



## INFORMATION ABOUT AUTHORS

**Adjigeryaeva Silvia Eskenderivna** – assistant teacher of Foreign Languages Chair, Yevpatoria Institute of Social Sciences of Republican Higher Educational Institution «Crimean Humanitarian University» (Yalta);

**Arabadzhy Lilia Ivanivna** – Chemistry teacher of Dolyns'ka Secondary School of I- II degrees, a post-graduate student, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Biliunas Anastasia Volodymyrivna** – a post-graduate student of the Department of Mathematics, theory and methods of teaching mathematics, RHEI «Crimean Humanitarian University» (Yalta);

**Davydenko Leonid Fedorovych** – Honoured artist of Ukraine, Laureate of T. Yablons'ka Award, Associate professor of the Department of Fine Arts, Kryvyi Rih Pedagogical Institute of State Higher Educational Establishment «Kryvyi Rih National University» (Kryvyi Rih);

**Doronina Tetyana Alekseevna** – Doctor of Pedagogy, Associate Professor; Head of Pedagogy Chair, Kryvyi Rih Pedagogical Institute of State Higher Educational Establishment «Kryvyi Rih National University» (Kryvyi Rih);

**Dubiaga Svitlana Mykolaivna** – Candidate of pedagogical sciences, associate professor of Elementary education department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Dushechkina Nataliya Yuriivna** – a post-graduate student, laboratory assistant, Pavlo Tychyna Uman' State Pedagogical University (Uman');

**Kanarova Ol'ha Viktorivna** – PhD in Pedagogical Sciences, assistant teacher of Social Pedagogy and Preschool Education Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Kochubey Tetyana Dmytrivna** – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of Pedagogy Chair, Uman' Pavlo Tychyna State Pedagogical University (Uman');

**Kolesnychenko Natalya Yuriivna** – Candidate of philological sciences, Associate professor of German Philology Department, Odessa I.I. Mechnikov National University (Odessa);

**Konokh Anatoliy Petrovych** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Physical Education and Sport, Zaporizhzhya National University (Zaporizhzhya);

**Konokh Olena Yevhenivna** – a lecturer of Tourism Department, Zaporizhzhya National University (Zaporizhzhya);

**Korzh Olena Oleksandrivna** – a post-graduate student of the Department of General Pedagogy and Andragogy, Poltava V. H. Korolenko National Pedagogical University (Poltava);

**Kovach Artur Yozhefovych** – a post-graduate student of Pedagogy and Psychology Department, SHEI «Uzhhorod National University» (Uzhhorod);

**Kuchyna Kateryna Olehivna** – a postgraduate student, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Kulinka Yuliya Serhiivna** – Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the Chair of Pedagogy and Technological Education Methods, Kryvyi Rih Pedagogical Institute of State Higher Educational Establishment «Kryvyi Rih National University» (Kryvyi Rih);

**Kuninets' Olesya Oleksandrivna** – a post-graduate student, Zaporizhzhya National University (Zaporizhzhya);

**Kyslychenko Viktoriya Anatoliivna** – Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of the Department of Correctional Pedagogy, Mykolaiv V.O. Sukhomlyns'kyi National University (Mykolaiv);

**Lytvynenko Svitlana Valeriivna** – Lecturer of the Department of Foreign Language Teaching Methodology and Practice, School of Foreign Languages, V.N. Karazin Kharkiv National University (Kharkiv);

**Lytvynova Svitlana Hryhorivna** – PhD in Pedagogy, senior research worker, Technologies and Learning Tools of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv);

**Machyns'ka Nataliya Ihorivna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chair of Ukrainian Studies, Lviv State University of Internal Affairs (Lviv);

**Makovets'ka Natalia Valeriivna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Tourism, Zaporizhzhya National University (Zaporizhzhya);

**Maksymov Oleksandr Serhiovych** – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Inorganic Chemistry and Chemical Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Mariya Pavlivna Shyshkina** – PhD in Philosophy, senior research worker, Institute of Information Technologies and Learning Tools of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv);

**Marushchak Valentyna Stepanivna** – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Elementary Education Teaching Techniques, Mykolaiv V.O. Sukhomlyns'kyi National University (Mykolaiv);

**Maystruk Olha Mykolaivna** – a post-graduate student, Pavlo Tychyna Uman' State Pedagogical University (Uman');

**Molchko Uliana Bohdanivna** – Associate professor of the Department of Musicology and Piano, Drohobytch Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobytch);

**Nechyporenko Kostyantyn Serhiiovych** – Deputy Director for Educational work, Municipal institution «Khortytsya National Education and Rehabilitation Multidisciplinary Center» of Zaporizhzhya Regional Council (Zaporizhzhya);

**Netrebina Olha Yuriivna** – post-graduate student of the Department of Primary and Pre-school education methodology, Yevpatoria Institute of Social Sciences RHEI KHU (Yalta);

**Oleksenko Tetyana Davydivna** – Candidate of Agricultural sciences, Associate professor of Primary Education Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Omelyanenko Galina Anatoliivna** – PhD, S. Lecturer, Zaporizhzhya National University (Zaporizhzhya);

**Osadcha Kateryna Petrivna** – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of Informatics and Cybernetics Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Osadchyi Vyacheslav Volodymyrovych** – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of Informatics and Cybernetics Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Overko Natalia Yaroslavivna** – Post-graduate student of the Lviv Scientific and Practical Centre (Lviv);

**Ovsyannykova Krystyna Yuriivna** – assistant teacher of Foreign Languages Chair, Yevpatoria Institute of Social Sciences RHEI KHU (Yalta);

**Parshuk Svitlana Mykolaivna** – PhD in Pedagogy, Associate professor of the Department of Primary Education Teaching Techniques, Mykolaiv V.O. Sukhomlyns'kyi National University (Mykolaiv);

**Petrovych Ol'ha Borysivna** – Postgraduate student of the Department of Pedagogy, Vinnitsa State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi (Vinnitsa);

**Postyl'na Olena Oleksiivna** – Assistant teacher of Informatics and Cybernetics Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Pozdnyakova Olena Leontiivna** – Candidate of pedagogical sciences, Deputy Director for Higher and Vocational Education, Municipal institution «Khortytsya National Education and Rehabilitation Multidisciplinary Center» of Zaporizhzhya Regional Council (Zaporizhzhya);

**Pryima Serhii Mykolaiovych** – Candidate of pedagogical sciences, associate professor of Informatics and Cybernetics Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Prytula Oleksandr Leonidovych** – President of All-Ukrainian Public Organization «Spas», a lecturer, a post-graduate student of the Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports, Zaporizhzhya National University (Zaporizhzhya);

**Pshenychna Natalya Serhiivna** – Senior teacher of the Department of Biology, Ecology and Life safety, Berdyansk State Pedagogical University (Berdyansk);

**Reheilo Iryna Yuriivna** – PhD in Educational Sciences, Senior Research Worker, Head of the Scientific and Organizational Division, Presidium of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv);

**Revniuk Natalia Ivanivna** – Candidate of pedagogical sciences, Head of Educational Work Department, Associate professor of the Department of Social Pedagogy, Social Work and History of Pedagogy, Pavlo Tychyna Uman' State Pedagogical University (Uman');

**Sadovs'ky Maryna Volodymyrivna** – Candidate of philosophical sciences, Associate professor of Social pedagogy and psychology department, Belgorod State National Research University (Belgorod, the Russian Federation);

**Semchuk Svitlana Ivanivna** – Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, post-doctoral student of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Pavlo Tychyna Uman' State Pedagogical University (Uman');

**Shapovalova Tetiana Hryhorivna** – Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of Biology, Ecology and Life Safety Department, Berdyansk State Pedagogical University (Berdyansk);

**Shatalova Olena Volodymyrivna** – Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of the Department of pedagogy of primary education, Belgorod State National Research University (Belgorod, the Russian Federation);

**Shevchenko Yuliya Mykhailivna** – Candidate of pedagogical sciences, associate professor of Elementary education department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Shleina Liudmyla Ivanivna** – a lecturer of the Department of Ukrainian Studies, Tavria State Agrotechnological University (Melitopol);

**Skryl' Oksana Ivanivna** – PhD in Pedagogy, senior lecturer of the English language department, V.N. Karazin Kharkiv National University (Kharkiv);

**Solodka Anzhelika Konstyantynivna** – PhD in Pedagogy, Associate Professor, postdoctoral student, Institute of Pedagogical Problems, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv);

**Stolbov Denys Volodymyrovych** – a post-graduate student, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (Kharkiv);

**Struchayeva Tamara Mykhailivna** – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, professor of the Department of preschool and primary education, Belgorod Institute of Education Development (Belgorod, the Russian Federation);

**Svatyev Andriy Vyacheslavovych** – Doctor of pedagogical sciences, Associate Professor, Head of the Department of the Olympic and Professional sports, Zaporizhzhya National University (Zaporizhzhya);

**Syzonenko Iryna Hennadiivna** – Candidate of pedagogical sciences, Senior teacher of the Department of Social Pedagogy, Berdyansk State Pedagogical University (Berdyansk);

**Tarasova Alla Petrivna** – Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of Pre-school psychology and pedagogy department, Belgorod State National Research University (Belgorod, the Russian Federation);

**Vezyrov Tymur Hadzhyevych** – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, the Russian Federation);

**Volikova Maryna Mykolaivna** – postgraduate student of Pedagogy Department, Kryvyi Rih Pedagogical Institute of State Higher Educational Establishment «Kryvyi Rih National University» (Kryvyi Rih);

**Voronenko Oleksandr Viktorovych** – Chief Specialist of the Division of Fundamental and Applied Research, Scientific Activity and Licensing Department, Ministry of Education and Science of Ukraine (Kyiv);

**Yakovenko Iryna Oleksandrivna** – a post-graduate student of the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Yermak Hanna Volodymyrivna** – postgraduate student of Pedagogy and Pedagogical Skills Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Yeysiukov Oleksandr Feliksovych** – candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Associate Professor of Ukrainian and Russian Languages Chair, Kharkiv State Agrarian University named after V.V. Dokuchayev (Kharkiv);

**Zakaulova Yulia Volodymyrivna** – Candidate of pedagogical sciences, University teacher, Department of Foreign Languages, Educational and Research Institute of Humanities and Social Sciences of the National University "Lviv Polytechnic" (Lviv);

**Zakharchuk Maryana Yevhenivna** – Candidate of pedagogical sciences, Deputy Dean of Postgraduate Education Department, Training and Research Institute of Continuing Education, National University "Lviv Polytechnic" (Lviv);

**Zhuravlyova Larysa Stanyslavivna** – Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of Social Pedagogy and Pre-school education department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

## ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

### I. ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ:

1. Статті подаються тільки в електронній версії (pedagogy@mdpu.org.ua) або завантажуються безпосередньо через інтерфейс OJS (<http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv>).
2. Мова статті: українська, російська, англійська.
3. Обсяг статті – від **0,4** (16 000) до **1 др. арк.** (40 000 друкованих знаків разом із пробілами). (Меню – Сервіс – Статистика). Оптимальний обсяг статті – 0,5 др. арк.
4. Текст має бути набраний у текстовому редакторі MS Word.
5. Параметри сторінки: всі поля – 2,5 см, без колонтитулів і нумерації сторінок. Розмір паперу – А 4.
6. Шрифт основного тексту Times New Roman, розмір 12, стиль звичайний. Текст друкується без переносів.
7. Параметри абзацу:
  - вирівнювання – за шириною;
  - міжрядковий інтервал – 1;
  - абзацний відступ – 1 см;
  - інтервал між абзацами – 0 мм.

### II. ВИДАВНИЧЕ ОФОРМЛЕННЯ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕКСТУ СТАТТІ:

**Блок 1.** Індекс УДК (12 пт, у лівому куті, без відступу першого рядка);

**Блок 2** – українською мовою:

- назва статті (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);
- ПІБ автора (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);
- **Анотація** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – текст анотації обсягом від 600 до 800 друкованих знаків (12 пт, звичайний);
- **Ключові слова** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

**Блок 3** – російською мовою:

- назва статті (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);
- ПІБ автора (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);
- **Аннотация** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – текст анотації обсягом від 600 до 800 друкованих знаків (12 пт, звичайний);
- **Ключевые слова** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

**Блок 4** – англійською мовою:

- назва статті (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);
- ПІБ автора (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);
- **Resume** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – текст анотації обсягом від 1500 до 2000 друкованих знаків (12 пт, звичайний);
- **Keywords:** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

**Блок 5** Основний текст статті (12 пт, шрифт звичайний ) повинен містити такі елементи, затверджені постановою президії ВАК України № 7-06/1 від 15.01.2003 р. «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України»:

- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, і на які спирається автор;
- виділення ще не розв'язаних частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття;
- формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки дослідження й перспективи подальшої роботи в цьому напрямі.

**Блок 6.** Список використаних джерел (мовою оригіналу):

– підзаголовок «Список використаних джерел» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, у лівому куті);

– перелік використаних джерел (12 пт, звичайний шрифт) подається в алфавітному порядку, оформлюється згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006.

– покликання на джерело в тексті подавати в квадратних дужках [5, с. 17], де перша цифра – номер джерела в «Списку використаних джерел», друга – сторінка.

**Блок 7.** Список використаних джерел (англійською мовою):

– підзаголовок «References» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, у лівому куті);

– список використаних джерел із дотриманням вимог APA style, 6th edition: (<http://www.calstatela.edu/library/guides/Запа.pdf>, <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>, [http://library.nmu.edu/guides/userguides/style\\_apa.htm](http://library.nmu.edu/guides/userguides/style_apa.htm)).

**Блок 8.** Коротка довідка про автора (авторів) українською, російською та англійською мовами: прізвище, ім'я, ім'я по батькові, науковий ступінь, учене звання, посада, власний e-mail; назва ВНЗ, юридична адреса закладу. В окремому файлі фотографія автора у форматі .jpg.

### III. ФОРМАТУВАННЯ ОКРЕМИХ ОБ'ЄКТІВ:

#### 3.1.1. Списки

Списки оформлюються так:

– нумеровані: «1. », «1) », «а »;

– марковані: «– », «•».

#### 3.1.2. Таблиці

Таблиці нумеруються. Слово «Таблиця 1.» подається курсивом у правому куті. Формат **назви таблиці**: відцентрована назва, напівжирний шрифт, розміщення – над таблицею. Після таблиці необхідно один рядок пропустити.

Таблиця 1

#### Дидактичні можливості вебінар орієнтованих платформ

Дидактичні завдання	Засоби вебінар орієнтованої платформи
Повідомлення навчальної інформації, ілюстрація пояснень вчителя	– аудіо-, відеоконференція; – електронна дошка; – спільне відвідування веб-сайтів; – демонстрація роботи програмного забезпечення.
Забезпечення групової взаємодії	– текстовий чат, аудіо- відеоконференція; – спільна робота з електронною дошкою та документами; – додаткові віртуальні кімнати для групового навчання.
Оцінювання навчальних досягнень	– тести, опитування із візуалізацією отриманих результатів.

#### 3.1.3. Рисунки

Рисунки нумеруються. Формат підпису рисунка: відцентрована назва, курсив, розміщення – під рисунком, позначається скороченим словом «Рис.». Перед рисунком і після нього необхідно пропустити один рядок.

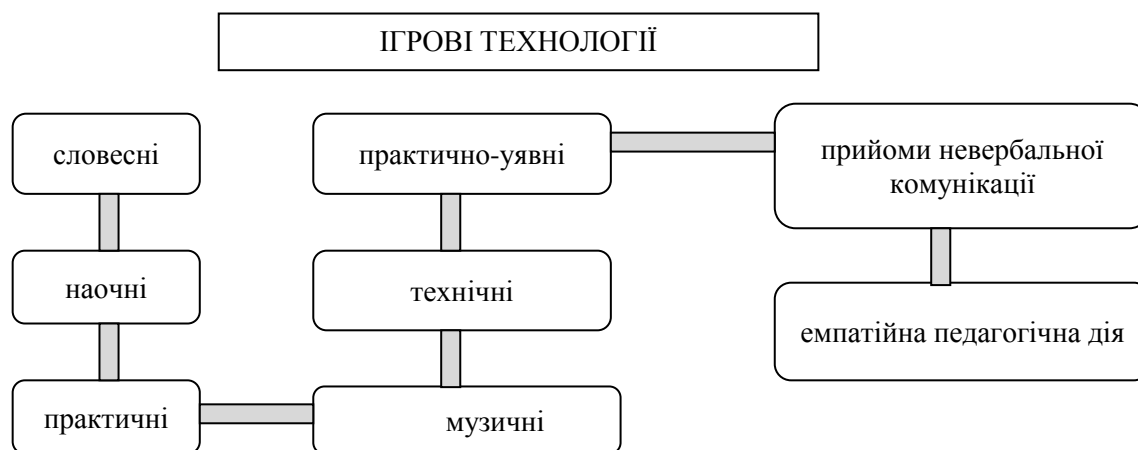


Рис. 1. Ігрові технології

#### IV. ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО НАБОРУ:

Скорочення типу *та ін, і т. п.*, ініціали при прізвищах (напр., *К. Д. Ушинський*), назви населених пунктів типу *м. Київ, с. Іванівка* друкуються через нерозривний пробіл. Скорочення типу *90-ті, 1-го* – із нерозривним дефісом.

При наборі тексту слід розрізняти символи тире « – » та дефіс «-»

Основний тип лапок – «».

Назва символу	Символ	Клавіатурний еквівалент	Приклади використання
Нерозривний пробіл		<Ctrl>+<Shift>+<пробіл>	Ініціали та скорочення відокремлюються нерозривним пробілом: <b>Правильно:</b> «за визначенням П. Крутя», «м. Київ» <b>Неправильно:</b> «за визначенням П. Крутя», «м. Київ»
Дефіс	-	<Ctrl>+<Shift>+<->	<b>Правильно:</b> «науково-практична діяльність» <b>Неправильно:</b> «науково – практична діяльність»
Тире	–	<Alt>+<Ctrl>+<Num->	Тире відокремлюється з обох боків пропусками та є більшим за довжиною від дефісу. Використовується для логічного поділу речення та опису діапазонів: ▪ «YouTube – сервіс, що надає послуги відеохостинга.» ▪ 1941 – 1945 рр. ▪ Київ – Одеса
Лапки (ялінка)	«»	<Shift>+<">	Використовуються як <u>основний тип лапок</u> . <b>Правильно:</b> «екологічна казка» <b>Неправильно:</b> ▪ ‘екологічна казка’ ▪ “екологічна казка”
Верхні лапки	“”	<Ctrl>+<'>+<Shift>+<'>; <Ctrl>+<'>+<Shift>+<'>	Використовуються як вкладені лапки: «...термін “Екологічна казка” вживається...»
Апостроф	'	<Ctrl>+<'>+<'>	<b>Правильно:</b> «взаємозв’язок» <b>Неправильно:</b> «взаємозв’язок», «взаємозв"язок».

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК  
МЕЛІТОПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА**

Випуск XII

Матеріали подано мовою оригіналу.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.  
Рукописи не повертаються.

Підписано до друку 26.12.2013 р. Формат 60x84/8. Папір офсетний. Друк цифровий.  
Ум. друк. акр. 40,80. Тираж 300 примірників

**Видавець**

Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

Адреса: 72312, м. Мелітополь, вул. Леніна, 20

Тел. (0619) 44 04 64

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції  
від 16.05.2012 р. серія ДК № 4324

**Надруковано ФО-П Однорог Т.В.**

72313, м. Мелітополь, вул. Героїв Сталінграду, 3а

Тел. (067) 61 20 700

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції  
від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477