

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

# *Педагогічний дискурс*

*Збірник наукових праць*

*Випуск 18*

*Заснований в 2007 році*

*Видається двічі на рік*

**Хмельницький – 2015**

**Засновники:**

*Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

ISSN 2309-9127 (друкована версія)  
ISSN 2313-8769 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія КВ №20734-10534 ПР від 30.04.2014 р.

*Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс»  
включено до переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»  
(постанови Президії ВАК України від 09 квітня 2008 р. №2-05/4; від 18 листопада 2009 р. №1-05/5;  
наказ МОН України від 06 березня 2015 р. № 261)*

**Педагогічний дискурс** : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2015. – Вип. 18. – 293 с.

*Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання і профорієнтації учнів у закладах освіти та позашкільних установах, теорії та методики управління освітою, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, ступеневої педагогічної освіти тощо.*

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор:** *Шоробура І.М., заслужений діяч науки і техніки України, доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

**Заступник головного редактора:** *Галус О.М., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

**Відповідальний секретар:** *Кришук Б.С., кандидат педагогічних наук, доцент, начальник наукового відділу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

**ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:**

- Топузов О.М.** доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки НАПН України;  
**Савченко О.Я.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, віце-президент НАПН України;
- Беднарек Й.** доктор хабілітований, професор звичайний, Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської (м.Варшава, Польща)
- Бібік Н.М.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
**Вашуленко М.С.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
**Євтух М.Б.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
**Бурда М.І.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
**Березівська Л.Д.** доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник;  
**Берека В.С.** доктор педагогічних наук, професор;  
**Васьківська Г.О.** доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник;  
**Гупан Н.М.** доктор педагогічних наук, професор;  
**Даниленко Л.І.** доктор педагогічних наук, професор;  
**Дорошенко Ю.О.** доктор технічних наук, професор;  
**Дічек Н.П.** доктор педагогічних наук, професор;  
**Кліпа О.** доктор філософії, професор (м.Сучава, Румунія);  
**Кокель А.** доктор наук гуманістичних, Вища школа гуманістична Товариства світового знання в Щеціні (м.Щецін, Польща)
- Лисенко Н.В.** доктор педагогічних наук, професор;  
**Лельчицький І.Д.** доктор педагогічних наук, професор, Тверський державний університет (м.Твер, Російська Федерація);
- Мацько В.П.** доктор філологічних наук, професор;  
**Пустовіт Г.П.** доктор педагогічних наук, професор;  
**Руснак І.С.** доктор педагогічних наук, професор;  
**Самборський С.С.** доктор психологічних наук, професор, Університет штату Каліфорнія (м.Сакраменто, США);
- Семиченко В.А.** доктор психологічних наук, професор;  
**Тордік Ю.** доктор філософії, професор (м.Секешфегервар, Угорщина);  
**Юшак К.** доктор наук гуманістичних, Академія Поморська в Слупську (м.Слупськ, Польща)  
**Яшук І.П.** доктор педагогічних наук, професор.

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії  
(протокол №5 від 22 травня 2015 року)*

Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

# *Pedagogical Discourse*

*Collection of Scientific Papers*

*Volume 18*

*Founded in 2007*

*Published bi-yearly*

**Khmelnyskyi – 2015**

**Founders:**

***Institute of Pedagogics of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy***

**ISSN 2309-9127 (Print)  
ISSN 2313-8769 (Online)**

State Registration Certificate of Printed Massmedia  
series KB №20734-10534 IIP of 30.04.2014

*Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse»  
is inscribed to the list of scientific professional editions of Ukraine in the sphere «Pedagogical Sciences»  
(decision of Presidium of the State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of November 18, 2009  
№1-05/5; order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 06 March 2015 № 261)*

**Pedagogical Discourse** : Collection of scientific papers / editor in chief I. M. Shorobura. Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, 2015, Vol. 18, 293 p.

*Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse» contains the articles of theoretical and experimental character on the topical problems of theory and history of pedagogics, school organization and management, methods of teaching, upbringing and career guidance of students in educational establishments and out-of-school institutions, theory and methods of education management, professional formation of students, pedagogical practice, comparative pedagogics, social pedagogics, multistage pedagogical education, etc.*

**EDITORIAL BOARD:**

**Editor in chief:** *Shorobura I.M., Honoured master of sciences and engineering of Ukraine, Doctor of Education, professor, rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.*

**Deputy editor in chief:** *Halus O.M., Doctor of Education, professor, pro-rector for research of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.*

**Executive editor:** *Kryshchuk B.S., Candidate of pedagogics, assistant professor, chief of the research department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.*

**MEMBERS OF EDITORIAL COUNCIL:**

- Topuzov O.M.** *Doctor of Education, professor, director of the Institute of Pedagogics of the NAPS of Ukraine;*  
**Savchenko O.Ya.** *Doctor of Education, professor, full member of the NAPS of Ukraine, Vice President of the NAPS of Ukraine;*  
**Bednaryk Y.** *Habilitated Doctor, Ordinary Professor, the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education (Warsaw, Poland);*  
**Bibik N.M.** *Doctor of Education, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*  
**Vashulenko M.S.** *Doctor of Education, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*  
**Yevtukh M.B.** *Doctor of Education, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*  
**Burda M.I.** *Doctor of Education, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*  
**Berezivska L.D.** *Doctor of Education, professor, senior research worker;*  
**Bereka V.Ye.** *Doctor of Education, professor;*  
**Vaskivska H.O.** *Doctor of Education, senior research worker;*  
**Hupan N.M.** *Doctor of Education, professor;*  
**Dichek N.P.** *Doctor of Education, professor;*  
**Danylenko L.I.** *Doctor of Education, professor;*  
**Doroshenko Yu.O.** *Doctor of Engineering, professor;*  
**Klipa O.** *Doctor of Philosophy, professor (Suceava, Romania);*  
**Kokiel A.** *Doctor of Humanities, Higher school humanistic of the Society of world knowledge in Szczecin (Szczecin, Poland)*  
**Lysenko N.V.** *Doctor of Education, professor;*  
**Lelchytskyi I.D.** *Doctor of Education, professor, Tver State University (Tver, Russian Federation);*  
**Matsko V.P.** *Doctor of Philology, professor;*  
**Pustovit H.P.** *Doctor of Education, professor;*  
**Rusnak I.S.** *Doctor of Education, professor;*  
**Samborskyi S.S.** *Doctor of Psychology, professor, California State University (Sacramento, USA);*  
**Semychenko V.A.** *Doctor of Psychology, professor;*  
**Tordik Y.** *Doctor of Philosophy (Szekesfehervar, Hungary);*  
**Yushchak K.** *Doctor of Humanities, Academy Pomorska in Slupsk (Slupsk, Poland)*  
**Yashchuk I.P.** *Doctor of Education, professor.*

*Recommended for publication by the decision of the Scientific Board  
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy  
(protocol № 5 of May 22, 2015)*

**ЗМІСТ**

<b>ВАЛЕНТИНА БАРАНОВСЬКА</b> Організаційні форми навчання як компонент методичної системи формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів.....	9
<b>ЛЮДМИЛА ВАСИЛЕНКО</b> Концептуальні основи гедоністичного спрямування вокальної підготовки студентів-музикантів.....	14
<b>ВІКТОР ВДОВЧЕНКО, ЄВГЕН АНТОНОВИЧ</b> Концептуальні засади фундаментального дослідження структури та змісту спеціалізацій «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну» профільного навчання в національній системі неперервної художньо-проектної освіти.....	20
<b>ОЛЕНА ВОВК</b> Спіральний шлях пізнання: епістемологічні засади.....	33
<b>ВАЛЕНТИН ВОВК, МАРИНА ЯРОВА</b> Розвиток інтересу до музично-виконавської діяльності через взаємодію викладача й студента.....	36
<b>АЛІНА ВОЛОЩУК</b> Основоположні принципи в художньо-педагогічній діяльності Золтана Баконія.....	39
<b>ЛЮДМИЛА ВРОДА</b> Вплив етновиховного середовища навчального закладу на підготовку майбутнього вчителя музики.....	43
<b>ТЕТЯНА ГАВРИЛЕНКО</b> Експериментальні дослідження українських учених у галузі початкової освіти: класи вирівнювання (1975–1982 рр.).....	47
<b>ОЛЕНА ГАПЧЕНКО</b> Інтелектуальні об'єднання як чинник формування загальноєвропейського культурно-освітнього простору (XVI–XVII ст.).....	53
<b>ІГОР ГАСЮК</b> Управління якістю діяльності фізкультурно-спортивних шкіл.....	58
<b>ВАЛЕНТИНА ГЛАДКОВА, СВЯТОСЛАВ ПОЖАРСЬКИЙ</b> Долання катаболе в життєдіяльності фахівця соціономічної сфери.....	62
<b>ОЛЕНА ГОЛУБ</b> Тактика допомоги – важлива умова виховання самостійності учнів початкової школи.....	70
<b>ІРИНА ДАРМАНСЬКА</b> Сутнісна характеристика поняття «управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу».....	74
<b>НАТАЛІЯ ДІДЕНКО</b> Принципи організації позакласної роботи з української мови у процесі профільного навчання.....	79
<b>НАТАЛІЯ ДОЛІНСЬКА</b> Особливості та шляхи реалізації менторських програм в університетах США.....	82
<b>ВІКТОРІЯ ЖЕЛАНОВА</b> Сутність професійного контексту майбутнього вчителя початкових класів.....	86
<b>ЛАРИСА ЗДАНЕВИЧ</b> Реалізація компетентнісного підходу як одного з інструментів професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі.....	90
<b>НАТАЛІЯ КАЗАКОВА</b> Сутність поняття «відповідальність».....	96
<b>АНАТОЛІЙ КОМИШАН</b> Удосконалення підготовки майбутніх фахівців фармації на основі реалізації особистісно орієнтованого навчання.....	101
<b>ВІКТОР КОРОЛЕНКО</b> Категоріальне поле дослідження проблеми морального виховання школярів.....	106
<b>МАРІЯ КРИВА</b> Організація позаурочної дослідницької діяльності учнів під час вивчення предметів природничого циклу.....	110
<b>ВІРА КУРОК</b> Інженерна підготовка майбутніх учителів трудового навчання у ВНЗ: реалії та перспективи.....	114
<b>ВІОЛЕТТА ЛАППО</b> Проблеми і перспективи вдосконалення процесу виховання духовних цінностей студентів в умовах ВНЗ негуманітарного профілю.....	118
<b>ЛЮДМИЛА ЛЕВЧЕНКО</b> Організаційно-педагогічні умови професійного самовдосконалення керівника загальноосвітнього навчального закладу.....	123
<b>ГАЛИНА ЛИСАК</b> Зміст навчання іншомовного діалогічного мовлення студентів філологічних спеціальностей.....	128
<b>ЮЛІЯ МАТВІЄНКО</b> Проблема формування умінь самоконтролю студентів в теорії та практиці вищої професійної освіти.....	132
<b>ВІТАЛІЙ МАЦЬКО</b> Педагогічні ідеї Анатолія Погрібного в системі розбудови національної освіти.....	137

<b>НАТАЛІЯ МАЧИНСЬКА</b> Авторитет викладача – необхідна умова його ефективної взаємодії зі студентами.....	142
<b>РОМАНА МИХАЙЛИШИН</b> Концепція української національної освіти і виховання у педагогічній спадщині Івана Юцишина .....	147
<b>ТЕТЯНА НАЗАРЕНКО</b> Запровадження новітніх технологій навчання в практику школи .....	152
<b>ОЛЬГА НІТЕНКО</b> До питання про стан дослідження іншомовної підготовки в системі вищої освіти України.....	157
<b>ЮЛІЯ ОЛІЗЬКО</b> Міждисциплінарний підхід як засіб реалізації основних дидактичних принципів навчання.....	161
<b>ІВАН ОСАДЧИЙ</b> Теоретико-методологічні та технологічні засади спрямованого розвитку освітніх систем .....	165
<b>ANNA REKALA</b> The role of a tutor in teaching values .....	171
<b>ТЕТЯНА ПОСТОЯН</b> Практична підготовки майбутніх галузевих фахівців на базі Центрів прикладних кваліфікацій .....	176
<b>ОКСАНА САРКІСОВА</b> Професійна підготовка майбутніх викладачів економіки на основі групової взаємодії.....	181
<b>ОКСАНА СВИСТАК-ЯРОЦЬКА</b> Ретроспективний аналіз розвитку екологічної освіти в Японії .....	185
<b>ЛІ СІЮНЬ</b> Науково-теоретична сутність самоорганізаційних умінь у контексті навчальної діяльності.....	192
<b>ІРИНА СЛОНЕВСЬКА, СВІТЛАНА ПІРОШЕНКО</b> Синергетичний підхід до освітнього процесу у дискурсі сучасних педагогічних досліджень .....	196
<b>СЕРГІЙ СТОКРАТНИЙ</b> Середня шкільна освіта в Польщі та Україні: порівняльний аналіз .....	200
<b>ВАЛЕНТИНА СТОЛЯР</b> Самостійна робота студентів з математики як чинник ефективної підготовки фахівців початкової освіти .....	205
<b>ІННА СТРАЖНИКОВА</b> Діяльність освітніх музеїв Прикарпаття (XX–XXI століття) .....	209
<b>ОЛЕГ СУХОВІРСЬКИЙ</b> Особливості вивчення графічного редактора у початковій школі .....	213
<b>ІРИНА ТАМОЖСЬКА</b> Дискурс поняття «педагогічна технологія» в контексті формування сучасної парадигми освіти.....	217
<b>ІРИНА ТИЧИНА</b> Радянські командирські курси на території України в роки Громадянської війни 1919–1921 рр.: історія створення та діяльності.....	223
<b>АНЖЕЛІКА ТОЛКАЧОВА</b> До питання відповідальності підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів.....	229
<b>ОЛЬГА ТРЕТЯКОВА</b> Особливості освітнього розвитку польського населення Півдня України в 1920-х рр. ....	232
<b>НІНА ТРІШКІНА</b> Професійно спрямоване навчання як складова формування компетентного фахівця.....	238
<b>НАТАЛІЯ ФАНЕНШТЕЛЬ</b> Психолого-педагогічна спадщина Степана Балея у світовому та вітчизняному науковому дискурсі .....	242
<b>ВАЛЕНТИНА ФРИЦЮК</b> Професійний саморозвиток як психолого-педагогічна категорія .....	248
<b>ЮЛІЯ ХАРЧЕНКО</b> Теоретико-методологічна стратегія професійного саморозвитку концертмейстера вищого навчального закладу .....	254
<b>ЧЖАН ЦЗЯНАНЬ</b> Специфіка виконавського дихання музиканта-духовика.....	258
<b>ІРИНА ЧЕМЕРИС</b> Використання інноваційних технологій у процесі виховної роботи педагогічного коледжу.....	262
<b>ОЛЕНА ЧУБАРУК</b> Професійна компетентність вчителів української мови і літератури як психолого-педагогічна проблема.....	267
<b>ІННА ШОРОБУРА</b> Внесок університетських учених у розвиток української географічної науки та освіти.....	273

**CONTENT**

<b>VALENTYNA BARANOVSKA</b> <i>Organizational Forms of Teaching as a Component of Methodical System of Formation Informative Competencies of Primary School Teachers</i> .....	9
<b>LIUDMYLA VASYLENKO</b> <i>Conceptual Foundations of Hedonistic Orientation of Music Students' Vocal Training</i> .....	14
<b>VIKTOR VDOVCHENKO, YEVHEN ANTONOVYCH</b> <i>Conceptual Bases of Fundamental Research of Structure and Content of the Specializations «Artistically-Project Creation», «Decoratively-Applied Art», «Bases of Design» of the Profile Teaching in the National System of Continuous Artistically-Project Education</i> .....	20
<b>OLENA VOVK</b> <i>Spiral Cognition: Epistemological Grounds</i> .....	33
<b>VALENTYN VOVK, MARYNA YAROVA</b> <i>Development of Interest to Music-Performing Activity through the Interaction of a Teacher and a Student</i> .....	36
<b>ALINA VOLOSCHUK</b> <i>The Fundamental Principles of Zoltan Bakonii's Artistic and Educational Activities</i> .....	39
<b>LIUDMYLA VRODA</b> <i>Influence of Ethnoeducational Space of Educational Establishment to the Training of the Future Music Teacher</i> .....	43
<b>TETIANA HAVRYLENKO</b> <i>Ukrainian Scholars' Pilot Research in Primary Education: Leveling Classes (1975–1982)</i> .....	47
<b>OLENA HAPCHENKO</b> <i>Intellectual Associations as Factor of Forming of European Cultural and Educational Space (XVI–XVII Centuries)</i> .....	53
<b>IHOR HASIUK</b> <i>Quality Management of the Activities of Sports Schools</i> .....	58
<b>VALENTYNA HLADKOVA, SVIATOSLAV POZHARSKYI</b> <i>Overcoming Catabola in the Life of a Specialist of Socioeconomic Sphere</i> .....	62
<b>OLENA HOLUB</b> <i>Tactics of Assistance – Important Condition of Teaching Independence of the Primary School Pupils</i> .....	70
<b>IRYNA DARMANSKA</b> <i>The Essential Characteristic of the Concept of «Managerial Competence of the Head of Educational Institution»</i> .....	74
<b>NATALIIA DIDENKO</b> <i>Principles of Organization of the Ukrainian Language Extracurricular Work in the Process of Profile Education</i> .....	79
<b>NATALIIA DOLINSKA</b> <i>Peculiarities and Methods of Realisation of Mentoring Programs in US Universities</i> .....	82
<b>VIKTORIYA ZHELANOVA</b> <i>The Main Point of the Professional Context of the Future Primary School Teacher</i> .....	86
<b>LARYSA ZDANEVYCH</b> <i>Implementation of Competence-Based Approach as a Tool of Training Future Teachers in Higher Education</i> .....	90
<b>NATALIIA KAZAKOVA</b> <i>The Essence of the Concept of «Responsibility»</i> .....	96
<b>ANATOLII KOMYSHAN</b> <i>Improvement of the Training of the Future Specialists in Pharmaceutical Industry on the Basis of the Personally Oriented Teaching</i> .....	101
<b>VIKTOR KOROLENKO</b> <i>Categorial Field of Research of the Problem of Moral Education of Pupils</i> .....	106
<b>MARIYA KRYVA</b> <i>Organization of Extracurricular Research Activities of Students while Studying the Subjects of the Natural Science</i> .....	110
<b>VIRA KUROM</b> <i>Future Labor Training Teachers Engineering Training at a Higher Educational Establishment: Realities and Prospects</i> .....	114
<b>VIOLETTA LAPPO</b> <i>Problems and Prospects of Improving the Education of the Spiritual Values of Students under the Conditions of Higher Educational Establishment (HEE) of Non-Humanitarian Profile</i> .....	118
<b>LIUDMYLA LEVCHENKO</b> <i>Organizational-Pedagogical Conditions of Professional Self-Perfection of the Head of General Educational Institution</i> .....	123
<b>HALYNA LYSAK</b> <i>The Essence of Teaching Dialogic Speech to the Students of Philological Departments</i> .....	128
<b>YULIYA MATVIENKO</b> <i>The Problem of Forming Skills of Self-Control of Students in the Theory and Practice of Higher Professional Education</i> .....	132
<b>VITALII MATSKO</b> <i>Pedagogical Ideas of Anatolii Pohribnyi in the System of National Education Forming</i> .....	137
<b>NATALIIA MACHYNSKA</b> <i>The Authority of the Teacher – as the Necessary Condition for Effective Interaction with Students</i> .....	142
<b>ROMANA MYKHAILYSHYN</b> <i>Concept of Ukrainian National Education and Upbringing in Pedagogical Heritage of Ivan Yushchynshyn</i> .....	147

<b>TETIANA NAZARENKO</b> <i>Introduction of the New Technologies of Teaching into the School Practice</i> .....	152
<b>OLHA NITENKO</b> <i>On the Question of the State of Knowledge of Foreign Language Training in the Higher Education System in Ukraine</i> .....	157
<b>YULIIA OLIZKO</b> <i>Application of the Main Didactic Principles for Foreign Language Teaching with the Help of the Interdisciplinary Approach</i> .....	161
<b>IVAN OSADCHYI</b> <i>Theoretic-Methodological and Technological Basic of the Directed Development of the Educational Systems</i> .....	165
<b>ANNA PEKALA</b> <i>The Role of a Tutor in Teaching Values</i> .....	171
<b>TETIANA POSTOIAN</b> <i>Practical Training of Future Industry Specialists on the Basis of the Centers for Applied Qualifications</i> .....	176
<b>OKSANA SARKISOVA</b> <i>Professional Training of the Future Economics Teachers on the Basis of Group Interaction</i> .....	181
<b>OKSANA SVYSTAK-YAROTSKA</b> <i>Retrospective Analysis of Promotion of Environmental Education in Japan</i> .....	185
<b>LI SIYUNG</b> <i>Science and Theoretic Essence Self-Organization Skills in Context of Teaching</i> .....	192
<b>IRYNA SLONEVSKA, SVITLANA PIROSHENKO</b> <i>Synergetic Approach to the Educational Process in the Discourse of Contemporary Educational Research</i> .....	196
<b>SERHII STOKRATNYI</b> <i>Secondary School Education in Poland and Ukraine: Contemporary Analysis</i> .....	200
<b>VALENTYNA STOLIAR</b> <i>Students' Individual Work on Mathematics as a Factor of Effective Preparation of Specialists of Primary Education</i> .....	205
<b>INNA STRAZHNIKOVA</b> <i>Activity of Educational Museums of Prykarpattia (XX – XXI Century)</i> .....	209
<b>OLEH SUKHOVIRSKYI</b> <i>Peculiarities of Study of the Graphic Editor at Primary School</i> .....	213
<b>IRYNA TAMOZHNSKA</b> <i>Definition of the Term «Pedagogical Technology» in the Context of Forming Modern Paradigm in Education</i> .....	217
<b>IRYNA TYCHYNA</b> <i>Soviet Commanders' Courses on the Ukrainian Territory During the Years of the Civil War 1919–1921: the History of Their Foundation and Work</i> .....	223
<b>ANZHELIKA TOLKACHOVA</b> <i>On the Issue of Responsibility of Teens Boarding Schools</i> .....	229
<b>OLHA TRETIAKOVA</b> <i>The Features of Educational Development of the Polish Population in the South of Ukraine in 1920-s</i> .....	232
<b>NINA TRISHKINA</b> <i>Professionally-Directed Teaching as a Component of Forming Competent Specialist</i> .....	238
<b>NATALIIA FANENSHTEL</b> <i>Stefan Balei's Psychological-Pedagogical Inheritance in the Foreign and Native Scientific Discourse</i> .....	242
<b>VALENTYNA FRYTSIUK</b> <i>Professional Self-Development as a Psychological and Pedagogical Category</i> .....	248
<b>YULIIA KHARCHENKO</b> <i>Theoretic-Methodological Strategy of Professional Self-Development of the Leader of an Orchestra in the System of Higher Education</i> .....	254
<b>ZHANG JIANAN</b> <i>Specific of Performing Breathing of the Musician Playing the Wind Instruments</i> .....	258
<b>IRYNA CHEMERYYS</b> <i>The Use of Innovative Techniques in the Educational Process of Pedagogical College</i> .....	262
<b>OLENA CHUBARUK</b> <i>Professional Competence of Teachers of Ukrainian Language and Literature as Psychological and Pedagogical Problem</i> .....	267
<b>INNA SHOROBURA</b> <i>Contribution of University Scientists into the Development of Ukrainian Geographic Science and Education</i> .....	273



**Організаційні форми навчання як компонент методичної системи формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів**

*У статті розглядаються сучасні підходи до організації інформатичної підготовки майбутнього вчителя на компетентнісній основі, що передбачають гармонійне, виважене та доцільне поєднання традиційних та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Структура системи інформатичних компетентностей майбутніх учителів надає можливість науково обґрунтувати методичну систему формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів та взаємозв'язки її компонентів: мети, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання.*

*Визначено, що зміст освіти, мета і завдання, методи навчання реалізуються через організаційні форми. Під організаційними формами навчання розуміють сукупність зовнішніх умов, у яких організовується та проходить навчальний процес.*

*Навчальний процес у вищих навчальних закладах здійснюється за такими формами: навчальні заняття; самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи. При цьому слід враховувати, що навчально-педагогічні технології – системи методів, засобів та прийомів, що використовуються для досягнення поставленої навчально-педагогічної мети, їх сучасний рівень значною мірою характеризуються можливостями використання сучасних інформаційно-комунікаційних систем, засобів мультимедіа та інших.*

**Ключові слова:** *майбутні вчителі початкових класів, методична система формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів, компоненти методичної системи: мета, зміст, методи, засоби і організаційні форми навчання.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Керуючись загальнонауковою теорією соціальних систем, враховуючи різні підходи до вивчення проблем професійної підготовки фахівця в теорії вищої освіти, розглядатимемо підготовку майбутнього вчителя початкових класів у вищому навчальному закладі як складну динамічну систему, якій притаманні певні функції, що забезпечують її стійке існування. Ці функції умовно можна поділити на дві групи: внутрішні (освітня, розвивальна, виховна), що відображають характеристики самої системи професійної підготовки, взаємозв'язки і взаємозалежність її окремих компонентів, і зовнішні (координувальні та інтегрувальні), що відображають зв'язки професійної підготовки фахівця та компонентів системи освіти загалом.

Навчальний процес починається з проектування цілей і завдань навчання. З'ясувавши їх, визначають такі компоненти відповідної методичної системи навчання, як зміст, засоби навчання, методи і форми. Зміст навчального матеріалу повинен добиратися так, щоб забезпечувалась повнота виконання освітніх завдань, його добір впливає на вибір методів, засобів і організаційних форм навчання.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі вищої школи змінило навчальне інформаційне середовище всіх вищих педагогічних навчальних закладів. Виникла нагальна потреба в упорядкуванні методичних знань учителів початкових класів.

Навчально-виховний процес організовується з врахуванням можливостей використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченого, гармонійно розвинутого спеціаліста, здатного постійно оновлювати свої фахові знання і швидко адаптуватися до змін у сфері професійної діяльності. Це насамперед стосується розробки навчальних програм, створених на основі найновітніших досягнень світової та вітчизняної науки і практики у сфері професійної діяльності; організації і проведення всіх видів занять, заснованих на передових методиках, ефективних для формування професійних знань, умінь і навичок.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури, методичної системи підготовки вчителя інформатики, яка подається в навчальному посібнику Н.В.Морзе «Методика навчання інформатики», дисертаційних досліджень О.М.Спіріна, О.І.Шиман, С.М.Яшанова, структури системи інформатичних компетентностей майбутніх учителів надає можливість науково обґрунтувати методичну систему формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів та взаємозв'язки її компонентів: мети, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання.

*Формулювання цілей статті...* Сучасні підходи до організації інформатичної підготовки майбутнього вчителя на компетентнісній основі передбачають гармонійне, виважене та доцільне поєднання традиційних та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

*Виклад основного матеріалу...* Розвиток професіоналізму вчителя розпочинається в період навчання в педагогічному навчальному закладі. У процесі навчальної діяльності у майбутнього фахівця формуються відповідні професійні компетентності. Інтенсивність такого формування залежить від низки педагогічних чинників, серед яких особливе місце посідає створення умов для інформатичної освіти, виховання мотивації до самовдосконалення, формування потреби в неперервній освіті, вивчення різних педагогічних технологій тощо [7, с.10–11].

На думку Є.М.Смирнкової-Трибульської, основне призначення методичної системи підготовки майбутнього вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності полягає у формуванні методичних підходів до добору і використання в професійній діяльності інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення педагогічно значущого і обґрунтованого результату в контексті забезпечення доступності, покращення якості та підвищення ефективності навчально-виховного процесу [11].

Зміст освіти, мета і завдання, методи навчання реалізуються через організаційні форми. Під організаційними формами навчання розуміють сукупність зовнішніх умов, у яких організовується та проходить навчальний процес. Якщо принципи навчання покладаються в основу підходів до навчання (чому саме так треба навчати, через методи визначають сутність навчальної взаємодії), то через форми обумовлюють, як у реальних умовах організувати навчальну роботу студентів. Форми навчання можуть бути орієнтовані як на колективну навчальну діяльність (лекції, практичні заняття, спецкурси, спецсемінари), так і на індивідуальну (самостійна робота, домашня робота, індивідуальна робота, індивідуальна консультація, курсовий і дипломний проекти). При виборі кожної форми навчання потрібно передбачати забезпечення відповідних умов взаємодії викладача та студентів на певному етапі навчання відповідно до мети і змісту цього етапу, а також активну роботу кожного студента [3, с.13–18].

У статті 43 Закону України «Про вищу освіту» зазначається, що навчальний процес у вищих навчальних закладах здійснюється за такими формами: *навчальні заняття; самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи* [2, с.173–175].

Основною організаційною формою процесу навчання у вищому навчальному закладі є *лекція*. Призначення лекції полягає в тому, щоб не тільки знайомити студентів з основами наук, розкривати сутність педагогічної праці, але й формувати в них установку на використання усіх видів навчальної праці для становлення професійного бачення і закріплення творчого стилю діяльності, розвитку своєрідності особистості майбутнього вчителя [5]. Від ефективності лекції залежить результативність інших форм навчання.

Використання сучасних навчально-педагогічних технологій в академічній лекції – не проста данина моді, а дієвий і ефективний шлях підвищення її науково-педагогічного, методичного та організаційного рівня. При цьому слід враховувати, що навчально-педагогічні технології – системи методів, засобів та прийомів, що використовуються для досягнення поставленої навчально-педагогічної мети, їх сучасний рівень значною мірою характеризуються можливостями використання сучасних інформаційно-комунікаційних систем, засобів мультимедіа та інших. Важливо, щоб сучасні науково-методичні технології в академічній лекції органічно поєднувались із традиційними технологіями. Рівень використання комп'ютерних та інших технічних засобів навчання має бути педагогічно виваженим і достатнім для того, щоб максимальною мірою сприяти досягненню поставленої до лекції навчально-педагогічної мети. Однак лекція не повинна бути перенасичена різними технічними засобами. Педагогічно виважене і методично вмотивоване використання технічних засобів повинно забезпечити більш активний процес сприйняття майбутніми вчителями початкових класів матеріалу лекцій та спілкування викладача з аудиторією.

Мультимедійний супровід навчального матеріалу істотно покращує сприйняття й осмислення питань, що розглядаються в процесі навчання майбутніми вчителями початкової школи, створює більш комфортні умови для аудиторної роботи студентів та викладачів. Активізація навчання через застосування мультимедійних засобів пов'язана з тим, що [8]:

– по-перше, навчальне середовище створюється з унаочнювальним поданням повідомлень у кольорі (психологи довели, що запам'ятовування кольорової фотографії майже вдвічі ефективніше у порівнянні з чорно-білою);

– по-друге, використання анімації є одним з ефективних засобів привернення уваги і стимулювання емоційного сприйняття повідомлень. Водночас заміна статистичних зображень динамічними доцільна лише в тому випадку, коли сутність об'єкта, що демонструється, пов'язана з процесом, динамікою, відношення яких не можна передати за допомогою статистики;

– по-третє, наочне подання повідомлень у вигляді фотографій, відеофрагментів змодельованих процесів сильніше впливає на емоційну сферу людини, ніж звичайне, оскільки воно сприяє покращанню розуміння та запам'ятовування фізичних і технологічних процесів (явищ), які демонструються на екрані.

Таким чином, використання викладачем під час лекції системи *комп'ютер + засоби мультимедіа + демонстраційні матеріали* надає майбутньому вчителю початкових класів розуміння й усвідомлення практичного застосування інформаційно-комунікаційних технологій для професійних і навчальних цілей.

В умовах постійних удосконалень інформаційно-комунікаційних технологій неможливо при підготовці майбутнього вчителя передбачити всі завдання, з якими йому доведеться мати справу у майбутній професійній діяльності і в повсякденній роботі. У цих умовах підготовка майбутнього вчителя початкових класів повинна будуватись на формуванні вмінь самовдосконалення та самостійного відшукування правильних шляхів розв'язування різноманітних проблем.

Відповідно однією із форм організації навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, орієнтованою на індивідуальну навчальну діяльність, є самостійна робота.

*Самостійна робота* – складний процес розкриття індивідуальності студента у спеціально організованій навчально-пізнавальній діяльності. Її призначення полягає в тому, щоб забезпечити умови для особистісного, професійного становлення майбутнього фахівця, формування активної професійної позиції і творчого стилю діяльності.

Правильна технологія організації самостійної роботи сприяє формуванню інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Доведено, що види та зміст самостійної роботи студента повинні бути орієнтовані на розвиток умінь самостійного опрацювання різноманітних джерел повідомлень (як традиційних, так і електронних); розвиток здатності самостійного вивчення певних розділів навчальних предметів, відповідних програмних засобів та глибшого оволодіння тими програмними продуктами, які вивчаються під час аудиторних занять; здатності презентувати результати своєї діяльності, вказавши на основні моменти [6, с.67–69].

Забезпечення автономії студента під час самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності є одним з головних підходів, поширених у сучасній педагогіці [9].

Ознаками автономного навчання можна вважати здійснення майбутніми вчителями з використанням інформаційно-навчального середовища навчально-пізнавальної діяльності наодинці або у співробітництві з іншими студентами, з можливістю одержання консультативної допомоги з боку викладача, а також з можливістю вибору темпу, часу та місця самостійної роботи, режимів управління самостійною навчально-пізнавальною діяльністю, навчальних матеріалів і навчальних завдань різних рівнів складності залежно від його навчальних досягнень, інтересів, здібностей та можливостей, способів самоконтролю, рефлексії та самооцінки своєї діяльності.

З метою оцінювання індивідуальних досягнень майбутніх учителів початкових класів доцільно використовувати метод проектів, який завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, яку студенти виконують протягом певного проміжку часу.

У процесі навчання інформаційно-комунікаційних технологій практичні заняття проводяться у формі *лабораторних робіт*. Жодна із форм навчальної роботи не вимагає від студентів такого вияву ініціативи, самостійності прийнятих рішень, як лабораторна робота. Тому навчальним планом на лабораторні заняття відводиться половина (50%) навчального часу [13].

Зауважимо, що зміст лабораторних робіт сформований згідно з основним принципом модульного навчання. Проходження кожного модуля, як правило, повинно оснащуватись комплексом різноманітних засобів навчання, використання яких забезпечує унаочнення матеріалу і сприяє досягненню конкретних цілей навчання, оскільки, за даними ЮНЕСКО, людина засвоє 30% побаченого, 20% почутого, 10% прочитаного [10]. Педагогічно виправданим і доцільним виявляється проведення цілісного за змістом практикуму, а не простого набору окремих лабораторних робіт.

Лабораторні роботи проводяться з урахуванням професійної орієнтації майбутнього вчителя початкових класів для оволодіння навичками ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій в майбутній професійній діяльності.

Практичне використання інформаційно-комунікаційних технологій передбачає застосування майбутніми вчителями початкових класів засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в основному для підготовки і демонстрації окремих фрагментів навчального матеріалу як у друкованому вигляді, так і в мультимедійному поданні. Відповідно лабораторні роботи, які проводяться з дисциплін інформатичного напрямку, повинні бути зорієнтовані на професійну діяльність майбутніх учителів.

Застосування методів інтерактивного навчання сприяє формуванню інформатичних компетенцій майбутніх учителів початкових класів. Для реалізації цих методів під час

проведення лабораторних робіт доцільно використовувати такі прийоми: робота в парах, в групах, колективна розробка навчальних проектів та ін.

Особливе місце у структурі навчального процесу у вищій школі займають *консультації*. Консультація навчальна (від лат. *consultatio* – нарада, розгляд) – порада, пояснення педагога учням і студентам з будь-якого питання. Консультації проводяться у формі співбесіди індивідуально чи з групами у позанавчальний час за певним графіком чи за потребою – після завершення вивчення розділу програми, у процесі його вивчення і особливо в період підготовки до екзаменів. Консультація сприяє кращому усвідомленню складних для учнів чи студентів питань, а також поглибленню їхніх знань і розвитку наукових інтересів [1].

Обов'язковими умовами успішного виконання різних видів індивідуальних завдань є отримання консультацій (установчих, оперативних, узагальнюючих, відтворюючих). Під час установчих консультацій розглядається окреслення загальних шляхів виконання завдань. Оперативні консультації студенти отримують за потребою. Узагальнюючі консультації спрямовані на перевірку викладачем загальної підготовленості до виконання завдання. Відтворюючі консультації використовуються у разі, коли виникає потреба продемонструвати фрагменти або результати виконання завдання в цілому.

Поза сумнівами: інформаційно-комунікаційні технології є дієвим засобом реалізації принципів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів через неперервне консультування: Інтернет-консультації, забезпечення комунікацій між усіма суб'єктами освітньої системи (чати, телеконференції), інформування (електронні бібліотеки, електронна пошта), оновлення навчальних матеріалів на всіх етапах навчання (блоги, обговорення статей у вікі-середовищах).

Значну роль у підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності відіграє *педагогічна практика*, коли засвоєння навичок майбутньої педагогічної діяльності, поведінки та вміння вирішувати проблеми реалізуються не в змодельованих ситуаціях і не в стінах навчального закладу, а в умовах реальної практичної діяльності в школі [4].

На думку Л.О.Хомич, практика відіграє системоутворювальну роль у становленні творчої особистості майбутнього вчителя, під час якої у студента формуються дослідницькі вміння аналізувати педагогічний процес і педагогічні явища, порівнювати форми, методи та засоби навчання і виховання молодших школярів, організацію їхньої самостійної роботи та розвиток пізнавальних інтересів [12, с.167].

Слід наголосити, що підготовка до педагогічної практики відбувається значно успішніше, якщо студент – майбутній учитель початкових класів уже в роки навчання у вищому педагогічному навчальному закладі поставлений в умови, наближені до його майбутньої професійної діяльності.

Отже, перед початком педагогічної практики майбутні вчителі початкових класів повинні знати психолого-педагогічні та санітарно-гігієнічні умови використання інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі, застосовувати методично вмотивовані підходи до добору і використання у професійній діяльності інформаційно-комунікаційних технологій та володіти на достатньому рівні інформатичними компетентностями для успішної професійної діяльності в умовах інформатизації навчального процесу в школі.

Заняття, що проводять студенти-практиканти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, проходять цікаво, продуктивно, знімають закомплексованість в учнів з різними рівнями навчальних досягнень. Головне – відбувається розвиток творчих здібностей учнів, пізнавальних інтересів, значно зростає ефективність уроків.

*Висновки...* Дослідження показало, що процес навчання майбутніх учителів початкових класів сьогодні доцільно здійснювати в умовах систематичного, педагогічно виваженого та методично вмотивованого і доцільного використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Це, в свою чергу, суттєво впливає на зміст, методи, організаційні форми навчання, обумовлює створення та впровадження відповідної методичної системи формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник : 3000 слів / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» : прийнятий 17 січня 2002 р. № 2984-111 // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 20. – С. 134.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.
4. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Казакова Наталія Вікторівна. – К., 2004. – 253 с.
5. Казарцева О. М. Культура речевого общенія : теория и практика общенія : учеб. пособие / О. М. Казарцева. – [4-е изд.]. – М. : Флинта, 2003. – 496 с.

6. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посіб. / Т. І. Коваль, С. О. Сисоева, Л. П. Сущенко. – К. : КНЛУ, 2009. – 380 с.
7. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. М. Коломієць. – К., 2008. – 32 с.
8. Крилов І. В. Інформаційні технології: теорія і практика / І. В. Крилов. – К. : Центр, 2006. – 128 с.
9. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Г. Кучерявий. – К., 2002. – 37 с.
10. Підгорна Т. В. Етапи формування інформатичних компетентностей майбутніх вчителів хімії [Електронний ресурс] / Т. В. Підгорна // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. – Режим доступу : <http://www.ii.npu.edu.ua>.
11. Смирнова-Трибульская Е. Н. Теоретико-методические основы формирования информатических компетентностей учителей естественно-научных дисциплин в области дистанционного обучения : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Смирнова-Трибульская Евгения Николаевна. – К., 2007. – 680 с.
12. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : [моногр.] / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.
13. Шиман О. І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шиман Олександра Іванівна. – К., 2005. – 194 с.

#### References:

1. Honcharenko S. U. *Ukrayinskyi pedahohichnyi slovnyk : 3000 sliv*, Kyiv, Lybid, 1997, 376 p.
2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» : pryiniaty 17 sichnia 2002 r. № 2984-111, *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 2002, № 20, p. 134.
3. Ziaziun I. A. *Filosofia pedahohichnoi yakosti v systemi neperervnoi osvity*, *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka*, 2005, № 25, pp. 13–18.
4. Kazakova N. V. *Orhanizatsiino-metodychni zasady pedahohichnoi praktyky maibutnikh vchyteliv pochatkovoї shkoly v umovakh stupenevoi pidhotovky*, Kyiv, 2004, 253 p.
5. Kazartseva O. M. *Kul'tura rechevogo obscheniya : teoriya i praktika obscheniya*, Moscow, Flynta, 2003, 496 p.
6. Koval T. I., Sysoieva S. O., Sushchenko L. P. *Pidhotovka vykladachiv vyshchoї shkoly: informatsiini tekhnolohii u pedahohichnii diialnosti*, Kyiv, KNLU, 2009, 380 p.
7. Kolomiets A. M. *Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia informatsiinoї kultury maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv*, Kyiv, 2008, 32 p.
8. Krylov I. V. *Informatsiini tekhnolohii: teoriia i praktyka*, Kyiv, Tsentr, 2006, 128 p.
9. Kucheriavyi O. H. *Teoretychni i metodychni osnovy orhanizatsii profesiinoho samovykhovannia maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv i vchyteliv pochatkovykh klasiv*, Kyiv, 2002, 37 p.
10. Pidhorna T. V. *Etapy formuvannia informatychnykh kompetentnosti maibutnikh vchyteliv khimii [electronic resource]*, *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Kompiuterno-orientovani systemy navchannia*, mode of access : <http://www.ii.npu.edu.ua>.
11. Smirnova-Tribul'skaya E. N. *Teoretiko-metodicheskie osnovy' formirovaniya informaticheskix kompetentnostej uchitelej estestvenno-nauchny'x disciplin v oblasti distantsionnogo obucheniya*, Kyiv, 2007, 680 p.
12. Khomych L. O. *Profesiino-pedahohichna pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv*, Kyiv, Mahistr-S, 1998, 200 p.
13. Shyman O. I. *Formuvannia osnov informatsiinoї kultury maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly*, Kyiv, 2005, 194 p.

#### Summary

**Valentyna Baranovska**

#### **Organizational Forms of Teaching as a Component of Methodical System of Formation Informative Competencies of Primary School Teachers**

*The article deals with new approaches to organization of informative future teachers' training on competency-based grounds that providing harmonious, balanced and appropriate mix of traditional and modern information and communication technology training of future teachers of primary school. The structure of system of the informative competence of the future teachers provides scientific foundation of methodical system of formation informative competencies of the future primary school teachers and the relationship of its components: purpose, content, methods, tools and organizational forms of learning.*

*It is determined that the content of education, purpose and objectives, teaching methods are implemented through organizational forms. The organization forms of education means the series of external conditions which contain organization and learning process.*

*The educational process in higher education establishments is conducted in the following forms: training sessions; independent work; practical training; control tests. It should be taken into consideration that teaching and educational technology – the systems of methods, tools and techniques that are used to achieve the educational and pedagogical goals, their current level is largely characterized by the possibilities of using the modern information and communication systems, multimedia and others.*

**Key words:** *future primary school teacher, methodical system of forming informative competencies of the future primary school teachers, components of methodical system: objectives, contents, methods, means and organizational forms of learning.*

Дата надходження статті: «07» квітня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «23» квітня 2015 р.

**Концептуальні основи гедоністичного спрямування  
вокальної підготовки студентів-музикантів**

*У статті розроблені та обґрунтовані концептуальні основи, на яких ґрунтується механізм гедоністичного спрямування вокальної підготовки студентів-музикантів у педагогічних університетах. Це безпосередньо пов'язано із ідеями холізму, аксіологізму та еутичності.*

*Застосування ідеї холізму дозволяє визначити шляхи організації вокального навчання з позиції забезпечення цілісності особистості студентів, яку розглянуто як багатогранний феномен, здатний до розвитку і який включає динамічне різноманіття духовного, психологічного, розумового та фізіологічного аспектів людської сутності. При цьому процес вокальної підготовки характеризується не стільки еволюційними (кількісними) змінами, скільки емерджентними (якісними) зрушеннями у фаховому розвитку студентів. Означена закономірність діє за рахунок певних детермінант, роль яких виконує гедоністичний фон особистісних переживань майбутніх фахівців.*

*Згідно з ідеєю аксіологізму у процесі вокальної підготовки студентів відбувається усвідомлення ними ціннісної значущості гедоністичних переживань (задоволення, насолода, радість, інтерес, бажання, хотіння, захоплення, щастя тощо), які виступають критерієм вдоволення потреб студентів (у навчанні, самопізнанні, творчості, у досягненні психофізіологічної гармонії, у спілкуванні тощо), а також регулятором їхньої мотиваційної сфери; стимулятором активності творчої діяльності.*

*Гедоністичний імператив знаходить своє втілення в орієнтації пізнавальних та поведінкових стратегій студентів на отримання задоволення та досягнення гарного самопочуття в контексті впровадження ідеї еутичності. Еутичне спрямування вокальної підготовки студентів має забезпечуватися впровадженням комплексу завдань, розрахованих на те, щоб майбутні фахівці не лише зрозуміли, а й на власному досвіді переконалися в тому, що процес навчання може приносити задоволення, насолоду та радість.*

**Ключові слова:** гедоністичний імператив, холізм, аксіологізм, еутичність, задоволення, насолода, радість, вокальна підготовка.

*Постановка проблеми у загальному вигляді... Специфічні для сучасної епохи тенденції глобалізації, інформатизації, віртуалізації породжують низку проблем, сумарна дія яких детермінує кризові явища у всіх сферах суспільного буття. Безперечним є той факт, що існує єдина підстава людських переваг у подоланні кризових ситуацій. Спільним знаменником для будь-яких рішень у різних соціальних суб'єктів є їхня схильність до уникнення того, що індивід вважає негативним, і досягнення того, що уявляється йому позитивним. По суті, це нероздільне прагнення – бажання кращого життя, тобто того, що в буденній мові називається задоволенням, щастям. Уявлення про задоволення є одними із ключових для особистості, оскільки вони впливають на формування її ціннісно-смыслового універсуму. Людина вибудовує свій світ, виходячи саме із цих уявлень. Але те, що складає повсякденність людського буття, що розчинене в ньому, важко буває виявити, зафіксувати. Це, перш за все, стосується життєвих уявлень про задоволення і насолоду. Зрозуміло, що вони певним чином історично і соціально опосередковані й об'єктивуються через культуру, яка є середовищем соціального буття суб'єкта. Стандартизація образу задоволення несе в собі небезпеку знецінення особистості, оскільки зникають зусилля людини відшукати задоволеність і радість, що додають її життю найпотаємніший, глибинний сенс. Тому вивчення уявлень людей про задоволення, насолоду, щастя стає вельми привабливою й актуальною теоретичною проблемою. Складність її вирішення пов'язана із природою самого феномена задоволення: його невизначеністю, невловимістю, ефемерністю з одного боку, і гостротою та виразністю переживання з іншого. Отже, необхідно звернутися до аналізу широкого спектра наукових джерел, в яких втілені думки про гедоністичний імператив життєдіяльності людини – задоволення, насолоду, щастя, що виражають людські відчуття, уявлення, ідеали, бажання й оцінки.*

*У зв'язку з вищезазначеним виникає питання про концептуальне осмислення гедоністичного спрямування вокальної підготовки студентів педагогічних університетів. Змістовий аналіз цієї проблеми безпосередньо пов'язаний із ефективністю вокальної підготовки. Розглянуті концептуальні основи, з одного боку, дають можливість глибше зрозуміти механізми регуляції навчального процесу, а з іншого – сприяють визначенню нового ракурсу у вирішенні головної*

практичної проблеми: як допомогти студентам пронести через етап фахової підготовки свій інтерес і захоплення майбутньою спеціальністю і досягти такого рівня професійних здобутків, які ініціюватимуть бажання ділитися ними з іншими. Все це вимагає нового педагогічного мислення, сутність якого полягає в тому, що система цінностей не статична. Вона перебуває у постійному розвитку й русі, оскільки в межах кожного часового періоду зумовлюється певним рівнем розвитку суспільства. Водночас при цьому має прослідковуватися історична спадкоємність тих цінностей, що мають статус загальнолюдських.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Вітчизняна вища школа має значні здобутки в галузі підготовки майбутніх фахівців до діяльності у сфері музичного мистецтва (А.Брилін, Н.Вишнякова, А.Душний, А.Козир, Ю.Кузнецов, А.Лашенко, О.Михайличенко, Н.Ничкало, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отіч, Г.Падалка, Т.Рейзенкінд, В.Роменець, О.Ростовський, Г.Сибірякова, Т.Танько, В.Федоришин, Г.Ципін, С.Шабутін, О.Шолокова, Д.Юник та ін.) і, зокрема, у сфері вокального навчання (Н.Андгуладзе, В.Антонюк, Л.Арутюнова, В.Бриліна, Л.Гавриленко, Н.Гонтаренко, Н.Гребенюк, О.Далецький, Л.Дерев'яно, М.Донець-Тессейр, Е.Економова, В.Ємельянов, М.Жишкович, І.Колодуб, А.Кравченко, О.Краснова-Соколова, Л.Лабінцева, Д.Люш, О.Матвеева, М.Микиша, Н.Овчаренко, В.Прокопьев, О.Прядко, Г.Стасько, Т.Ткаченко, Л.Тоцька, Н.Швец, Ю.Юцевич, В.Юшманов та ін.). У працях указаних вище науковців досліджуються різноаспектні явища та тенденції професійної освіти. Проте концепти гедоністичного імперативу життєдіяльності людини не знайшли свого належного узгодження в системі освітніх проблем. Аналіз сучасної теорії і практики педагогічної освіти засвідчив, що проблема навчання, зокрема, вокального навчання, спрямованого на реалізацію гедоністичного принципу, ще не була предметом спеціального комплексного психолого-педагогічного дослідження. А втім, якщо спиратися на гуманізацію освіти, з її зверненням до учня як найвищої цінності й суб'єкта навчального процесу з метою розкриття його особистості та досягнення успішності у навчанні, то проектування інноваційних технологій і методик навчання на гедоністичних засадах, націлених на реалізацію означених цілей, є однією із ключових проблем освіти сьогодення.

*Формулювання цілей статті...* Звідси **метою** статті є розробка та теоретичне обґрунтування провідних ідей, які виступають концептуальними основами гедоністичного спрямування вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

*Виклад основного матеріалу...* У зв'язку з розглядом передумов виникнення у людини «співацької потреби», ставиться акцент на морфологічній особливості людини, на її імітаційних та ритмічних здібностях, а також на особливій внутрішній (душевній) конституції індивіда, що із давніх часів спонукали його вийти за межі «тваринності» і встати на новий онтологічний шлях розвитку – шлях людяності. Спів виступає не лише характеристикою людини як «виду живих істот», він скоріше є її сутнісним внутрішнім атрибутом, з яким безпосередньо чи опосередковано пов'язані інші атрибути: голос, звук, слух, дихання, думка, мова, настрої, почуття тощо – тобто у співі особистість проявляє свою сутність і він є її суб'єктивною внутрішньою категорією, пов'язаною із глибинними емоційними процесами (І.Вознесенський, Г.Лорка, М.Мамардашвілі, П.Флоренський та ін.). Своїм голосом і співом індивід презентує самого себе, виявляє своє існування, стверджує радість буття.

Голос як музичний інструмент а також спів несе людині радість та насолоду. Відчуття радості, насолоди, задоволення тощо, які особливо яскраво проявляються у сфері співацької діяльності, відносяться до гедоністичних переживань людини. Гедоністичні ж переживання зумовлені гедонізмом – етичною позицією, яка стверджує його як найвище благо і критерій людської поведінки. З позиції етики гедоністичний феномен (від грец. *hedone* – задоволення, насолода) виступає як багатозмістовне поняття, яке включає в себе, передусім, емоційно-чуттєві характеристики, властиві людині. Підґрунтям гедонізму як учення є прагнення людини до задоволення й насолоди та уникнення страждань. Народження співу як феномена буття із «звучного символізування» (за К.Ясперсом) емоцій і переживань, руху думки й поведінкових дій – факт універсальний і такий же природний, як і гедоністичний імператив життєдіяльності людини – і в цьому полягає їхня спорідненість. Означена гедоністична та співацька психофізіологічна реальність – це цілісна сутність людини, яка відповідальна за її становлення та розвиток як суб'єкта та об'єкта культури й еволюції.

Вокальна педагогіка з усіма своїми усталеними критеріями, а саме: інструментально-технічна досконалість, вокально-слухова компетентність та виконавська майстерність співака, визначає зміст вокальної підготовки майбутніх фахівців, яка в дослідженні розглядається як процес, спрямований на максимальний розвиток здатності студентів до глибокого усвідомлення змісту музичних образів та втілення їх у досконалії співацько-виконавській формі. Проте таке розуміння змісту вокальної підготовки є необхідним і достатнім для вокального навчання студентів мистецького напрямку із їхньою мотиваційно-цільовою установкою щодо майбутньої професійної діяльності, пов'язаною із

вокально-виконавським процесом; із мірою фізіологічних задатків, співацької обдарованості та акторських здібностей – тобто всього того, на що у більшості випадків можна не розраховувати у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Науковці у галузі вокальної методики спрямовують свої зусилля на пошуки шляхів досягнення ефективності вокальної підготовки студентів педагогічних університетів. Провідними ідеями в цьому плані стають формування у студентів комплексу вокально-технічних умінь, знань з питань вокальної педагогіки, суміжних наук (акустики, біофізики, психології, фізіології, орфоєпії, фонопедії, гігієни тощо), методики викладання співу в школі, історії вокального мистецтва та вокальної педагогіки (Ю.Юцевич); ґрунтовне освоєння співацького мистецтва через складну інтегративну функцію мислення студента, виконання якої сприяє раціональному підходу до співу при рефлекторній узгодженості роботи голосотвірних органів виконавця як свідомо керованого процесу нагромадження спеціальних знань і умінь (Г.Стасько); формування системи знань, умінь і навичок, пов'язаних із сучасними тенденціями розвитку української вокальної педагогіки та реалізацією триєдиної структури навчання: освітньої, виховної та розвиваючої – на базі науково-теоретичних засад співацького мистецтва (О.Прядко); розвиток вокально-виконавської надійності засобами опосередкованої регуляції емоційного стану студентів (О.Матвеева); формування психологічної готовності організму співака до творчої роботи, що вимагає самоусвідомлення студентом себе як унікальної особистості, настроювання і самонавіювання, відчуття внутрішньої свободи та зняття психічних зажимів і бар'єрів (М.Гонтаренко); формування сучасної проєкції звукосислового співацького мислення й реалізації відповідних знань і навичок у майбутній вокально-педагогічній діяльності студентів шляхом застосування у процесі вокальної підготовки історико-стильового і жанрового підходів та технології звукоутворення на принципах резонансної теорії мистецтва співу (Л.Тоцька); формування вокально-звукової (Т.Ткаченко) та вокально-мовленнєвої (Л.Дерев'янка) культури майбутніх учителів музики.

Означені підходи, конкретизуючи у своїй професійній проєкції характерні показники вокально-педагогічної діяльності вчителя музики, не ураховують того, що комплектація змісту вокальної підготовки майбутніх фахівців тісно пов'язана із специфікою самого співу, який апріорі не може існувати без відчуття задоволення, насолоди, захоплення, радості, натхнення. Безумовно, опрацювання співацького голосу відбувається в комплексі науково-теоретичних знань, практичних технічних навичок, що містяться у системі вокально-виконавських умінь та вокально-методичних здобутків. Їхня взаємодія очевидна, оскільки теоретичні знання проблем вокальної методики і практичний досвід застосування навчальних дій як механізмів педагогічного керівництва функціями голосотвірних органів перебувають у постійному взаємозв'язку і взаємозалежності.

Аналіз наукових підходів у сфері вокальної педагогіки дозволив констатувати той факт, що вокальне навчання має охоплювати не лише пізнавальну сферу студентів, а й сферу їхніх емоційних проявів. Педагогічними важелями, які, на нашу думку, сприяють ефективності вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, мають стати ті, що пов'язані з досягненням студентами гедоністичного пізнання не лише мистецтва, зокрема вокального, а й своєї особистості, власних суб'єктивних можливостей і задатків, а також засобів досягнення своїх цілей, задоволення своїх бажань та інтересів, прагнень та потягів. Такий шлях дозволить пережити студенту ще у процесі фахової підготовки глибину почуттів та гаму емоцій і зробити його якщо не щасливим, то принаймні радісним, задоволеним на ниві професійного удосконалення й самоствердження. З огляду на це вокальну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва на гедоністичних засадах доцільно розглядати як процес удосконалення навичок співацького голосоутворення та здатності до художньо-виконавської інтерпретації музики, ефективність якої забезпечується наявністю гедоністичного фону особистісних переживань студентів і відображається у їхній задоволеності навчальною діяльністю.

Результати проведених досліджень дозволили створити підґрунтя для розробки концептуальних основ вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з опорою на основні положення гедоністичного імперативу життєдіяльності людини, а саме: холізм, аксіологізм та еутимність.

Терміном «холізм» позначають усі філософські теорії, що використовують поняття «живе ціле», «життєва сила», «жива субстанція». Сутність притаманних холізму експлікатів: організмична цілісність, самість, еволюція та емерджент. З позиції холізму взаємодія організмичної цілісності (фізіологічна природа людини) й самості (внутрішнє ядро, джерело і першооснова психічного існування людини) відображається у категорії «особистість», підкреслюючи тим самим її духовну і фізичну, раціональну і чуттєву єдність. Звідси особистість виступає як інтегрована організація усіх пізнавальних, афективних та фізичних характеристик індивіда. Означені характеристики гармонійно узгоджуються у змісті вокально-методичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, що складається з комплексу вокально-технічних навичок (технічна



досконалість процесу голосоутворення і звуковедення), вокально-методичних знань (знання з питань вокальної педагогіки, пов'язаних із суміжними науками (акустика, біофізика, психологія, фізіологія, орфоєсія, фонопедія, гігієна тощо), методики викладання співу в школі, історії вокального мистецтва) та вокально-професійних умінь (вокально-виконавських, рефлексивно-аналізуючих, проектувально-конструктивних та операційно-діяльнських), які вибудовуються на основі наявності особливого психологічного стану студентів – натхнення, творчої наснаги, захоплення співом. Представлений комплекс орієнтує студентів на високе професійне досягнення та професіоналізм, що є сутністю особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців.

Особливого значення в теорії холізму набувають такі категорії особистісно-професійного розвитку студентів, як еволюція та емерджент. Еволюційний шлях розвитку характеризується кількісними змінами, які забезпечуються завдяки поступовому та послідовному досягненню професійних новоутворень. Емерджентний шлях відрізняється «стрибокподібністю» розвитку та якісними змінами. Означена закономірність у процесі вокальної підготовки діє за рахунок певних детермінант, пов'язаних із особливою емоційно-чуттєвою природою особистості, яка керує установками студентів та їх устремліннями. Вона відрізняється «внутрішньою динамічністю» та «життєвим поривом» і виступає імпульсом до утворення студентами власної стратегії досягнення поставленої мети. Така «місія» відводиться гедоністичному фону особистісних переживань студентів, що виражається у задоволенні та насолоді.

Отже, з позиції особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва холізм з його визначеними вище характеристиками дозволяє досягнути й пояснити шлях вокально-професійного зростання студентів у контексті кількісного (еволюція) та якісного (емерджент) розвитку і простежити механізм детермінації означених змін завдяки гедоністичним переживанням особистості, на яких акцентується увагу в процесі вокальної підготовки на гедоністичних засадах. Гедоністичне ж спрямування вокального навчання стає можливим на основі забезпечення цілісного впливу на особистість (у єдності її духовної та тілесної, інтелектуальної та чуттєвої, когнітивної та творчої складових). На основі цього відбуваються певні прогресивні структурні зміни особистості, а саме: змінюється професійна спрямованість студентів, пов'язана із певною системою потреб у навчанні, у самопізнанні, у творчості, у психофізіологічній гармонії, у спілкуванні тощо; актуалізуються мотиви досягнення високого результату у вокальному навчанні, у зв'язку з чим зростає потреба у співацькому саморозвитку і вокально-виконавській й вокально-педагогічній самореалізації та творчій активності особистості; певного рівня набуває вокально-методичний досвід – вокально-методична компетентність, тобто розвиваються і розширюються професійно орієнтовані знання, вміння і навички, опановуються алгоритми вирішення професійних завдань, завдяки чому підвищується креативність діяльності; розвиваються власні здібності та професійно важливі якості, що визначаються специфікою діяльності вчителя музичного мистецтва, а саме: самостійність, ініціативність, дисциплінованість, активність, наполегливість у досягненні поставлених цілей, стійкість до подолання труднощів тощо.

Досліджуючи місце гедоністичних переживань у процесі вокального навчання, ми обрали аксіологізм як ідею, що є підставою для дослідження тієї позитивної сторони людського існування, яка пов'язана із задоволенням, насолодою, щастям. Про орієнтацію на ту чи іншу цінність можна говорити лише тоді, коли для особистості вона набуває значущості. Орієнтація суб'єктами навчання – як викладачами, так і студентами – на певні цінності у процесі навчання може виникнути безпосередньо за умови їхнього прийняття, тобто в результаті утворення позитивної оцінки – раціональної або емоційної. Цінність гедоністичних переживань для навчального процесу полягає в тому, що вони не тільки самоцінні, а ще й виконують «службову» (за Б.Додоновим) роль. Це цінність засобу, а не цілі, тобто важливим є не лише досягнення задоволення як такого, а відчуття задоволення у процесі досягання, що дозволяє уникнути пасивності й споглядання та актуалізувати активність і наполегливість на шляху здійснення поставленої мети.

Самоцінність задоволення, насолоди визначається потребою студентів у їх наявності. Небажання ураховувати цей факт у процесі навчання призводить до дезадаптації особистості, ускладнення процесу соціалізації, нервових зривів, психосоматичних захворювань тощо. До того ж у всіх випадках прояву негативних емоцій індивіда позначається недостатність його виховання. Щодо службової ролі, то означені гедоністичні переживання безпосередньо пов'язані із такими позитивно забарвленими емоційними процесами як інтерес, бажання, захоплення, цікавість, радість тощо. І якщо інтерес, бажання, захоплення, цікавість проявляються як прагнення до певної діяльності, пов'язаної з предметом навчання, то радість – це емоційна результативність навчання.

У процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вирізняються наступні види радості, продуковані гедоністичними переживаннями: гностична – радість пізнання, яка проявляється у здивуванні студента, пізнанні ним краси вокального мистецтва, істини глибоких емоційних станів; креативна – радість творчості, першовідкриття, що виражається в одухотворенні,

захопленні співацькою діяльністю; суб'єктна – радість власного зростання, усвідомлення себе як творця свого життя; альтруїстична – радість творення чужої радості, допомога іншому у пізнанні «таємниць» професійного співу. З означених позицій методика вокальної підготовки – це не лише теорія навчання, яка відповідно до змісту і методів розкриває студенту основи і закономірності співацької майстерності, але й засноване на задоволенні та радості мистецтво навчання, що дозволяє особистості повернутися до «самої себе» – зрозуміти свої можливості у творчому освоєнні світу, що називається співом, досягнути реалії досягнення поставленої мети, створити програму власного професійного благополуччя.

Отже, ціннісна значущість гедоністичних переживань полягає у тому, що вони, включаючись у пізнавальну діяльність студентів, стають її регулятором, формуючи інтереси і цікавість, утворюючи мотиви досягнення і самореалізації, забезпечуючи активність, дисциплінованість, наполегливість у подоланні труднощів, що резюмується у радості навчання.

Звернення до ідеї еутимності базується на положенні про те, що вміння отримувати задоволення необхідно і можна розвивати у людини. Розглянуті вище ідеї холізму та аксіологізму дають можливість стверджувати, що особистість, перебуваючи у «полоні» гедоністичних переживань, з одного боку, відчуває психофізіологічну цілісність, а з іншого – отримує резерв для активного, повноцінного життя та навчання. Тому є вагомими підстави вчити студентів насолоджуватися навчанням.

Еутимний (від грец. «eu», «euthenein» – добре, процвітати) підхід у теоретичному аспекті визначається як закономірність формування у людини позитивного ставлення до життя і розвиток у неї здатності отримувати задоволення від різноманітних речей та явищ у процесі життєдіяльності. Цей підхід у своїй основі ґрунтується на широкому спектрі наукових положень щодо розуміння психологічної сутності людини. Це і каузальний (причинний), і біхевіоральний (поведінковий), і арт-терапевтичний (терапія творчим самовираженням), а також асимптоматичний (цілеспрямоване підкріплення) аспекти розвитку особистості. Останній у вигляді тренінгу насолоди подано в концепції «Маленької школи задоволення» Р.Лутца, котрий і запропонував термін «еутимна поведінка», що увійшов у практику сучасних психотерапевтичних та виховних методик у вигляді еутимного методу (В.Ромек).

Дотримання ідеї еутимності дозволяє формувати у студентів пізнавальні та поведінкові уміння отримання задоволення від процесу вокального навчання. До того ж сфера вокального навчання розкриває чималий простір для реалізації гедоністичних переживань, пропонуючи студентам відчути їх у різних гедоністичних векторах співацького процесу: духовному, естетичному, когнітивному та тілесному. Саме векторна акцентуація гедоністичних переживань, а не, наприклад, рівнева, не дозволяє сприймати їх у ступеневому ракурсі. Всі представлені «гедоністичні вектори» співацького процесу є однаковою мірою необхідними і важливими для вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

З позиції «духовного вектора» провідним для вокальної педагогіки є розуміння співу як вияву душевних рухів, що виплескуються у творчості. Творення вокально-художніх образів, що спрямовується свідомістю та інтуїцією співака, є напруженою, але завжди хвилюючою діяльністю, оскільки спостерігається величезна емоційна насиченість, незвичайний підйом всіх його душевних сил, які, «прориваючись» у трансцендентний вимір, утворюють енергетично-емоційний вишпекс, який можна назвати одухотворенням. Така максимальна напруга і особлива концентрація творчого потенціалу особистості поєднана з натхненням, радістю та насолодою творення.

«Естетичний вектор» гедоністичних переживань визначається гедоністичною функцією мистецтва. Гедоністична функція мистецтва є складовою частиною в аналізі художньої творчості, а саме – у формах і проявах чуттєвого начала в мистецтві, у його здатності викликати у студентів спектр естетичних емоцій (відчуття прекрасного, піднесеного, величного, драматичного, патетичного тощо), які надають можливість пережити естетичну насолоду. Естетична насолода у контексті вокального навчання виникає у процесі «спілкування» з вокальним мистецтвом, яке своєю гармонійністю і красою починає захоплювати студентів ще до їх безпосереднього залучення до виконавського процесу.

«Когнітивний вектор» гедоністичних переживань у процесі вокального навчання пов'язаний із вдоволенням пізнавальних потреб студента, в результаті чого утворюються «інтелектуальні почуття» (Я.Голосовкер), «інтелектуальні емоції», або афективно-когнітивні комплекси (Є. Ільїн), «інтелектуальна радість» (Аристотель) у вигляді подиву, здивування, цікавості, інтересу, допитливості тощо. Означені афективно-когнітивні комплекси пов'язані із захопленням, тобто захоплює те, що їх викликає. Захоплення співом викликає у студентів інтелектуальні переживання/емоції щодо досягнення наукових істин – психологічних, фізичних і фізіологічних явищ і законів «співочої природності» людини, підсилюючи та розвиваючи у майбутніх фахівців ціннісно-смыслову мотивацію до вокальних занять.

«Тілесний вектор» гедоністичних переживань безпосередньо пов'язаний зі сферою тілесних відчуттів студента-вокаліста, оскільки музичним інструментом співака є не його голосовий апарат – «система органів, що слугують для утворення звуків голосу та мови» (Л.Дмитрієв), а безпосередньо він сам, у всій своїй цілісності. Щодо суб'єктивності співацьких відчуттів, то для вокальної підготовки важливим є їхня позитивність, тобто не може вибудовуватися співацька майстерність на фізичному стражданні студентів. Процес співу має приносити задоволення студенту, і саме на тілесному рівні, що є обов'язковим і необхідним фактором вокального навчання. Гедоністична насиченість цих відчуттів пов'язана, насамперед, із біологічною сутністю людини, яка вимагає блага для життєдіяльності її організму.

**Висновки...** Представлені концептуальні основи гедоністичного спрямування вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва актуалізують категорію гедоністичних переживань і апелюють до неї з позиції цілісності (холістськості), цінності (аксіологічності), та стратегії отримання задоволення (еутимності), приймаючи її не на вульгарно-пасивному, а на позитивно-активному рівні. Запропоновані ідеї можуть бути екстрапольовані на багаторівневий навчально-виховний процес вокальної підготовки студентів у інститутах мистецтв та музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів і знаходити віддзеркалення на рівнях успішності їхнього професійного навчання.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Гонтаренко Н. Б. Сольное пение: секреты вокального мастерства / Н. Б. Гонтаренко. – [изд. 2-е.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 155 с.
2. Дерев'яно Л. А. Особливості формування вокально-мовленнєвої культури як складової педагогічної майстерності майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. А. Дерев'яно. – К., 1993. – 16 с.
3. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
4. Матвеева О. В. Координація надійності співу майбутніх учителів музики в контексті емоційної теорії когнітивного дисонансу / О. В. Матвеева // Ідея опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці : зб. наук. праць. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 78–82.
5. Прядко О. М. Розвиток співацького голосу : [метод. реком. для викл. вокалу та студ. муз.-пед. ф-тів вищих навч. закл.] / О. М. Прядко. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2009. – 92 с.
6. Стасько Г. Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Стасько Галина Євстахіївна. – К., 1995. – 192 с.
7. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування співацького голосу : навч.-метод. посіб. / Юрій Євгенович Юцевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 160 с.
8. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Карл Ясперс ; [пер. с нем.]. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с. – (Мыслители XX в.).

#### **References:**

1. Gontarenko N. B. *Sol'noe penie: sekrety' vokal'nogo masterstva*, Rostov n/D, Feniks, 2007, 155 s.
2. Derevianko L. A. *Osoblyvosti formuvannia vokalno-movlennievoi kultury yak skladovoi pedahohichnoi maisternosti maibutnoho vchytelia*, Kyiv, 1993, 16 p.
3. Dodonov B. I. *E'mociya kak cennost'*, Moscow, Politizdat, 1978, 272 p.
4. Matveieva O. V. *Koordinatsiia nadiinosti spivu maibutnikh uchyteliv muzyky v konteksti emotsiinoi teorii kohnityvnoho dysonansu, Ideia opiky ditei i molodi v istoryko-pedahohichnii nauksi*, Ivano-Frankivsk, 2005, pp. 78–82.
5. Priadko O. M. *Rozvytok spivatskoho holosu*, Kamianets-Podilskiy, PP Buinyts'kyi O. A., 2009, 92 p.
6. Stasko H. Ye. *Vokalna pidhotovka maibutnoho vchytelia muzyky yak osnova udoskonalennia pedahohichnoi maisternosti*, Kyiv, 1995, 192 p.
7. Yutsevich Yu. Ye. *Teoriia i metodyka formuvannia spivatskoho holosu*, Kyiv, IZMN, 1998, 160 p.
8. Yaspers K. *Smy'sl i naznachenie istorii*, Moscow, Politizdat, 1991, 527 p.

#### **Summary**

##### **Liudmyla Vasylenko**

#### **Conceptual Foundations of Hedonistic Orientation of Music Students' Vocal Training**

*The problem of the article is to develop and validate the conceptual foundations that underlie the mechanism of hedonistic directions of music students' vocal training in pedagogical universities. This relates directly to the ideas of holism, axiology and eutimnity.*

*Implementation of the idea of holism identifies ways of the organization of vocal training from the point of view of ensuring the integrity of personality of students, which is seen as a multidimensional phenomenon, able for development and which incorporates dynamic variety of spiritual, psychological, mental and physiological aspects of human nature. The process of vocal training has less to do with evolutionary (quantitative) changes, but with emergentism (qualitative) changes in the professional development of students. This pattern is achieved by certain determinants, the role of which performs a hedonistic background of personal experiences of the future specialists.*

*In accordance with the idea of axiology in the process of vocal training of students, there is awareness that they value the importance of hedonic experiences (pleasure, enjoyment, joy, interest, desire, lust, delight, happiness, etc.), which are the criteria of satisfaction of students' needs (in learning, self-knowledge, creativity, achievement of the*

*physiological harmony, in communication, etc.), as well as the regulator of their motivational sphere; stimulant factor of creative activity.*

*Hedonistic imperative finds its embodiment in the orientation of cognitive and behavioral strategies of students to enjoy and achieve wellbeing in the context of introduction of the idea of eutimnity. Such direction of vocal training of students will be ensured by the introduction of a set of tasks designed to ensure that future professionals not only understand, but can be convinced on their own experience that the learning process can bring pleasure, delight and joy.*

**Key words:** *hedonistic imperative, holism, axiology, eutimnity, pleasure, enjoyment, joy, vocal training.*

Дата надходження статті: «26» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «17» квітня 2015 р.

УДК 371.139:74/75(045)

**ВІКТОР ВДОВЧЕНКО,**

*доктор філософії в галузі дизайну*

*(м.Київ);*

**СВГЕН АНТОНОВИЧ,**

*кандидат педагогічних наук, професор*

*(м.Київ)*

**Концептуальні засади фундаментального дослідження структури та змісту спеціалізацій «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну» профільного навчання в національній системі неперервної художньо-проектної освіти**

*У статті акцентовано увагу на докорінних змінах за роки незалежності України, що відбулися в інженерній, дизайнерській, художньо-проектній освіті, починаючи з довузівської – профільної підготовки у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ). Визначено основні положення концептуальних засад фундаментального дослідження структури та змісту спеціалізацій «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну» профільного навчання в національній системі неперервної художньо-проектної освіти. Окреслено шляхи розв'язання проблеми забезпечення навчально-методичними комплектами означених спеціалізацій профільних ЗНЗ. Висвітлено питання науково обґрунтованого поетапного введення у навчально-виховний процес профільних ЗНЗ художньо-проектної освіти. Вперше подано, після переходу на компетентнісний результат профільної підготовки, сучасну наукову джерельну базу для запровадження нового понятійно-термінологічного апарату профільного навчання національної системи неперервної художньо-проектної освіти.*

**Ключові слова:** *національна система неперервної художньо-проектної освіти, фундаментальне дослідження, концептуальні засади, довузівська підготовка, профільне навчання, спеціалізацій «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну».*

Фундаментальне дослідження у відділі технологічної освіти та допрофесійної підготовки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України в 2015–2017 рр. за підтемою «Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі за спеціалізаціями «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну» в національній системі неперервної художньо-проектної освіти» має за мету:

1) розробку концептуальних засад підготовки новітньої структури сучасного змісту спеціалізацій «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну» в системі неперервної художньо-проектної освіти, з дотриманням дидактичних принципів наступності – між основною та старшою загальноосвітньою школою й перспективності – між старшою загальноосвітньою та вищою школами;

2) наукове обґрунтування педагогічних умов спеціалізацій «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну» (змісту, методики, організаційних форм навчання, предметно-розвивального середовища навчальної майстерні) підготовки компетентного випускника профільної школи, здатного до системної предметно-перетворювальної діяльності, свідомого індивідуального вибору особистісно привабливого ВНЗ для подальшої професійної або фахової підготовки за кваліфікаціями майстра декоративно-прикладного мистецтва (ДПМ) або дизайнера (за видами дизайну).

Формулюванню трирічної теми перспективного наукового дослідження його мети, завдань, робочої гіпотези передувала значна науково-аналітична робота з аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду за обраною темою. Аналіз здійснювався нами за двома взаємодоповнюючими напрямками:

1) художньо-технічна освіта України у складі колишнього СРСР до 1991 р. та її подальша трансформація в дизайн-освіту України з 1991 до 2013 р., а також художньо-проектну з – 2014 р.;

2) перехід української художньо-промислової освіти ВНЗ із кінця ХХ до початку ХХІ століття із «ЗУНівської» на компетентнісну в 2011 р., а також починаючи із профільного рівня ЗНЗ.

**1. Художньо-технічна освіта України у складі колишнього СРСР до 1991 р. та її подальша трансформація в дизайн-освіту України з 1991 до 2013 р., а також художньо-проектну – з 2014 р.** Розглядаючи історичні витоки та передумови досліджуваної нами теми, доходимо висновку, що з другої половини ХХ ст. і до початку ХХІ ст. функція неперервної художньо-технічної (інженерної), потім дизайнерської, а тепер – художньо-проектної освіти не еволюціонувала, а фактично докорінно змінилася.

У другій половині ХХ ст. в інженерній освіті ВНЗ України у складі колишнього СРСР художньому проектуванню (за сучасною термінологією – дизайну) передувала технічна естетика (див. Шпара П.Е., Шпара М.П. «Техническая эстетика и основы художественного конструирования», 1989), яка тільки частково охоплювала проблеми художнього та технічного проектування. Така «частковість» стає зрозумілою після аналізу суперечностей, виявлених у звичних для багатьох словників, підручників і посібників радянського та пострадянського періоду (у нижченаведених визначеннях), які стали настільки «робочими», що «не викликають жодних заперечень» не тільки у авторів наукових та навчальних видань, а навіть у їх рецензентів радянського гарту. Ми вважаємо передрук в ХХІ столітті застарілих радянських визначень недопустимим.

Наприклад, Р.М.Горбатюк із Тернопільського національного педагогічного університету, в лекції 1 «Технічна естетика. Предмет, завдання та зміст курсу» в час уже безповоротного переходу від технічної естетики до дизайну, незважаючи на 24 роки незалежності України, за широкого використання електронних навчальних видань зазначає: «Технічна естетика – наукова дисципліна, яка вивчає закономірності формування та розвитку гармонійного середовища (предметного), предметних умов діяльності людини у всіх сферах життя. Виникла та розвинулася на стику таких наук, як соціології, соціальної психології, фізіології людини, ергономіки, економіки, технології виробництва тощо. Вирішує такі завдання: розробка принципів організації та формоутворення оптимального і гармонійного предметного середовища у відповідності з вимогами та потребами всіх людей і з врахуванням вимог ергономіки й технології виробництва; створення методики художнього конструювання виробів та їх комплексів, які відповідають всім вимогам технічної естетики, соціальної корисливості, функціонального та ергономічного вдосконалення».

Поряд із таким визначенням подаємо визначення естетики як філософської дисципліни, в яку входить галузь технічної естетики. Наприклад, кандидат філософських наук Д.С.Муза та ін. у темі 21 «Естетика як наука та її категорії» в навчально-методичному посібнику для ВНЗ «Вступ до філософії» за редакцією Л.М.Нікітіна зазначає: «Естетика – це наука, яка вивчає прекрасне в природі, суспільстві, матеріальному і духовному виробництві, закономірності розвитку і функціонування естетичної свідомості та загальні принципи творчості за законами краси, у тому числі закони розвитку і функціонування в суспільстві мистецтва як специфічної форми відображення дійсності».

Естетика – філософська наука, яка вивчає функціонування естетичних цінностей у суспільстві та закони її сприйняття. Вона сформувалася в надрах філософії і відокремилася від неї як самостійна галузь лише всередині ХVІІІ ст. На той час німецький філософ О.Баумгартен ввів у наукову літературу термін «естетика» і видав трактат за однойменною назвою (1750 р.).

Естетика тісно взаємодіє з гуманітарними науками: етикою, психологією, педагогікою, соціологією, логікою і особливо з філософією. Як теорія мистецтва вона є методологією мистецтвознавчих наук – історії мистецтва, теорії мистецтва, художньої критики та прикладних галузей – *технічної естетики* (виділено нами), естетики побуту, естетики поведінки. Пов'язана вона також з економічними і технічними науками.

З'ясуємо, в якій галузі знань, науки, техніки чи мистецтва знаходиться художнє проектування (конструювання), тепер – дизайн, не за застарілими радянськими визначеннями, а у 2015 р., коли прийняті та діють уже більше 20 років українські державні стандарти з дизайну (1999), в тому числі й із дизайнерської термінології (2009), що тлумачить художньо-проектну діяльність у галузі дизайну. Українські державні стандарти з дизайну в багатьох аспектах уже узгоджені із міжнародними стандартами з дизайну. Іще в радянські часи дизайнера називали художником-конструктором, фактично – інженером з художнього конструювання, проектування. Тож на кого розрахована «технічна естетика зараз»? На «технічного естета»? Нам необхідне вивчення «Основ

дизайну» (за видами дизайну) для дизайнерів! Радянська освіта у ЗНЗ і ВНЗ виконувала функцію, орієнтовану переважно на відтворення продуктивних сил індустріального суспільства. В українській освіті на початку XXI століття, вже в ЗНЗ учні 10–11 класів свідомо обирають технологічний профіль, у нашому дослідженні – спеціалізації: «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну». Отже, можна констатувати, що художньо-проектна профільна підготовка здійснюється тепер «де факто» в освітній галузі «Технології» ЗНЗ, а не як вважають пересічні громадяни – в освітній галузі «Техніка» (такої освітньої галузі взагалі немає, а «Технічна естетика» – це вже історичне минуле радянського часу) чи «Мистецтво». Художній профіль у освітній галузі «Мистецтво» ЗНЗ займається образотворчою допрофесійною та довузівською підготовкою. Тому із-за докорінних змін у назвах і тлумаченні понятійно-термінологічного апарату з дизайн-освіти, а з 2014 р. і художньо-проектної освіти, авторами в понад 100 публікаціях з 2001 р. приділена значна увага структуруванню і укладанню диференційованого за рівнями ЗНЗ і ВНЗ тезауруса для розуміння сучасного змісту національної системи неперервної дизайнерської, а тепер і художньо-проектної освіти.

Доречно констатувати: профільне навчання до 2001 р. було зорієнтоване виключно на робітничі професії. За результатами досліджень з 2001 р. авторами у профільне навчання в 2006–2008 рр. введено навчальні авторські програми: «Етнодизайн», «Графічний дизайн», «Промисловий дизайн», «Дизайн середовища» (2005, 2006, 2007), «Основи дизайну» (2005, 2006, 2007, 2008, 2010).

Отже, докорінна зміна художнього та промислового виробництва в Україні обумовила й стрімку трансформацію змісту національної інженерної, дизайнерської освіти в художньо-проектну освіту з 2014 р. для підготовки майбутніх майстрів ДПМ, а також дизайнерів (за видами дизайну).

Кінцевою метою інженерної освіти з художнього проектування до прийняття Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти у 2011 р. було прагнення навчити «раз і назавжди» ustalеним правилам, програмним знанням, умінням, навичкам (ЗУНам), що повинні були використовуватися фахівцем (у нашому прикладі – майстрами ДПМ, дизайнерами за видами дизайну) у його майбутній соціальній та професійній діяльності протягом усього життя. За таких умов українська інженерна освіта з художнього проектування ніби зупинилася із-за невизначеності, із-за відсутності прагнення сприймати динаміку наукового поступу європейського та світового передового досвіду з художньо-проектної освіти. І тільки орієнтуючись на Болонські угоди українська інженерна освіта з художнього проектування взяла курс на євроінтеграцію, змінила як ustalену назву професійної та фахової освіти з інженерної на дизайнерську у мистецьких ВНЗ, а з 2014 р. – у науково обґрунтовану авторами неперервну художньо-проектну освіту. В результаті нововведення значно розширюється охоплення сфери художнього проектування фахівцями ДПМ і етнодизайну, дизайну реклами та ін. Кінцевою метою художньо-проектної підготовки стала художньо-проектна компетентність на рівнях ЗНЗ та ВНЗ національної системи неперервної художньо-проектної освіти.

У системі художньо-проектної освіти в економічно розвинених країнах світу – США, Японії, Австралії, Канади та ін., Євросоюзу – Великобританії, Німеччини, Франції, Італії, Швеції та ін. за останнє десятиліття головним завдання є не засвоєння вироблених у минулому «колишніх знань», а підготовка суб'єктів навчальної діяльності здатних креативно мислити до опанування інновацій в предметно-перетворювальній діяльності новими навчальними методами й за допомогою сучасних засобів пізнання – інтернет-технологій, медіа-технологій, відеозв'язку, мобільного зв'язку, інтернет-пошти, соціальних мереж, мережевої передачі інформації в корпоративних межах, дистанційного навчання та навчання за елективними курсами на вебінарах. А відтак, у навчальному предметі «Технології» в старшій школі з 2015 р. ми вбачаємо пріоритетними не предметні компетентності, а галузеві, які в попередні роки роботи за новим Державним стандартом базової і повної середньої освіти 2011 р. тільки узагальнено окреслено, але ще не конкретизовано.

Отже, постала науково-організаційна проблема узгодження прискореної постановки дидактичних завдань як прогностичних педагогічних проблем із можливістю їх випереджаючої теоретичної розробки та швидкого й якісного впровадження новітніх розробок у педагогічну практику профільного навчання, починаючи з досліджуваних нами спеціалізацій «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну» в контексті національної системи неперервної художньо-проектної освіти. В процесі фундаментального педагогічного дослідження ми розв'язуємо сучасну наукову дидактичну проблему прогностичного характеру з розробки стратегічних напрямів її реалізації в найближчій перспективі, спочатку в профільній школі на експериментальних майданчиках Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, а згодом і в навчально-виховному процесі ЗНЗ всієї України. При цьому ми моделюємо та експериментально перевіряємо сучасні педагогічні умови для реалізації структурно-функціональної моделі розвитку особистості майбутнього майстра ДПМ та дизайнера іще з профільної школи засобами психології художньо-проектної творчості, духовного і фахового

вдосконалення за національними традиціями учнівства, розглядаючи особистість майбутнього творця художньо-проектної сфери як найвищу цінність.

**2. Перехід художньо-промислової освіти України з кінця ХХ до початку ХХІ століття у ВНЗ із «ЗУНівської» на компетентнісну в 2011 р., починаючи з профільного рівня ЗНЗ.** Радянська (до 1991 р.) та пострадянська художньо-промислова освіта України у ВНЗ та ЗНЗ (кінця ХХ – початку ХХІ ст.) була орієнтована на досягнення лише вузьких прагматичних професійних навчальних завдань в процесі фронтальної підготовки з орієнтацією на знання, уміння, навички (ЗУНи). Сучасна художньо-проектна освіта у ЗНЗ із 2014 р. пропедевтичного, допрофільного, профільного рівнів здійснюється із домінуванням компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів, спрямована на фундаменталізацію фахової підготовки у ВНЗ освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра та магістра.

Перспективи розвитку української неперервної художньо-проектної освіти на профільному рівні ми вбачаємо у таких положеннях концептуальних засад фундаментального дослідження структури та змісту спеціалізацій «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну» профільного навчання в національній системі неперервної художньо-проектної освіти:

- 1) розробці нової структури змісту художньо-проектної освіти на пропедевтичному, допрофільному та профільному рівнях;
- 2) забезпеченні випереджувального характеру художньо-проектної освіти завдяки синтезуванню змістового наповнення освітніх галузей «Мистецтво» і «Технології» базової та повної загальної середньої освіти;
- 3) підготовці учня ЗНЗ, який володіє елементами галузевих компетентностей (5–7 кл.), до оволодіння основами галузевих компетентностей (8–9 кл.), профільною (10–11 кл.) художньо-проектною галузевою компетентністю, з орієнтацією на компетентності бакалавра і магістра у вищій школі – соціальну, комунікативну, інформаційну, когнітивну та спеціальні;
- 4) підвищенні рівня морального і художньо-естетичного виховання майбутнього майстра ДПМ та дизайнера;
- 5) розширенні міжнародної співпраці у сфері художньо-проектної освіти та галузі дизайну в межах Європейського союзу;
- 6) реалізації потреби школярів у самовираженні, рефлексії навчально-пізнавальної та предметно-перетворювальної діяльності.

Означені положення актуалізовано авторами у навчальних програмах, науково-методичних матеріалах, підручниках, навчальних посібниках для профільного навчання, в наукових статтях. Обґрунтовані нами засадничі положення конкретизуються, уточнюються в здійснюваному нами фундаментальному дослідженні, висвітлюються під час науково-організаційних заходів, присвячених проблемам художньо-проектної освіти профільного рівня – на науково-практичних семінарах, конференціях, є предметом обговорення під час апробації результатів педагогічних досліджень на експериментальних майданчиках Інституту педагогіки НАПН України. У педагогічних колективах профільних ЗНЗ, де готуються компетентні на своєму рівні майбутні майстри ДПМ та дизайнери, ці положення успішно впроваджено у навчально-виховний процес, передусім у ЗНЗ, що із 2009 р. здійснюють профільну підготовку учнів за однією із досліджуваних нами спеціалізацій – «Основи дизайну».

Художньо-проектна освіта розглядається науковцями, вчителями-експериментаторами не тільки в допрофесійному та довузівському, а і в соціокультурному аспекті. Зазначений аспект художньо-проектної освіти сприяє соціальному, культурному розвитку учнів старшої школи через цілеспрямовану соціалізацію їх у предметно-перетворювальну сферу під час навчально-виховного процесу.

Отже, художньо-проектна освіта ЗНЗ спрямовує, регулює, вдосконалює вищезазначені об'єктивні процеси соціокультурного розвитку старшокласників. Тому профільну підготовку учнів за спеціалізаціями «Основи дизайну» (розроблену у 2009 р. і введenu в 2010 р., а потім – розроблену іншим авторським колективом, за новою структурою у 2015 р.); «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво» (розроблені із 2015 р.) ми розглядаємо як синтез навчання й учіння, виховання і самовиховання, розвитку та саморозвитку, рефлексії і соціалізації.

Виходячи з того, що навчально-виховний процес під час оволодіння вищезазначеними спеціалізаціями ми розглядаємо комплексно, профільний рівень художньо-проектної освіти виступає як ключовий у національній системі неперервної художньо-проектної освіти ЗНЗ – ВНЗ і як різноплановий освітній простір, завдяки якому створюються необхідні педагогічні умови для творчості та індивідуального творчого саморозвитку особистості майбутнього майстра ДПМ і дизайнера.

Розробка особистісно зорієнтованих спеціалізацій «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво» та «Основи дизайну» на профільному рівні у національній системі неперервної художньо-проектної освіти враховує тенденції динамічного розвитку суспільного життя в Україні – держави, яка активно намагається інтегруватися у європейську спільноту.

Отже, нині патріотично налаштовані старшокласники пов'язують свою предметно-перетворювальну діяльність в профільній школі із прагненням до:

- утвердження національних цінностей і традицій української духовності (Афанасьєв Ю.Л., 2014; Шевченко Г.П., 2004); засвоєння принципів духовно-морального виховання у вітчизняній школі (XX – поч. XXI ст.) (Сіданич І.Л., 2013); виховання духовності у мистецькій освіті в компетентнісному аспекті (Щолокова О.П., 2011);
- розуміння сутності і значення художньої-проектної культури (Даниленко В.Я., 2006);
- набуття у загальноосвітній школі проектно-технологічної культури (Мачача Т.С., 2011-2014);
- виявлення підґрунтя становлення і тенденцій розвитку дизайн-освіти в Україні та зарубіжжі (Даниленко В.Я., 2006; Фурса О.О., 2012, 2014);
- реалізації психолого-педагогічних умов учіння-виховання особистості (Зязюн І.А., 2014);
- розв'язання на профільному рівні проблеми синтезу дизайну і технологій у системі неперервної дизайн-освіти (Антонович Є.А., Вдовченко В.В., 2012; Мадзігон В.М., Криволапов М.О., 2014);
- виявлення особливостей філософії українського дизайну (Рижова І.С., 2006);
- сучасного тлумачення національної історії матеріальної культури з позицій еволюції психології українця (Губко О.Т., 2003, 2010, 2013; Наливайко С.І., 2009);
- з'ясування специфіки розвитку дизайнерських шкіл України (Київської – Антонович Є.А., 2000, 2015; Вдовченко В.В., 2008, 2010, 2014; Волкотруб І.Т., 1988; Сьомкін В.В., 2007, 2009; Татівський П.М., 2006 та ін.; Харківської – Даниленко В.Я., 2006; Львівської – Мигаль С.П., 2000, 2004, 2010);
- дослідження українського народного декоративно-прикладного мистецтва (Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., 1992, 2012); понятійно-термінологічного апарату декоративно-ужиткового мистецтва (Запаско Я.П., Голод І.В., Білик В.І. та ін., 2000).

Розроблена нами «Концепція розвитку системи неперервної художньо-проектної освіти» (проект, рукопис, 2014) базується на фундаментальних теоретичних напрацюваннях, серед яких чільне місце відводиться концептуальним засадам фундаментального дослідження структури та змісту спеціалізацій «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну» профільного навчання в національній системі неперервної художньо-проектної освіти, на прикладних та експериментальних дослідженнях, відображає шляхи проведення полікультурної освітньої політики в ЗНЗ, ознайомлення учнів 10–11 класів із розмаїттям національних культур світу (Вейс, 2014; OXFORD, Велика енциклопедія школяра, 2013 та ін.).

Включення профільної підготовки майбутніх майстрів ДПМ і дизайнерів до сучасного соціокультурного процесу є важливим аспектом у розбудові стратегії освітньої політики Інституту педагогіки НАПН України та проведенні педагогічних досліджень із:

- розробки та апробації моделі технологічного профілю за спеціалізаціями «Основи дизайну» (Вдовченко В.В. та ін., 2005, 2006, 2007, 2008, 2010);
- розробки та апробації інтегрованих курсів для освітніх галузей «Мистецтво» та «Технології» в Кловському ліцеї № 77 м. Києва (Вдовченко В.В., Вдовченко З.В., Співакова І.Б., Шведова Ю.Б., 2012);
- розробки нової структури та змісту освітньої галузі «Технології» для проекту Державного стандарту базової і повної середньої освіти 2011 р. (Вдовченко В.В., Мачача Т.С., 2010);
- наукове обґрунтування структури та змісту навчальної програми з «Етнодизайну» для 5-9 класів ЗНЗ (Антонович Є.А., Вдовченко В.В., 2004);
- наукове обґрунтування (2011), розробка (2012), експериментальна апробація (2012-2013) авторами та запровадження в Україні профільного навчання за спеціалізацією «Основи дизайну» в 10–11 класах як найефективнішої довузівської підготовки за напрямом «Дизайн» на експериментальному майданчику Інституту педагогіки НАПН України та Інституту реклами (Вдовченко В.В., Антонович Є.А., з 2013);
- новітньої структури змісту освітньої галузі «Технології» для Державного стандарту базової і повної середньої освіти на перспективу (Мачача Т.С., Вдовченко В.В., 2014).

*Висновки...*

1. Фундаментальне дослідження структури змісту перспективних для національної системи неперервної художньо-проектної освіти спеціалізацій «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво» та «Основи дизайну» базується на результатах багаторічних



досліджень авторів: науково обґрунтованій теоретичній моделі педагогічних умов спеціалізацій для профільної школи, навчальних програмах для учнів старших класів з основ дизайну і різновидів дизайну, матеріалах науково-методичного посібника для вчителя та підручника для учня, сучасної моделі структури навчального посібника для учня. Теоретичні та експериментальні дослідження авторів окреслили коло наукових і навчальних проблем для визначення концептуальних засад фундаментального дослідження структури та змісту спеціалізацій «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну» профільного навчання в національній системі неперервної художньо-проектної освіти. При цьому нами взято до уваги соціальне замовлення щодо змісту художньо-проектної освіти профільної рівня підготовки для нинішнього стану розвитку ЗНЗ, із огляду на визначені нами основні тенденції перспективного розвитку національної системи неперервної художньо-проектної освіти ЗНЗ–ВНЗ.

2. У контексті вищезазначеного сучасний зміст досліджуваних спеціалізацій профільного навчання у старшій школі не може бути обмежений знанневим (ЗУНівським) результатом, а педагогічна технологія навчання – пасивним засвоєнням учнями «швидко старіючого» навчального змісту, не зважаючи на кожне нове відкриття у художньо-проектній сфері. Тому в умовах глобальних соціокультурних динамічних перетворень в соціальній та культурно-освітній політиці Інституту педагогіки НАПН України важливим є формування нової стратегії розвитку інтегрованої у європейський простір системи української освіти, передусім на профільному рівні підготовки майбутнього майстра ДПМ та дизайну. Особливого значення в такому разі набуває спрямування в педагогічних технологіях на особистість учня профільної школи, розкриття його інтелекту, розвитку художньо-проектної культури, а також наукова поінформованість на шкільному рівні вже не про пострадянські досягнення та соціалістичні соціальні цінності, а орієнтація на європейські фундаментальні узагальнення наукових досліджень – диференційовано для середнього та старшого шкільного віку (див.: OXFORD. Велика енциклопедія школяра, 2013). Вищезначені концептуальні положення обумовлюють принципово нові вимоги до якості розробки структури змісту перспективних спеціалізацій «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво» та «Основи дизайну».

3. Однією з пріоритетних стратегій для профільного рівня художньо-проектної освіти є також її фундаменталізація вже у загальноосвітній школі.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Антонович Є. А. Теоретико-методологічні засади дизайну / Є. А. Антонович // Скрижалі. Декоративне мистецтво і дизайн: наук.-мист. студії / Київський державний інститут декоративно-прикладного мистецтва і дизайну ім. М. Бойчука ; редкол. І. І. Міщенко та ін. – Київ–Чернівці : видавн. дім «Родовід», 2009. – С. 199–210.
2. Антонович Є. А. Теорія і методика дизайну в контексті розробки концепції сучасного національного дизайну / Є. А. Антонович // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Спецвип. : Мистецько-педагогічна освіта : проблеми та перспективи. – Кривий Ріг : КДПУ, 2005. – № 13. – С. 3–10.
3. Антонович Є. А. Етнодизайн : Експериментальна програма для 5–9 кл. / [Антонович Є. А., Вдовченко В. В. та ін.] // Сільська школа України. – 2004. – № 21 (93). – С. 4–23.
4. Антонович Є. А. Синтез дизайну і технологій у системі національної неперервної дизайн-освіти / Антонович Є. А., Вдовченко В. В. // Теорія і методика виховання : наук.-педаг. вісник / за ред. В. Г. Бутенка. – Херсон : Грінь Д. С. – 2012. – Вип. 2. – С. 4–10.
5. Антонович Є. А. Сучасна модель доузівської підготовки з «Основами дизайну» на засадах етнодизайну для дизайнерських факультетів мистецьких вишів / Антонович Є. А., Вдовченко В. В. // Етнодизайн : європейський вектор розвитку і національний контекст : зб. наук. праць / упорядн. і відп. ред. Є. А. Антонович. – Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2015. – Кн. 1. – С. 279–289.
6. Антонович Є. А. Декоративно-прикладне мистецтво : підруч. / Є. А. Антонович, Р. В. Захарчук-Чугай, М. Є. Станкевич. – Львів : Світ, 1992. – 272 с. : іл.
7. Антонович Є. А. Сучасні підходи до розробки навчально-методичного комплексу з «Основами дизайну» для профільної школи у неперервній системі національної дизайн-освіти (на базі етнодизайну) / Антонович Є. А., Вдовченко В. В. // Становлення і розвиток етнодизайну: український та європейський досвід : зб. наук. праць / упорядн. і відп. ред. Є. А. Антонович. – Полтава : Полтавський літератор, 2012. – Кн. 1. – С. 107–127.
8. Антонович Є. А. Фундаментальні та прикладні дослідження синтезу дизайну і технологій у системі неперервної дизайнерської та технологічної освіти / Антонович Є. А., Вдовченко В. В. // Становлення і розвиток етнодизайну: український та європейський досвід : зб. наук. праць / упорядн. і відп. ред. Є. А. Антонович. – Полтава : Полтавський літератор, 2012. – Кн. 1. – С. 104–113.
9. Божко Т. О. Методичні основи удосконалення проектування продукції графічного дизайну : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.07 «Дизайн» / Божко Тетяна Олександрівна. – К., 2011. – 20 с.
10. Бутник В. В. Новий англо-український політехнічний словник / В. В. Бутник. – К. : Віче, 2007. – 704 с.

11. Вдовченко В. В. Довузівська підготовка зі спеціальності «Дизайн»: профільне навчання : дис. у формі наукової доповіді ... д-ра філософії в галузі дизайну : спеціальність «Дизайн» / Вдовченко Віктор Володимирович. – К., 2013. – 64 с.
12. Вдовченко В. В. Забезпечення наступності змісту навчання основам матеріалознавства в загальній школі (на прикладі обробки деревини) / В. В. Вдовченко // Збірник наукових праць : спецвип. / В. Г. Кузь (гол. ред.) та ін. – К. : Науковий світ, 2002. – С. 21–24.
13. Вдовченко В. В. Застосування понять з дизайнерського проектування в технологічній освіті / В. В. Вдовченко // Zbior raportow naukowych «Aktualne naukowe badania. Od teorii do praktyki» / (30/03/2014 – 31/03/2014). – Warszawa : Wydawca: Sp. Z o.o. «Diamont trading tour», 2014. – С. 59–60.
14. Вдовченко В. В. Концепція навчально-методичного комплексу з «Основ дизайну» для 10–11 (12) кл. / В. В. Вдовченко // Зміст і технології шкільної освіти : матеріали звітної наук. конф. (30–31 берез. 2005 р.). – К., 2005. – С. 77–78.
15. Вдовченко В. В. Навчальна програма «Трудове навчання: основи дизайну» для загальноосв. навч. закладів нового типу: ліцеїв, гімназій, коледжів (5-9 класи). Рекомендовано МОН України (№1/11-3179 від 25.07.2008 р.) / В. В. Вдовченко та ін. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 9. – С. 13–34; 2010. – № 10. – С. 29–48; 2010. – № 11–12. – С. 11–30.
16. Вдовченко В. В. Наукове обґрунтування добору і реалізації змісту навчального предмета «технології» з технічних видів праці в основній школі / В. В. Вдовченко // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2012 рік : наук. вид. – К. : Інститут педагогіки, 2013. – С. 302–303.
17. Вдовченко В. В. Прикладні експериментальні дослідження – апробація змісту інтегрованих курсів із навчальних предметів освітніх галузей «Мистецтво» та «Технології» у Кловському ліцеї № 77 м. Києва / В. В. Вдовченко // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 рік : наук. вид. – К. : Інститут педагогіки, 2012. – С. 291–293.
18. Вдовченко В. В. Проектне моделювання на заняттях з освітньої галузі «Технології» / В. В. Вдовченко // Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 2001. – Вип. 26. – С. 19–22.
19. Вдовченко В. В. Проектування та виготовлення виробів з деревини: Орієнтовний тематично-календарний план модуля (для сільських шкіл) / В. В. Вдовченко // Сільська школа України. – 2014. – № 8 (80). – С. 14–23.
20. Вдовченко В. В. Реалізація змісту модуля «Проектування та виготовлення виробів із деревини» в 5–9 кл. / В. В. Вдовченко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 3. – С. 4–13.
21. Вдовченко В. В. Результативність науково-дослідної роботи в технологічному напрямі профільного навчання з «Основ дизайну» / В. В. Вдовченко // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2008 рік : інформ. вид. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 341–343.
22. Вдовченко В. В. Світ професій / В. В. Вдовченко // Дизайн-освіта: Профільне навчання старшокласників: Програми календарні плани і не тільки... / упоряд. : В. Вдовченко та ін. – К. : вид. дім «Шкіл. світ» ; вид. Л. Галіцина, 2006. – С. 104–114.
23. Вдовченко В. В. Теоретичне моделювання реалізації предметної (проектно-технологічної) компетентності на заняттях «Трудового навчання» (основна школа) / В. В. Вдовченко // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2013 рік. – К., 2014. – С. 302–303.
24. Вдовченко В. В. Трудове навчання : технології і дизайн : Програма для 5-го кл. / В. В. Вдовченко та ін. // Сільська школа України. – 2004. – № 21 (93). – С. 14–27.
25. Вдовченко В. В. Формування понять з художнього та технічного проектування (за проектно-технологічною системою неперервної технологічної освіти професора Вдовченка В. В.) / В. В. Вдовченко // Реклама як художньо-комунікативні практики : зб. матеріалів міжн. наук.-практ. конф. (Харків, 27 берез. 2014 р.) / за заг. ред. В. Я. Даниленка. – Харків : ХДАДМ, 2014. – С. 21–24.
26. Вдовченко В. В. Методика викладання образотворчого мистецтва і дизайну : навч. програма для підготовки, перепідготовки вчителя образотв. мистецтва і вчителя труд. навч. для викладання профільних програм за напрямом «Дизайн»: «Етнодизайн», «Основи дизайну», «Графічний дизайн», «Веб-дизайн», «Дизайн середовища (дизайн інтер'єрів та екстер'єрів)», «Ландшафтний дизайн» / Вдовченко В. В., Антонович Є. А. // Завуч. – 2006. – № 16 (274). – С. 33–44.
27. Вдовченко В. В. Навчально-методичні комплекси за профілем «Дизайн» / Вдовченко В. В., Антонович Є. А. // Інформатика. – 2005. – № 31–32 (319–320). – С. 24–27.
28. Вдовченко В. В. Основи дизайну : Програма профільного навчання у 10–11 кл. / Вдовченко В. В., Антонович Є. А. // Сільська школа України. – 2005. – № 29–30 (139–140). – С. 3–13.
29. Вдовченко В. В. Програма профільн. навч. для загальн. навч. закладів з трудового навчання у 10–11 кл. «Основи дизайну» / Вдовченко В. В., Антонович Є. А. // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 2. – С. 115–149.
30. Вдовченко В. В. Словник-довідник / Вдовченко В. В., Антонович Є. А. // Дизайн-освіта. Профільне навчання старшокласників : Програми календарні плани і не тільки... / упоряд. : В. Вдовченко та ін. – К. : вид. дім «Шкіл. світ» ; вид. Л. Галіцина, 2006. – С. 115–125.
31. Вдовченко В. Вивчення і узагальнення педагогічного досвіду / Вдовченко В. та ін. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 1. – С. 23–25.
32. Вдовченко В. В. Графічний дизайн: профільна програма для 10–11 класів / Вдовченко В. В. та ін. // Сільська школа України. – 2005. – № 11(121). – С. 18–32.
33. Вдовченко В. В. Дизайн середовища: Програма і методичні рекомендації для профільн. навч. учнів 10–11 кл. загальноосв. навч. закл. / В. Вдовченко та ін. // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. – № 3–4. – С. 163–196.

34. Вдовченко В. В. Інтегрований курс «Інформатика – WEB–дизайн – технологія»: Програма профільного навчання для учнів 10-11 кл. загальноосв. навч. закладів, ліцеїв, гімназій / Вдовченко В. В. та ін. // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. – № 2. – С. 100–151.
35. Вдовченко В. В. Навч. програма для 11-річн. школи. Технології. 10-11 кл.: Progr. для профільн. навч. учнів загальноосв. навч. закладів. Спеціалізація «Основи дизайну». Технолог. напрям. Технологічний профіль. Наказ МОН № 1021 від 28.10.2010. Про надання навч. прогр. грифа «Затверджено МОН України» / Вдовченко В. В. та ін. – К., 2010. – 96 с.
36. Вдовченко В. В. Основи дизайну : підручник для 10 кл. загальноосв. навч. закл. Профільн. рівень [за ред. В. В. Вдовченка]. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 304 с. : іл.
37. Вдовченко В. В. Основи дизайну: підручник для 10 класу загальноосв. навч. закл. Профільн. рівень [за ред. В. В. Вдовченка]. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 304 с. : іл. Електронна повна версія підручника для 10 кл. загальноосв. навч. закладів: (Вдовченко В.В. та ін.) вид-во «Педагогічна думка» [електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://itzo.gov.ua/elektronni\\_pidruchniki\\_dly\\_10\\_klasu\\_znz.html](http://itzo.gov.ua/elektronni_pidruchniki_dly_10_klasu_znz.html).
38. Вдовченко В. В. Основи дизайну : Програма профільн. навч. для загальноосв. навчальних закладів з трудового навчання у 10–12 кл. Наказ МОН № 122 від 22.02.2008. Про надання навч. прогр. грифа «Затверджено МОН України» / Вдовченко В. В. та ін. // Освіта і управління. – 2008. – Т. 11, № 1. – С. 116–149 (10 кл.).
39. Вдовченко В. В. Основи дизайну : Програма профільн. навч. для загальноосв. навч. закладів з трудового навчання у 10–12 класах. Наказ МОН № 122 від 22.02.2008. Про надання навчальним програмам грифа «Затверджено МОН України» / Вдовченко В. В. та ін. // Освіта і управління. – 2008. – Т. 11, № 2–3. – С. 89–122 (11–12 кл.).
40. Вдовченко В. В. Прогностичні концептуальні підходи до реформування технологічної освіти учнів загальноосвітньої школи / Вдовченко В. В. та ін. // Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України ; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова ; укл. Л.Л. Макаренко. – К. : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 98. – С. 50–62.
41. Вдовченко В. В. Програма профільного навчання для загальноосвітніх навчальних закладів з трудового навчання у 10–11 класах «Графічний дизайн» / Вдовченко В. В. та ін. // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10, № 1. – С. 129–160.
42. Вдовченко В. В. Промисловий дизайн : Програма для 10–11 кл. Профільне навчання / Вдовченко В. В. та ін. // Сільська школа України. – 2004. – № 31 (103). – С. 10–20.
43. Вдовченко В. В. Профільне навч. за напрямом «Промисловий дизайн»: Progr. для 10–11 кл. / Вдовченко В. В. та ін. // Дизайн-освіта. Профільне навчання старшокласників: Програми, календарні плани і не тільки... / упоряд. : В. Вдовченко та ін. – К. : вид. дім «Шкіл. світ» ; вид. Л. Галіцина, 2006. – С. 75–88.
44. Вдовченко В. В. Результати експериментальної апробації структури учнівського творчого проекту в технологічній підготовці з «Осн. дизайну» в 10–11 кл. / Вдовченко В. В. та ін. // Ановані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2010 рік : наук. видання. – К. : Інститут педагогіки, 2011. – С. 244–245.
45. Вдовченко В. В. Урок під мікроскопом / Вдовченко В. В. та ін. // Сільська школа України. – 2003. – № 19–21 (55–57). – С. 3–6.
46. Вдовченко В. В. Формування тезауруса з основ дизайну у системі неперервної художньо-проектної освіти : пропедевтичний рівень / Вдовченко В. В. // Педагогічні інновації у фаховій освіті : зб. наук. праць. – Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2014. – Вип. 1 (5). – С. 136–154.
47. Вдовченко В. В. Оригінальні рішення проблеми креативності старшокласників у фундаментальних і прикладних дослідженнях художнього і технічного проектування / Вдовченко В. В., Вдовченко З. В. // Ановані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2009 рік : наук. вид. – К. : Педагогічна думка, 2010. – С. 232–233.
48. Вдовченко В. В. Упровадження результатів дослідження сучасних педагогічних умов для профільного навчання на експериментальних майданчиках Інституту педагогіки НАПН України / Вдовченко В. В., Вдовченко З. В. // Ановані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2010 рік : наук. вид. – К. : Інститут педагогіки, 2011. – С. 243–244.
49. Вдовченко В. В. Обробка деревини і дизайн середовища (маркетрі) 10–11 кл. : Профільна програма / Вдовченко В. В., Коноваленко А. М. та ін. // Сільська школа України. – 2004. – № 34 (106). – С. 12–21.
50. Вдовченко В. В. Progr. профільн. навчання для загальноосв. навч. закладів з труд. навчання у 10–11 кл. «Дизайн середовища : художня обробка деревини (маркетрі)» / Вдовченко В. В., Коноваленко А. М. та ін. // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7, № 3–4. – С. 169–184.
51. Вдовченко В. В. Програма профільн. навчання для загальноосвітніх навчальних закладів з трудового навчання у 10–11 класах «Художня обробка деревини (різьблення по дереву)» / Вдовченко В. В., Коноваленко А. М. та ін. // Дизайн-освіта. Профільне навчання старшокласників: Програми, календарні плани і не тільки... / упоряд. : В. Вдовченко та ін. – К. : вид. дім «Шкіл. світ» ; вид. Л. Галіцина, 2006. – С. 45–61.
52. Вейс Г. Энциклопедия материальной культуры [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.civ-blog.ru/download/enciklopediya-materialnoy-kultury>.
53. Волкотруб И. Т. Основы художественного проектирования : учеб. для худож. учеб. завед. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – К. : Высшая школа, 1988. – 191 с.; 104 ил.
54. Вступ до філософії : Кредитно-модульний курс / за ред. Л. М. Нікітіна. – [вид. 3-е, доп., перероб.]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 256 с. : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://b-ko.com/book\\_364\\_glava\\_22](http://b-ko.com/book_364_glava_22).

55. Гончаренко С. У. Фундаментальність чи вузький професіоналізм освіти / Семен Гончаренко // Дидактика професійної школи : зб. наук. праць / [редк. С. У. Гончаренко (голова) та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2004. – Вип. 1. – С. 177–186.
56. Губко О. Т. Психологія українського народу / О. Т. Губко. – К. : Задруга, 2003. – 400 с.
57. Губко О. Т. Психологія українського народу : наук. дослідж. : у 4 кн. Кн. 1 : Психологічний склад праукраїнської народності / Олексій Губко. – К. : Видавець Сергій Наливайко, 2010. – 504 с.; іл.
58. Губко О. Т. Психологія українського народу : наукове дослідження : у 2 кн. Кн. 2 : Психологічні особливості наших країн у міжчасі Трипілля – сучасна Україна / Олексій Губко. – К. : ТОВ «Видавництво друкарня Діло», 2013. – 400 с.
59. Даниленко В. Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури ХХ століття (національний та глобалізаційний аспекти) : дис. ... доктора мистецтвознавства : 05.01.03 / Даниленко Віктор Якович. – Харків, 2006. – 401 с.
60. Даниленко В. Я. Дизайн : підруч. / В. Я. Даниленко ; Харківська держ. академія дизайну і мистецтв; Інститут проблем сучасного мистецтва Академії мистецтв України – Харків : ХДАДМ, 2003. – 320 с.
61. Декоративно-ужиткове мистецтво: словник : у 2 т. – Т. 1 / Я. П. Запаско, І. В. Голод, В. І. Білик. – Львів : Афіша, 2000. – 364 с.; іл.
62. Декоративно-ужиткове мистецтво : словник : у 2 т. – Т. 2 / Я. П. Запаско., І. В. Голод, В. І. Білик. – Львів : Афіша, 2000. – 400 с.; іл.
63. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 1392 від 23 листопада 2011 р. : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/cardnpd/1392-2011>
64. Дизайн і ергономіка : Терміни та визначення. ДСТУ 3899–99. Видання офіційне. – К. : Держстандарт України, 1999. – 30 с.
65. Дизайн-освіта : Профільне навчання старшокласників : Програми, календарні плани і не тільки ... / упоряд. : В. Вдовченко та ін. – К. : вид. дім «Шкіл. світ»; вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
66. Дизайн квітиків : навч. посіб. / В. В. Пушкар, А. Д. Жирнов, О. К. Вільгельм-Швадчак ; Держ. акад. кер. кадрів культури і мистецтв. – К., 2003. – 132 с.
67. Дизайн : словник-довідник / Інс-т проблем сучасн. мист-ва НАМ України ; за ред. М. І. Яковлева ; упоряд. : Ю.О. Іванченко та ін. ; редкол. В. Д. Сидоренко (голова) та ін. – К. : Фенікс, 2010. – 384 с.
68. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
69. Захарчук-Чугай Р. В. Українське народне декоративно-прикладне мистецтво : навч. посіб. / Р. В. Захарчук-Чугай, Є. А. Антонович. – К. : Знання, 2012. – 342 с.
70. Зязюн І. А. Психо-педагогічні умови учіння-виховання особистості / І. А. Зязюн // Етнодизайн : Європейський вектор розвитку і національний контекст. Кн. 1 : зб. наук. праць / редкол. : Є. А. Антонович та ін. – Полтава : Полтавський літератор, 2015. – С. 11–19.
71. Корець М. С. Педагогічні умови реалізації технологічного профільного навчання / Корець М. С., Вдовченко В. В., Тарара А. М. // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №13. Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 6. – С. 213–214.
72. Мадзігон В. М. Дизайн і технології в системі неперервної освіти / Мадзігон В. М., Криволапов М. О. // Етнодизайн: Європейський вектор розвитку і національний контекст. Кн. 1 : зб. наук. праць / редкол. : Є. А. Антонович та ін. – Полтава : Полтавський літератор, 2015. – С. 30–33.
73. Мачача Т. С. Формування проектно-технологічної культури учнів основної школи в процесі трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика трудового навчання» / Т. С. Мачача. – К., 2011. – 20 с.
74. Мачача Т. С. Проект Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти. Освітня галузь «Технології» / Мачача Т. С., Вдовченко В. В. та ін. // Проект Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти : офіц. вид. – К., 2010. – С. 67–70.
75. Мигаль С. П. Дизайн в іменах. Львівська школа : наук.-популяр. вид. / С. П. Мигаль. – Львів : «Папуга», 2010. – 156 с.; іл.
76. Мигаль С. П. Дизайн. Львівська школа: альбом-каталог / С. П. Мигаль. – Львів : Папуга, 2004. – 240 с.; іл.
77. Мигаль С. П. Львівська дизайнерська школа: становлення, проблеми, перспективи / С. П. Мигаль // Діалог культур : Україна у світовому контексті. Художня освіта : зб. наук. праць. – Львів : Світ, 2000. – С. 387–393.
78. Наливайко С. І. Давньоіндійські імена, назви, терміни: проєкція на Україну : довідник / Степан Наливайко ; Нац. НДІ українознав. М-ва освіти і науки України. – К. : Видавець Сергій Наливайко, 2009. – 504 с.
79. Основные термины дизайна: краткий справочник слов. – М. : ВНИИТЭ, 1988. – 87 с.
80. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
81. Підлипенський В. С. Політехнічний російсько-український словник / В. С. Підлипенський. – К. : Перун, 2000. – 512 с.
82. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–67.

83. Психологічна енциклопедія / автор-упорядн. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).
84. Реклама і дизайн : тлумачний словник / упоряд. Л. В. Ремізовський. – К. : Альтерпрес, 2012. – 288 с.
85. Рижова І. С. Філософія дизайну. Теоретико-методологічні засади : [моногр.] / І. С. Рижова. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2006. – 544 с.
86. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.
87. Сіданич І. Л. Духовно-моральне виховання у вітчизняній школі (XX – початок XXI століття) : [моногр.] / І. Л. Сіданич. – К. : ТОВ «НВП» Інтерсервіс, 2013. – 464 с.
88. Сидоренко В. Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора искусств. : 17.00.06 / В. Ф. Сидоренко. – М., 1990. – 32 с.
89. Словник з дизайну і ергономіки : термінологічний словник для фахівців з дизайну і ергономіки, інженерів, конструкторів, студентів ВНЗ / В. О. Свірко [та ін.] ; під заг. ред. В. О. Свірка. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – Харків : НТМТ, 2009. – 131 с.
90. Сьомкін В. В. Дизайн. Тенденції та напрямки розвитку : [моногр.] / В. В. Сьомкін. – К. : Альтерпрес, 2009. – 528 с. ; іл.
91. Сьомкін С. В. Основи проектування та конструювання : навч. посіб. / С. В. Сьомкін. – К. : Альтерпрес, 2007. – 283 с. ; іл.
92. Тарара А. М. Концептуальні та інноваційні структурні розроблення для профільного навчання старшокласників в освітній галузі «Технології» / Тарара А. М., Вдовченко В. В. // Молодь і ринок. – 2011. – № 10(81). – С. 64–68.
93. Тарара А. М. Моделювання добору і реалізації змісту навчального предмета «Технології» в загальноосвітній школі на засадах проектно-технологічного підходу / Тарара А. М., Вдовченко В. В. // Проектна діяльність учнів у системі компетентнісно спрямованої соціальної і життєвої практики в 11-річн. шк. та позашк. освіти : в 2 ч. : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (29–30 жовт. 2014 р.) / ред. кол. : І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – Ч. 2. – С. 163–168.
94. Технічна естетика. Навчальний курс [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/4215/83/>.
95. Український педагогічний словник / за ред. С. У. Гончаренка. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
96. Українсько-англійський педагогічний словник / уклад. Т. К. Полонська. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 448 с.
97. Філософський енциклопедичний словник / [редкол. : В. І. Шинкарук (голова) та ін.] ; НАН України, Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
98. Фурса О. О. Становлення дизайн-освіти в Україні та зарубіжжі: історико-порівняльний аспект / О. О. Фурса // Етнодизайн: Європейський вектор розвитку і національний контекст. Кн. 1 : зб. наук. праць / редкол. : С. А. Антонович та ін. – Полтава : Полтавський літератор, 2015. – С. 86–92.
99. Фурса О. О. Тенденції розвитку дизайн-освіти в Україні : [моногр.] / О. О. Фурса. – К. – Луганськ : Ноулідж, 2012. – 448 с.
100. Шевченко Г. П. Духовність і цінності життя / гол. ред. Г. П. Шевченко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. праць. – Луганськ : Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, 2004. – Вип. 5. – С. 3–15.
101. Шпара П. Е. Техническая эстетика и основы художественного конструирования / П. Е. Шпара, М. П. Шпара. – К. : Вища школа, 1989. – 247 с.
102. Щолокова О. П. Категорія духовності у мистецькій освіті: компетентнісний аспект / О. П. Щолокова // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. праць. – 2011. – Вип. 1. – С. 127–136.
103. OXFORD : Велика енциклопедія школяра. – [4-ге вид., без змін]. – К. : ТОВ «Перо», 2013. – 664 с. : іл.

#### References:

1. Antonovych Ye. A. Teoretyko-metodolohichni zasady dyzainu, *Skryzhali, Dekoratyvne mystetstvo i dyzain*, Kyiv-Chernivtsi, Rodovid, 2009, pp. 199–210.
2. Antonovych Ye. A. Teoriia i metodyka dyzainu v konteksti rozrobky kontseptsii suchasnoho natsionalnoho dyzainu, *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, Kryvyi Rih, KDPU, 2005, Vol. 13, pp. 3–10.
3. Antonovych Ye. A., Vdovchenko V. V. ta in. Etnodyzain: Eksperymentalna prohrama dlia 5-9 kl., *Silska shkola Ukrainy*, 2004, Vol. 21 (93), pp. 4–23.
4. Antonovych Ye. A., Vdovchenko V. V. Syntez dyzainu i tekhnolohii u systemi natsionalnoi neperervnoi dyzain-osvity, *Teoria i metodyka vyhovannia*, Kherson, 2012, Vol. 2, pp. 4–10.
5. Antonovych Ye. A., Vdovchenko V. V. Suchasna model dovuzivskoi pidhotovky z «Osnov dyzainu» na zasadah etnodyzainu dlia dyzainerskykh fakultetiv mystetskykh vyshiv, *Etnodyzain: yevropeyskyi vektor rozvytku i natsionalnyi kontekst*, Poltava, PNPu im. V. H. Korolenka, 2015, Part 1, pp. 279–289.
6. Antonovych Ye. A., Zakharchuk-Chuhai R. V., Stankevych M. Ye. *Dekoratyvno-prykladne mystetstvo*, Lviv, Svit, 1992, 272 p., il.
7. Antonovych Ye. A., Vdovchenko V. V. Suchasni pidkhody do rozrobky navchalno-metodychnoho komplektu z «Osnov dyzainu» dlia profilnoi shkoly u neperervnii systemi natsionalnoi dyzain-osvity (na bazi etnodyzainu), *Stanovlennia i rozvytok etnodyzainu: ukraïnskyi ta yevropeyskyi dosvid*, Poltava, Poltavskyi literator, 2012, Part 1, pp. 107–127.
8. Antonovych Ye. A., Vdovchenko V. V. Fundamentalni ta prykladni doslidzhennia syntezy dyzainu i tekhnolohii u systemi neperervnoi dyzainerskoi ta tekhnolohichnoi osvity, *Stanovlennia i rozvytok etnodyzainu: ukraïnskyi ta yevropeyskyi dosvid*, Poltava, Poltavskyi literator, 2012, Part 1, pp. 104–113.

9. Bozhko T. O. *Metodychni osnovy udoskonalennia proektuvannia produktsii hrafichnogo dyzainu*, Kyiv, 2011, 20 p.
10. Butnyk V. V. *Novyi anhlo-ukrainskyi politekhnichyi slovnyk*, Kyiv, Viche, 2007, 704 p.
11. Vdovchenko V. V. *Dovuzivska pidhotovka zi spetsialnosti «Dyzain»: profilne navchannia*, Kyiv, 2013, 64 p.
12. Vdovchenko V. V. *Zabezpechennia nastupnosti zmistu navchannia osnovam materialoznavstva u zahalnoi shkoli (na prykladi obrobky derevyiny)*, Kyiv, Naukovyi svit, 2002, pp. 21–24.
13. Vdovchenko V. V. *Zastosuvannia poniat z dyzainerskoho proektuvannia u tekhnolohichnii osviti // Zbior raportow naukowych «Aktualne naukowe badania. Od teorii do praktyki»*, Warszawa Wydawca: Sp. Z o.o. «Diamont trading tour», 2014, pp. 59–60.
14. Vdovchenko V. V. *Kontseptsiiia navchalno-metodychno komplektu z «Osnov dyzainu» dlia 10–11 (12) kl., Zmist i tekhnolohii shkilnoi osvity: materialy zvitnoi naukovoi konferentsii 30–31 bereznia 2005*, Kyiv, 2005, pp. 77–78.
15. Vdovchenko V. V. ta in. *Navchalna prohrama «Trudove navchannia: osnovy dyzainu» dlia litseiv, himnazii, koledzhiv, 5–9 kl., Trudova pidhotovka v zakladakh osvity*, 2010, Vol. 9, pp.13–34; 2010, Vol. 10, pp. 29–48; 2010, Vol. 11–12, pp. 11–30.
16. Vdovchenko V. V. *Naukove obhruntuvannia doboru i realizatsii zmistu navchalnogo predmeta «Tekhnolohii» z tekhnichnykh vydiv pratsi v osnovnii shkoli, Anotovani rezultaty NDR Instytutu pedahohiky za 2012*, Kyiv, Instytut pedahohiky, 2013, pp. 302–303.
17. Vdovchenko V. V. *Prykladni eksperymentalni doslidzhennia – aprobatsiia zmistu intehrovanykh kursiv iz navchalnykh predmetiv osvitnykh haluzei «Mystetstvo» ta «Tekhnolohii» u Klovskomu litsei № 77 m. Kyiva, Anotovani rezultaty NDR Instytutu pedahohiky za 2011*, Kyiv, Instytut pedahohiky, 2012, pp. 291–293.
18. Vdovchenko V. V. *Proektne modeliuвання na zaniattiakh z osvitnoi haluzi «Tekhnolohii», Visnyk Cherkaskoho universytetu*, Cherkasy, 2001, Volume 26, pp. 19–22.
19. Vdovchenko V. V. *Proektuvannia ta vyhotovlennia vyrobiv z derevyiny, Orientovni tematychno-kalendarnyi plan modulua (dlia silskykh shkil), Silska shkola Ukrainy*, 2014, Vol. 8 (80), pp. 14–23.
20. Vdovchenko V. V. *Realizatsiia zmistu modulua «Proektuvannia ta vyhotovlennia vyrobiv z derevyiny» v 5–9 kl., Trudova pidhotovka v zakladakh osvity*, 2002, Vol. 3, pp. 4–13.
21. Vdovchenko V. V. *Rezultatyvnist naukovo-doslidnoi roboty v tekhnolohichnomu napriami profilnogo navchannia z «Osnov dyzainu», Anotovani rezultaty NDR Instytutu pedahohiky za 2008*, Kyiv, Instytut pedahohiky, 2009, pp. 341–343.
22. Vdovchenko V. V. *Svit profesii, Dyzain-osvita: Profilne navchannia starshoklasnykiv: Prohramy, kalendarni plany i ne tilky...*, Kyiv, Shkil. svit, 2006, pp. 104–114.
23. Vdovchenko V. V. *Teoretychne modeliuвання realizatsii predmetnoi (proektno-tekhnolohichnoi) kompetentnosti na zaniattiakh «Trudovoho navchannia» (osnovna shkola), Anotovani rezultaty NDR Instytutu pedahohiky za 2013*, Kyiv, Instytut pedahohiky, 2014, pp. 302–303.
24. Vdovchenko V. V. ta in. *Trudove navchannia: tekhnolohii i dyzain, Prohrama dlia 5 kl., Silska shkola Ukrainy*, 2004, Vol. 21 (93), pp. 14–27.
25. Vdovchenko V. V. *Formuvannia poniat z khudozhnogo ta tekhnichnogo proektuvannia (za proektno-tekhnolohichnoiu systemoiu neperervnoi tekhnolohichnoi osvity profesora Vdovchenko V. V.), Reklama yak khudozhno-komunikativni praktyky*, Kharkiv, KHDAD, 2014, pp. 21–24.
26. Vdovchenko V. V., Antonovych Ye. A. *Metodyka vykladannia obrazotvorchoho mystetstva i dyzainu: navch. prohrama dlia pidhotovky, perepidhotovky vchytelia obrazotvorchoho mystetstva i vchytelia trud. navch. dlia vykladannia profilnykh program za napriamom «Dyzain»: «Etnodyzain», «Osnovy dyzainu», «Hrafichnyi dyzain», «Veb-dyzain», «Dyzain seredovyshcha (dyzain interieriv ta eksterieriv)», «Landshaftnyi dyzain», Zavuch*, 2006, Vol. 16 (274), pp. 33–44.
27. Vdovchenko V. V., Antonovych Ye. A. *Navchalno-metodychni komplekсы za profilem «Dyzain», Informatyka*, 2005, Vol. 31–32 (319–320), pp. 24–27.
28. Vdovchenko V. V., Antonovych Ye. A. *Osnovy dyzainu: Prohrama profiln. navch. u 10-11 kl., Silska shkola Ukrainy*, 2005, Vol. 29–30 (139–140), pp. 3–13.
29. Vdovchenko V. V., Antonovych Ye. A. *Prohrama profiln. navch. dlia zahaln. navch. zakladiv z trydovoho navchannia u 10–11 kl. «Osnovy dyzainu», Osvita i upravlinnia*, 2005, Part 8, Vol. 2, pp. 115–149.
30. Vdovchenko V. V., Antonovych Ye. A. *Slovnyk-dovidnyk, Dyzain-osvita: Profilne navchannia starshoklasnykiv: Prohramy, kalendarni plany i ne tilky...*, Kyiv, Shkil. svit, 2006, pp. 115–125.
31. Vdovchenko V. V. ta in. *Vyvchennia i uzahalnennia pedahohichnogo dosvidu, Trudova pidhotovka v zakladakh osvity*, 2004, Volume 1, pp. 23–25.
32. Vdovchenko V. V. ta in. *Hrafichnyi dyzain: profilna prohrama dlia 10–11 kl., Silska shkola Ukrainy*, 2005, Volume 11 (121), pp. 18–32.
33. Vdovchenko V. V. ta in. *Dyzain seredovyshcha: Prohrama i metodychni rekomendatsii dlia profiln. navch. uchniv 10–11 kl. zahalnoosv. navch. zakl., Osvita i upravlinnia*, 2007, Part10, Vol. 3–4, pp. 163–196.
34. Vdovchenko V. V. ta in. *Intehrovanyi kurs «Informatyka – veb-dyzain – tekhnolohii»: Prohrama profilnogo navchannia dlia uchniv 10–11 kl. zahalnoosv. navch. zakladiv, litseiv, himnazii, Osvita i upravlinnia*, 2007, Part 10, Vol. 2, pp. 100–151.
35. Vdovchenko V. V. ta in. *Navch. prohrama dlia 11-richn. shkoly. Tekhnolohii. 10-11 kl., prohrama dlia profilnogo navchannia uchniv 10–11 kl. zahalnoosv. navch. zakl., Spetsializatsiia «Osnovy dyzainu», tekhnoloh. napriam, tekhnoloh. profil, Kyiv*, 2010, 96 p.
36. Vdovchenko V. V. (ker. avt. kol.) ta in. *Osnovy dyzainu: pidruchnyk dlia 10 kl. zahalnoosv. navch. zakladiv, profiln. riven*, Kyiv, Pedahohichna dymka, 2010, 304 p., il.

37. Vdovchenko V. V. (ker. avt. kol.) ta in. *Osnovy dyzainu: pidruchnyk dlia 10 kl. zahalnoosv. navch. zakladiv, profiln. riven*, Kyiv, Pedahohichna dymka, 2010, 304 p., il., Elektronna povna versiia [elektronnyi resurs], rezhym dostupu : [http://iitzo.gov.ua/elektronni\\_pidruchniki\\_dly\\_10\\_klasu\\_znz.html](http://iitzo.gov.ua/elektronni_pidruchniki_dly_10_klasu_znz.html)
38. Vdovchenko V. V. ta in. *Osnovy dyzainu: Prohrama profilnoho navchannia dlia zahalnoosv. navch. zakladiv, z trudovoho navchannia u 10–12 kl., Osvita i upravlinnia*, 2008, Part 11, Vol. 1, pp. 116–149 (10 kl.).
39. Vdovchenko V. V. ta in. *Osnovy dyzainu: Prohrama profilnoho navchannia dlia zahalnoosv. navch. zakladiv, z trudovoho navchannia u 10–12 kl., Osvita i upravlinnia*, 2008, Part 11, Vol. 2–3, pp. 89–122 (11–12 kl.).
40. Vdovchenko V. V. ta in. *Prohnostychni kontseptualni pidkhody do reformuvannia tekhnolohichnoi osvity uchniv zahalnoosv. shkoly, Naukovi zapysky*, Kyiv, 2011, Vol. 98, pp. 50–62.
41. Vdovchenko V. V. ta in. *Prohrama profilnoho navchannia dlia zahalnoosv. navch. zakladiv z trudovoho navchannia u 10–11 kl., «Hrafichnyi dyzain», Osvita i upravlinnia*, 2007, Part 10, Vol. 1, pp. 129–160.
42. Vdovchenko V. V. ta in. *Promyslovyi dyzain: Prohrama dlia 10–11 kl., Profilne navchannia, Silska shkola Ukrainy*, 2004, Vol. 31 (103), pp. 10–20.
43. Vdovchenko V. V. ta in. *Profilne navchannia za napriamom «Promyslovyi dyzain»: Prohrama dlia 10–11 kl. Dyzaïn-osvita: Profilne navchannia starshoklasnykiv: Prohramy, kalendarni plany i ne tilky...*, Kyiv, Shkil. svit, 2006, pp. 75–88.
44. Vdovchenko V. V. ta in. *Rezultaty eksperymentalnoi aprobatsii struktury uchnivskoho tvorchoho proektu v tekhnolohichnii pidhotovtsi z «Osnov dyzainu» v 10–11 kl., Anotovani rezultaty NDR Instytutu pedahohiky za 2010*, Kyiv, Instytut pedahohiky, 2011, pp. 244–245.
45. Vdovchenko V. V. ta in. *Urok pid mikroskopom, Silska shkola Ukrainy*, 2003, Vol. 19–21 (55–57), pp. 3–6.
46. Vdovchenko V. V. *Formuvannia tezaurusu z osnov dyzainu u systemi nepererвної khudozhno-proektnoi osvity: propedytychni riven, Pedahohichni innovatsii u fakhovii osviti*, Uzhorod, DVNZ «UzhNU», 2014, Vol. 1(5), pp. 136–154.
47. Vdovchenko V. V., Vdovchenko Z. V. *Oryhinalni rishennia problemy kreatyvnosti starshoklasnykiv u fundamentalnykh i prykladnykh doslidzhenniakh khudozhnoho i tekhnichnoho proektuvannia, Anotovani rezultaty NDR Instytutu pedahohiky za 2009*, Kyiv, Instytut pedahohiky, 2010, pp. 232–233.
48. Vdovchenko V. V., Vdovchenko Z. V. *Uprovadzhenia rezultatativ doslidzhennia suchasnykh pedahohichnykh umov dlia profilnoho navchannia na eksperymentalnykh maidanchykakh Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy, Anotovani rezultaty NDR Instytutu pedahohiky za 2010*, Kyiv, Instytut pedahohiky, 2011, pp. 243–244.
49. Vdovchenko V. V., Konovalenko A. M. ta in. *Obrobka derevyny i dyzain seredovyscha (marketri) 10–11 kl.: Profilna prohrama, Silska shkola Ukrainy*, 2004, Vol. 34 (106), pp. 12–21.
50. Vdovchenko V. V., Konovalenko A. M. ta in. *Prohrama profiln. navchannia dlia zahalnoosv. navch. zakladiv z trudovoho navchannia u 10–11 kl. «Dyzain seredovyscha: khudozhnia obrobka derevyny (marketri)», Osvita i upravlinnia*, 2004, Part 7, Vol. 3–4, pp. 169–184.
51. Vdovchenko V. V., Konovalenko A. M. ta in. *Prohrama profiln. navchannia dlia zahalnoosv. navch. zakladiv z trudovoho navchannia u 10–11 kl. «Khudozhnia obrobka derevyny (rizblennia po derevu)», Dyzaïn-osvita: Profilne navchannia starshoklasnykiv: Prohramy, kalendarni plany i ne tilky...*, Kyiv, Shkil. svit, 2006, pp. 45–61.
52. Vejs G. *E'ntsiklopediya materialnoj kultury, 2004: [e'lektronnyj resurs]*, rezhym dostupa: <http://www.civ-blog.ru/download/enciklopediya-materialnoy-kultury>
53. Volkotrub I. T. *Osnovy xudozhestvennogo proektirovaniya*, Uchebnik dlya xudozh. ucheb. zavedenij, Kiev, Vysshaya sh., 1988, 191 p., 104 il.
54. *Vstup do filosofii: Kredytно-modulnyi kurs*, za red. L. M. Nikitina, Kyiv, Tsentr uchbovoi literatury, 2008, 256 p., [elektronnyi resurs], rezhym dostupu: [http://b-ko.com/book\\_364\\_glava\\_22](http://b-ko.com/book_364_glava_22).
55. Honcharenko S. U. *Fundamentalnist chy vuzkyi profesionalizm osvity, Dydaktyka profesiinnoi shkoly*, Khmelnytskyi, KHNU, 2004, Vol. 1, pp. 177–186.
56. Hubko O. T. *Psykhohohiia ukrainskoho narodu*, Kyiv, Zadruha, 2003, 400 p.
57. Hubko O. T. *Psykhohohiia ukrainskoho narodu*, Part 1, Psykhohohichni sklad praukrainskoi narodnosti, Kyiv, 2010, 504 p., il.
58. Hubko O. T. *Psykhohohiia ukrainskoho narodu: nauk. doslidzh.*, Part 2: Psykhohohichni osoblyvosti nashykh kraian u mizhchassi Trypillia – suchasna Ukraina, Kyiv, Vyd-vo drukarnia Dilo», 2013, 400 p.
59. Danujenko V. Ya. *Dyzain Ukrainy u svitovomu konteksti khudozhno-proektnoi kultury XX stolittia (natsionalnyi ta hlobalizatsiyni aspekty)*, Kharkiv, 2006, 401 p.
60. Danylenko V. Ya. *Dyzain: pidruchnyk*, Kharkiv, KHDADM, 2003, 320 p.
61. *Dekoratyvno-uzhytkove mystetstvo: slovnyk*, Part 1, Ya. P. Zapasko, I. V. Holod, V. I. Bilyk, Lviv, Afisha, 2000, 364 p., il.
62. *Dekoratyvno-uzhytkove mystetstvo: slovnyk*, Part 2, Ya. P. Zapasko, I. V. Holod, V. I. Bilyk, Lviv, Afisha, 2000, 400 p., il.
63. *Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity*, 2011: [elektronnyi resurs], rezhym dostupu: <http://www.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/cardnpd/1392-2011>
64. *Dyzain i erhonomika: Terminy ta vyznachennia, DSTU 3899-99, Vydannia ofitsiine*, Kyiv, Derzhstandart Ukrainy, 1999, 30 p.
65. *Dyzain-osvita: Profilne navchannia starshoklasnykiv: Prohramy, kalendarni plany i ne tilky...*, Kyiv, Shkil. svit, 2006, 128 p.
66. *Dyzain kvitnykiv: navch. posib.*, V. V. Pushkar, A. D. Zhyrnov, O. K. Vilhelm-Shvadchak, Kyiv, 2003, 132 p.
67. *Dyzain: slovnyk-dovidnyk*, Kyiv, Feniks, 2010, 384 p.

68. *Entsyklopedia osvity*, vidpovid. red. V. H. Kremen, Kyiv, Yurinkom Inter, 2008, 1040 p.
69. Zakharchuk-Chuhai R. V., Antonovych Ye. A. *Ukrainske narodne dekoratyvno-prykladne mystetstvo: navch. posibn.*, Kyiv, Znannia, 2012, 342 p.
70. Ziazun I. A. Psykho-pedahohichni umovy uchinna-vykhovannia osobystosti, *Etnodyzain: yevropeiskyi vektor rozvytku i natsionalnyi kontekst*, Poltava, PNPU im. V. H. Korolenka, 2015, Part 1, pp. 11–19.
71. Korets M. S., Vdovchenko V. V., Tarara A. M. Pedahohichni umovy realizatsii tekhnolohichnoho profilnoho navchannia, *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova*, Kyiv, Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2010, Vol. 6, pp. 213–214.
72. Madzhon V. M., Kryvolapov M. O. *Dyzain i tekhnolohii v systemi nepererвної osvity*, *Etnodyzain: yevropeiskyi vektor rozvytku i natsionalnyi kontekst*, Poltava, PNPU im. V. H. Korolenka, 2015, Part 1, pp. 30–33.
73. Machacha T. S. *Formuvannia proektno-tekhnolohichnoi kultury uchniv osnovnoi shkoly v protsesi trudovoho navchannia*, Kyiv, 2011, 20 p.
74. Machacha T. S., Vdovchenko V. V. ta in. Osvitnia haluz «Tekhnolohii», *Proekt Derzhavnogo standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity*, Kyiv, 2010, pp. 67–70.
75. Myhal S. P. *Dyzain v imenakh. Lvivska shkola*, Lviv, Papuha, 2010, 156 p., il.
76. Myhal S. P. *Dyzain. Lvivska shkola, albom-kataloh*, Lviv, Papuha, 2004, 240 p., il.
77. Myhal S. P. Lvivska dyzainerska shkola: stanovlennia, problemy, perspektyvy, *Dialoh kultur: Ukraina u svitovomu konteksti, Khudozhnia osvita*, Lviv, Svit, 2000, pp. 387–393.
78. Nalyvaiko S. I. *Davnoindiiski imena, nazvy, terminy: proektsiia na Ukrainu: dovidnyk*, Kyiv, 2009, 504 p.
79. *Osnovny'e terminy' dyzaina: kratkij spravochnik slov*, Moskva, VNIITE', 1988, 87 p.
80. *Pedahohichni slovnyk*, za red. M. D. Yarmachenka, Kyiv, Pedahohichna dumka, 2001, 514 p.
81. Pidlypenskyi V. S. *Politekhnichnyi rosiisko-ukrainskyi slovnyk*, Kyiv, Perun, 2000, 512 p.
82. Pometun O. I. Kompetentnisnyi pidkhdid – naivazhlyvshy oriientyr rozvytku sychasnoi osvity, *Ridna shkola*, 2005, Vol. 1, pp. 65–67.
83. *Psykholohichna entsyklopediia*, avtor-uporiadn. O. M. Stepanov, Kyiv, Akademvydav, 2006, 424 p.
84. *Reklama i dyzain: tлумachnyi slovnyk*, uporiadn. L.V. Remizovskiy, Kyiv, Alterpres, 2012, 288 p.
85. Ryzhova I. S. *Filosofiia dyzainu. Teoretyko-metodolohichni zasady: monohrafiia*, Zaporizhzhia, ZNTU, 2006, 544 p.
86. Romenets V. A. *Psykholohiia tvorchosti: navch. posibnyk*, Kyiv, Lybid, 2004, 288 p.
87. Sidanych I. L. *Dukhovno-moralne vykhovannia u vitchyzniani shkoli (XX – pochatok XXI stolittia): monohrafiia*, Kyiv, NVP Interservis, 2013, 464 p.
88. Sydorenko V. F. *Genezis proektnoi kultury' i e'stetika dizainerskogo tvorchestva*, Moskva, 1990, 32 p.
89. *Slovnyk z dyzainu i erhomiky: terminolohichni slovnyk dlia fakhivtsiv z dyzainu i erhomiky, inzheneriv, konstruktoriv, studentiv VNZ*, V.O. Svirko ta in., Kharkiv, NTMT, 2009, 131 p.
90. Somkin V. V. *Dyzain. Tendentsii ta napriamky rozvytky: monohrafiia*, Kyiv, Alterpres, 2009, 528 p., il.
91. Somkin S.V. *Osnovy proektuvannia ta konstruiuvannia: navch. posibnyk*, Kyiv, Alterpres, 2007, 283 p., il.
92. Tarara A. M., Vdovchenko V. V. Kontseptualni ta innovatsiini strukturni rozroblennia dlia profilnoho navchannia starshoklasnykiv v osvitnii haluzi «Tekhnolohii», *Molod i rynek*, 2011, Vol. 10 (81), pp. 64–68.
93. Tarara A. M., Vdovchenko V. V. Modeliuvannia doboru i realizatsii zmistu navchalnoho predmeta «Tekhnolohii» v zahalnoosvitnii shkoli na zasadakh proektno-tekhnolohichnoho pidkhdodu, *Proektna diialnist uchniv u systemi kompetentnisno spriamovanoi sotsialnoi i zhyttievoi praktyky v 11-richn. shk. ta pozashk. osviti*, Kamianets-Podilskyi, Aksioma, 2014, Part. 2, pp. 163–168.
94. *Tekhnichna estetyka. navch. kurs: [elektronnyi resurs]*, rezhym dostupu: <http://studentam.net.ua/content/view/4215/83/>
95. *Ukrainskyi pedahohichni slovnyk*, za red. S.U. Honcharenka, Kyiv, Lybid, 1997, 376 p.
96. *Ukrainsko-anhliiskyi pedahohichni slovnyk*, uklad. T. K. Polonska, Kyiv, Pedahohichna dumka, 2008, 448 p.
97. *Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk*, redkol. : V. I. Shynkaruk (holova) ta in., Kyiv, Abrys, 2002, 742 p.
98. Fursa O. O. Stanovlennia dyzain-osvity v Ukraini ta zarubizhzi: istoryko-porivnialnyi aspekt, *Etnodyzain: yevropeiskyi vektor rozvytku i natsionalnyi kontekst*, Poltava, PNPU im. V. H. Korolenka, 2015, Part 1, pp. 86–92.
99. Fursa O. O. *Tendentsii rozvytky dyzain-osvity v Ukraini: monohrafiia*, Kyiv, Luhansk, Noulidzh, 2012, 448 p.
100. Shevchenko H. P. Dukhovnist i tsinnosti zhyttia, hol. red. H. P. Shevchenko, *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, Luhansk, Skhidnoukr. nats. un-t im. V. Dalia, 2004, Vol. 5, pp. 3–15.
101. Shpara P. E. *Texnicheskaya e'stetika i osnovy' xudozhestvennogo konstruirovaniya*, Kiev, Vy'sshaya shkola, 1989, 247 p.
102. Shcholokova O. P. Katehoriia dukhovnosti u mystetskii osviti: kompetentnisnyi aspekt, *Estetyka i etyka pedahohichoii dii*, 2011, Vol. 1, pp. 127–136.
103. *OXFORD: Velyka entsyklopediia shkoliara*, Kyiv, Pero, 2013, 664 p., il.

#### Summary

**Viktor Vdovchenko, Yevhen Antonovych**

#### **Conceptual Bases of Fundamental Research of Structure and Content of the Specializations «Artistically-Project Creation», «Decoratively-Applied Art», «Bases of Design» of the Profile Teaching in the National System of Continuous Artistically-Project Education**

*In the article the attention is accented on the native changes for years of independence of Ukraine that took place in engineering, designer, artistically-project education, since pre-university – profile preparation in general*



educational establishments (GEE). The substantive provisions of conceptual bases of fundamental research of structure and content of the specializations «Artistically-Project Creation», «Decoratively-Applied Art», «Bases of Design» of the profile teaching in the national system of continuous artistically-project education have been determined. The ways of solving of the problem of providing by the teaching-methodological complete sets of the noted specializations of the profile GEE have been shown. The question of the scientifically grounded stage-by-stage introduction to the educational process of profile GEE of artistically-project education have been reflected. For the first time, after transition to the competence result of profile preparation, modern scientific source base for introduction of new concept-terminology apparatus of the profile teaching of the national system of continuous artistically-project education have been offered.

**Key words:** national system of continuous artistically-project education, fundamental research, conceptual bases, pre-university preparation, profile teaching, specializations «Artistically-Project Creation», «Decoratively-Applied Art», «Bases of Design».

Дата надходження статті: «29» січня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «25» лютого 2015 р.

УДК 378.147:80 (045)

**ОЛЕНА ВОБК,**

доктор педагогічних наук, доцент  
(м. Черкаси)

### **Спіральний шлях пізнання: епістемологічні засади**

У статті досліджуються основи мультипарадигмального спірального пізнання. Зокрема, розглядаються рівні та шляхи когніції, окреслюються механізми пізнавальної діяльності. Підкреслюється важливість гносеологічного плюралізму, згідно з яким постулюється поєднання раціонального, чуттєвого й досвідного в когнітивному процесі. Акцентується ідея взаємодії різних формацій і парадигм пізнання, що результується створенням мультипарадигмальних епістемологічних систем. Пропонується спіральна модель зростання знання.

**Ключові слова:** пізнання, мультипарадигмальність, гносеологічний плюралізм, епістемологічні стилі, спіральна модель пізнання

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Прагнення до активного пізнання дійсності й навколишнього середовища є природною потребою індивіда. Пізнавальна активність, або когніція передбачає, насамперед, розуміння людиною природи, суспільства й самої себе. Результатом такої активності є знання, навички, вміння, відповідні здатності й досвід.

**Аналіз досліджень і публікацій...** Пізнання/когніція традиційно розглядається як специфічний вид соціально-культурної діяльності індивіда, спрямованої на збагнення як зовнішнього світу, так і свого внутрішнього стану. Пізнання розгортається в сумісній та індивідуальній діяльності, «спирається» на різні історичні й культурні форми, здійснюється в різних поєднаннях вродженого й набутого досвіду. Закріплюючись у цьому досвіді у вигляді більш-менш узгоджених між собою компонентів, когніція виступає, насамперед, як знання. Тому в цьому процесі слід розмежувати процес і результат. Особистість, освоюючи елементи соціального світу, відкриває нові, невідомі зв'язки, формує нові образи у вигляді структур знань; її власна пізнавальна діяльність реалізується за рахунок роботи з цими структурами в ході використання й перетворення елементів знання. Зусилля індивіда так би мовити «оживляють» знаннєві схеми, які зберігаються у його свідомості, переводять їх у режим взаємодії з реальними проблемами, так чи інакше відтворюючи й переробляючи їх у процесі пізнання й «повертаючи» їх у свідомість у збагаченому вигляді. Знання, таким чином, актуально присутнє в житті людей як момент когніції; воно розкривається, поповнюється й реалізується в контексті пізнання [3, с.306].

**Формулювання цілей статті...** **Метою статті** є висвітлення особливостей мультипарадигмального спірального пізнання.

**Виклад основного матеріалу...** У структурі пізнавального процесу традиційно розрізняють два базові рівні: чуттєве пізнання й раціональне пізнання. На рівні чуттєвого пізнання здійснюється відзеркалення зовнішнього світу в образній формі в результаті безпосереднього контакту суб'єкта пізнання з об'єктами реальної дійсності. Таке пізнання виражається в чуттєвому досвіді. Результатом чуттєвого пізнання є відчуття, сприйняття й уявлення. На рівні раціонального пізнання, яке якнайповніше втілюється в мисленні людини, має місце процес сутнісного й опосередкованого пізнання світу, що забезпечує розкриття його закономірних зв'язків та їхню фіксацію мовою понять і категорій. Результатом раціонального пізнання є форми мислення у вигляді понять, думок, умовиводів і ментальних моделей. Раціональне пізнання формується під впливом практичної діяльності, тобто у процесі набуття досвіду [5, с.78].

Співвідношення чуттєвого, емпіричного й раціонального у процесі когніції з античності й до нині викликає інтерес філософів. Традиційно вважається, що основною проблемою гносеології є розв'язання питання, чи всі знання мають досвідне походження. Емпіричне пізнання є вихідним моментом пізнавального процесу; у ньому важливу роль відіграють почуття. Тому у гносеології існує опозиція двох базових філософських традицій: емпіризму й раціоналізму. Емпірики заперечують існування будь-яких ідей до набуття досвіду, стверджуючи, що всі ідеї проникають у свідомість людини через навчання, провідне місце в якому має або особистий досвід, або ж узагальнення досвіду інших. В емпіричному досвіді фіксуються зовнішні прояви процесів і подій дійсності, заключаючи в собі те, що доступне спогляданню. Іншими словами, цей досвід доходить до свідомості, насамперед, через сприйняття, або перцепцію. На відміну від емпіриків, раціоналісти вважають, що, крім набутих, людина має, передусім, вроджені ідеї (наприклад, ідеї моралі, справедливості, добропорядності, гармонії тощо), які не можуть бути результатом досвіду [5, с.79].

З іншого боку, варто згадати також існування гносеологічного плюралізму, з позицій якого постулюються уявлення про наявність рівноправних, незалежних один від одного й функціонуючих за власними законами форм і джерел пізнання, що втілюються у відповідних картинах світу, епістемологічних стилях (емпіричному, раціоналістичному й сенсуалістичному), концептуальних системах і пізнавальних моделях, тобто у багатоваріантному розвитку знання. Онтологічний і гносеологічний плюралізм стверджує погляд на світ як на поліваріантне різноманіття, яке моделюється крізь призму установок синергізму, додатковості, релятивності й симфонізму. Тенденція до плюралізації онтологічної картини пізнання й буття, до врахування взаємодії багатьох рівнозначних субстанцій, які не зводяться лише до двох начал (а одтак і наукових парадигм), нині чітко простежується в усіх галузях сучасної науки [6, с.118]. Ускладнення уявлень про процеси пізнання результувалось утворенням «каскадних моделей», в яких оволодіння знаннями виглядає як потік, котрий послідовно проходить фази аналізу, проектування, реалізації, тестування, інтеграції й підтримки. Каскадні моделі поєднують образи поступового накопичення знань з концепціями різкої зміни ціннісно-нормативних систем (Т.Кун) і зображують еволюцію пізнання як зміну історичних формацій знання («епістем», за М.Фуко). Важливою в такому разі постає проблема взаємодії різних формацій і парадигм пізнання, одним із можливих розв'язків якої виявляється шлях створення «мультипарадигмальних» епістемологічних систем [3, с.309], які сприяли б оволодінню емоційними й раціональними, емпіричними й теоретичними, фундаментальними і прикладними, філософськими й конкретно науковими, природничими та гуманітарними, науковими й позанауковими знаннями.

Висловлене вище означає, що процес когніції має свої **особливості**, серед яких [4, с.111]: 1) виявлення об'єктивних законів дійсності, самого пізнання, мислення тощо: звідси й орієнтація на вивчення та встановлення загальних ознак, властивостей і характеристик предмета та їх вираження за допомогою ідеалізованих об'єктів; 2) передбачення майбутнього з метою подальшого практичного освоєння дійсності на основі знання законів функціонування й розвитку досліджуваних об'єктів; 3) системність, тобто сукупність знань, упорядкованих на підставі певних принципів, які й об'єднують одиниці знань у цілісну органічну систему; 4) методологічна рефлексія: вивчення об'єктів, виявлення їхньої специфіки, властивостей, зв'язків тощо завжди супроводжується усвідомленням методів і прийомів (як раціональних, так і ірраціональних), за допомогою яких досліджуються об'єкти; 5) об'єктивність і орієнтація на знаходження істини; 6) неперервне самовідновлення концептуального арсеналу; 7) використання у процесі дослідження як матеріальних (наукового обладнання й устаткування), так і ідеальних засобів і методів, як от: діалектика, логіка, концептуальне моделювання, математичний, синергетичний, кібернетичний, системний методи тощо; 8) доказовість, обґрунтованість отриманих результатів і достовірність висновків; 9) формування наукової картини світу.

Процес пізнання здійснюється індуктивним, дедуктивним та абдуктивним шляхами, що сприяє як розширенню, так і відкриттю/виведенню нових знань. Таке знання має особливість накопичуватись і зростати. За К.Пошпером, модель зростання наукового знання має вигляд набору когнітивних процедур, що передбачає [2, с.325–376]: а) усвідомлення проблеми, що є початком пізнання; б) висунення гіпотези, що допоможе розв'язати проблему; в) спростування гіпотези, що забезпечить усунення виявлених помилок і хибних припущень; г) проведення критичної дискусії, в результаті якої має місце поглиблений розгляд проблеми й висунення нових припущень; д) зростання наукового знання за рахунок критики гіпотез.

Слідуючи своїй логіці, К.Пошпер розробив концепцію «третього світу» – «світу мови, передбачень, теорій і міркувань». Філософ розрізняє три світи [2, с.370]: перший світ – реальність, яка об'єктивно існує; другий світ – ідеальні конструкції свідомості, її стан та активність; третій світ – «світ об'єктивного змісту мислення, насамперед, змісту наукових ідей, поетичних думок і витворів мистецтва». Він утворюється людиною, але результати її діяльності живуть власним життям. Третій

світ – це «універсум об'єктивного знання», він є автономним від інших світів. Приріст знання у «третьому світі» описується К.Поппером формулою:  $P - TT - EE - P$  (*Problem – Theory – Evaluation – Problem*), де  $P$  – це вихідна проблема,  $TT$  – теорія, яка претендує на розв'язання проблеми,  $EE$  – оцінювання теорії, її критика й усунення помилок,  $P$  – нова проблема.

У запропонованій К.Поппером формулі бракує однієї ланки – власне етапу розв'язання проблеми. Якщо додати або, радше, відтворити цю ланку (бо вочевидь філософ мав її на увазі), то виявиться, що і модель, і формула передбачають спіральний шлях пізнання, де кінцевий етап, тобто розв'язання проблеми, одночасно стає новою проблемою й початком нового витка пізнавального процесу. У такому випадку **спіральна модель пізнання** може мати таку структуру [1, с.46]: 1) перший виток – це загальне знайомство з проблемою, визначення проміжних завдань, які необхідно розв'язати, та висунення припущень щодо варіантів розв'язку; 2) другий виток – активізація «знанневих схем» у свідомості індивіда і розв'язання проміжних завдань; 3) третій виток – критична дискусія щодо запропонованих розв'язків завдань, їх спростування чи доведення, обговорення побічних ефектів, достоїнств, недоліків і суперечностей, висунення нових припущень, тобто поглиблений різнобічний розгляд проблеми; 4) четвертий виток – реалізація висунених припущень щодо нових шляхів розв'язання проблеми, корекція й узагальнення висновків і виведення нового знання. Відповідно, розв'язана проблема й виведене знання є початком нової епістемологічної проблеми, до розв'язання якої може бути застосований такий самий алгоритм.

**Висновки...** Отже, пізнання є динамічним і творчим процесом. Активне отримання знань відбувається по спіралі. Сам процес оволодіння знаннями вимагає дотримання певного алгоритму, або моделі пізнання. У процесі пізнання має місце дозрівання суб'єкта пізнання на світоглядному рівні. Світоглядні проблеми відкриті для розвитку у процесі спірального пізнання. На кожному новому витку індивід разом із людством по-новому розв'язує філософські проблеми залежно від його картини світу, епістемологічного стилю, типу мислення тощо. Основою багатоваріантного розв'язання проблем є гносеологічний плюралізм, який постулює уявлення про існування рівноправних, незалежних форм і джерел пізнання, що функціонують за власними законами і втілюються в різних картинах світу.

Перспективу подальшого розгляду заявленої проблеми ми вбачаємо в дослідженні психологічних і комунікативних особливостей пізнання.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів: нова освітня парадигма / О. І. Вовк. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2013. – 500 с.
2. Поппер К. Логика и рост научного знания / К. Поппер. – М. : Прогресс, 1983. – 580 с.
3. Социальная философия: Словарь / [сост. и ред. В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов]. – М. : Академический Проект, 2003. – 560 с.
4. Стрюковский В. И. Философия науки / В. И. Стрюковский, А. М. Старостин. – М. : Издательский дом «Дашков и К», 2009. – 367 с.
5. Теория познания / под ред. В. А. Лекторского, Т. И. Ойзермана. – М. : Философская мысль, 1991. – 428 с.
6. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / под ред. И. Т. Касавина. – М. : «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2009. – 344 с.

#### **References:**

1. Vovk O. I. *Komunikativno-kognitivna kompetentnist studentiv-filolohiv: nova osvitnia paradyhma*, Cherkasy, Vydavets Chabanenko Yu. A., 2013, 500 p.
2. Popper K. *Logika i rost nauchnogo znaniya*, Moscow, Progress, 1983, 580 p.
3. *Socy'al'naya filosofiya: Slovar' / [sost. i red. V. E. Kemerov, T. Kh. Kerimov]*, Moscow, Akademicheskij Proekt, 2003, 560 p.
4. Stryukovskij V. I., Starostin A. M. *Filosofiya nauki*, Moscow, Izdatel'skij dom «Dashkov i K», 2009, 367 p.
5. *Teoriya poznaniya / pod red. V. A. Lektorskogo, T. I. Ojzermana*, Moscow, Filosofskaya mysl', 1991, 428 p.
6. *E'nciklopediya e'pistemologii i filosofii nauki / pod red. I. T. Kasavina*, Moscow, «Kanon+», ROOY «Reabylytatsyya», 2009, 344 p.

#### **Summary**

**Olena Vovk**

#### **Spiral Cognition: Epistemological Grounds**

*The article focuses on the bases of multiparadigmatic spiral cognition. In particular, levels and ways of cognition have been examined, the mechanisms of cognitive activity have been traced. The importance of gnoseological pluralism has been cleared out, according to which combination of rational, sensual, and experience in cognitive process is postulated. The idea of interaction of different formations and paradigms of cognition, resulted in creation of multiparadigmatic epistemological systems has been accentuated. The spiral model of knowledge acquisition has been offered.*

**Key words:** cognition, multiparadigmatic, gnoseological pluralism, epistemological styles, spiral model of cognition.

Дата надходження статті: «03» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «25» березня 2015 р.

УДК 37.064:78.071(045)

**ВАЛЕНТИН ВОБК,**  
кандидат психологічних наук, доцент;  
**МАРИНА ЯРОВА,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(м.Хмельницький)

### **Розвиток інтересу до музично-виконавської діяльності через взаємодію викладача й студента**

*У статті розкрита психолого-педагогічна сутність розвитку інтересу до музично-виконавської діяльності через взаємодію викладача й студента. Духовна близькість викладача й студента – це перенесення акценту з формально-педагогічних відносин на особистісні, які є дуже важливим фактором, що визначає результати навчально-виховного процесу. Повага до особистості студента – це особлива пошана до нього, визнання унікальності його можливостей, зацікавленість у ньому, бажання зрозуміти, допомогти тощо. Проявом поваги є ввічливість, культура спілкування, справедливість, щирість, співчуття, чуйність, співпереживання, терпимість тощо. Позитивна взаємодія, що спирається на емоційний потенціал суб'єктів процесу навчання, дозволяє акумулювати пізнавальну активність студентів, суттєво підвищувати рівень мотивації навчання й ефективність процесу навчання в цілому.*

**Ключові слова:** взаємодія, викладач, студент, розвиток, інтерес, музично-виконавська діяльність.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Однією з актуальних проблем сучасної педагогічної теорії і практики вищої школи є організація дидактичної емоційної взаємодії «викладач-студент». Позитивна взаємодія, що спирається на емоційний потенціал суб'єктів процесу навчання, дозволяє акумулювати пізнавальну активність студентів, суттєво підвищувати рівень мотивації навчання і ефективність процесу навчання в цілому. Сучасний розвиток педагогічної науки висуває завдання здійснити кардинальні зміни в системі вищої освіти й свідчить про необхідність вироблення нових підходів до її діяльності на основі творчого використання досягнень національної й світової педагогіки. За цих умов забезпечення духовно-творчого розвитку студентів, зокрема, розвиток сталого інтересу до музично-виконавської діяльності як найактивнішої форми самовираження в мистецтві, набуває особливої актуальності.

Гуманізація освіти визначає таку організацію навчального процесу, яка спрямована на розвиток особистості й формування механізмів самовиховання й самоосвіти через задоволення потреб, а також на реалізацію творчого потенціалу студента в ході музично-виконавської діяльності.

*Аналіз досліджень і публікацій...* До осмислення категорії «інтерес» зверталися представники багатьох гуманітарних наук: філософії, психології, соціології, педагогіки, мистецтвознавства (Н.Бойко, З.Друзь, С.Захаров, І.Кравцова, В.Марків). Результати аналізу найвагоміших праць із музичної психології (Л.Бочкар'єв, Л.Виготський, Г.Іванченко, В.Медушевський, В.Петрушин, М.Старчеус) вказують на визначальну роль мотивації в музично-виконавській діяльності, взаємозв'язок між інтересами й потребами.

Ця проблема не залишається осторонь і сьогодні. Сучасна музично-педагогічна наука має значні здобутки в дослідженні процесу розвитку інтересу в сфері музичного мистецтва (А.Болгарський, Н.Гришанович, О.Дем'янчук, С.Жуков, С.Никитюк, А.Паламарчук, Г.Плесніна, Е.Цибуля). У працях науковців розглянуто особливості розвитку інтересу до музичного мистецтва; визначено специфіку його розвитку з урахуванням вікових особливостей; розроблено сукупність практичних рекомендацій щодо розвитку інтересу в студентів до певного виду музичної діяльності.

У психологічному словнику за редакцією В.Войтка інтерес (від лат. interest – важливий, значущий) визначений як «емоційно забарвлене ставлення до навколишнього, спрямованість людини на певний об'єкт чи певну діяльність, викликані позитивним, зацікавленим ставленням до когось, до чогось» [7, с.73].

Психолог С.Рубінштейн характеризує інтерес як «...зосередженість на певному предметі думок, що спричинює прагнення ближче ознайомитися з ним, глибше зануритися у тривале зосередження на ньому» [9, с.525].

Сучасні філософи (В.Андрущенко, І.Бойко, І.Надольний, В.Розумний), визначаючи основою інтересів потреби, підкреслюють, що «...інтереси, як і потреби, є рушійною силою діяльності, поведінки і вчинків людей» [11, с.439].

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є розкриття особливостей розвитку інтересу до музично-виконавської діяльності через взаємодію викладача й студента.

*Виклад основного матеріалу...* Як відомо, педагогічний процес складається з двох послідовних частин: зовнішньої й внутрішньої. Зовнішня частина є виховним впливом (вплив педагога), його педагогічною організацією. Внутрішня частина – це психічна діяльність студента як суб'єкта навчання. Вона відбувається на внутрішньо-особистісному рівні й постає як сприйняття, перероблення й засвоєння особистістю зовнішніх впливів, перетворення їх на власні якості.

Завдання педагога полягає в тому, щоб допомогти особистості усвідомити процеси розвитку, що відбуваються в її психіці, викликати їхню внутрішню мотивацію, спрямувати студента на свідоме керівництво ними.

Розвиток інтересу до музично-виконавської діяльності потребує наявності необхідних механізмів, які мають активно функціонувати. Такими механізмами є мотиви й потреби.

Формування будь-якої особистісної якості неможливе без усвідомлення певних умов, що забезпечують його успішність. Ю.Бабанський вважав, що «ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в яких він відбувається» [2, с.78].

Науковець Т.Роціна, узагальнюючи педагогічний досвід О.Олександрова в галузі виконавської творчості, відзначає, що на думку професора, будь-яка педагогіка зводиться до того, щоб поставити учня в ті умови, в яких він розкриється найбільше, а не до того, щоб силоміць втиснути в учня те, що в ньому ніяк не вміщається [8]. Видатний педагог завжди вірив, що в кожній людині є значно більше резервних здібностей, ніж вона проявляє, й тому завдання педагога – їх розкрити.

Орієнтація на особистісну парадигму в навчально-виховному процесі по-новому вибудовує стосунки між студентом і викладачем, спричинює перехід системи навчання до культуровідповідного, людиноутворюючого й життєзабезпечуючого процесу.

Духовна близькість викладача й студента – це перенесення акценту з формально-педагогічних відносин на особистісні, які є дуже важливим фактором, що визначає результати навчально-виховного процесу. Повага до особистості студента – це особлива пошана до нього, визнання унікальності його можливостей, зацікавленість у ньому, бажання зрозуміти, допомогти тощо. Проявом поваги є ввічливість, культура спілкування, справедливість, щирість, співчуття, чуйність, співпереживання, терпимість тощо.

Велике значення для становлення й розвитку інтересу до музично-виконавської діяльності має особистість педагога. Мислителі різних епох вважали, що успіх у навчанні залежить передусім від певних особистісних якостей того, хто навчає, від особистості самого викладача. Педагогічний вплив залежить, насамперед, від розуму, характеру, волі вихователя, яскравості й своєрідності його особистості. На думку Ш.Амонашвілі, «вчитель повинен бути сам по собі особистістю, тоді він буде цікавий дітям» [1, с.40]. Справжня педагогіка, відзначає І.Зязюн, – «це «я», моя особистість, те, що неповторне в кожному з нас» [4, с.9].

Для розвитку інтересу в студентів до музично-виконавської діяльності, на нашу думку, слід дотримуватися певних умов, зокрема:

- врахування індивідуально-психологічних, музично-виконавських особливостей студентів;
- організація творчої діяльності студентів на основі психологічно повного циклу діяльності;
- спрямованість змісту навчального матеріалу на розвиток і задоволення потреб студентів в музичному мистецтві;
- стимулювання творчої самореалізації майбутнього виконавця завдяки застосуванню психологічних методів і прийомів особистісно орієнтованого підходу.

Крім того, значне місце в процесі розвитку інтересу до музично-виконавської діяльності студентів посідає емоційна привабливість змісту навчального матеріалу. Виховання інтересу до музично-виконавської діяльності, зазначає М.Давидов, пов'язане з умінням педагога «розпалити вогник емоційності» [3, с.196].

Емоції представляють собою конкретну психічну форму існування потреби, є підсумковою стороною мотивації, координують появу й функціонування потреб, цілей, мотивів, гіпотез, планів (С.Рубінштейн [9]). Цілком очевидно, що без позитивних емоцій неможливо досягти високого рівня інтересу до музичного виконавства. Суть емоційної ситуації як необхідної умови виховання інтересу, на думку В.Сухомлинського, полягає в тому, що «людина серцем відчуває витонченіші рухи серця іншої людини і відповідає на них власним душевним рухом» [10, с.269].

Неабияке значення для розвитку інтересу до музично-виконавської діяльності в студентів відіграє усвідомлення ними трьох типів відношень, які утворюються в процесі виконавської діяльності: виконавець і інструмент; виконавець і твір; виконавець і публіка.

Перший тип відношень розкриває значення музичного інструмента не як просто технічного пристрою, створеного людиною для самої себе, а як такого, що розкриває природні властивості виконавця, стає частиною його особистісної сфери. Студент має усвідомлювати, що інструмент, на якому він грає, містить певний культурний сенс, закодований у системі, створеній зусиллями багатьох поколінь музикантів.

Другий тип відношень розкриває діалог виконавця з твором як матеріально-звукове втілення художньої ідеї. Як зазначає В. Крицький, основними діями узагальненого прийому втілення є вибір художньо доцільних засобів виконавської виразності, а також пошук засобів технічно досконалого втілення, контроль за відповідністю засобів художньої виразності художній доцільності [5, с.115].

Третій тип відношень є втіленням і певним результатом музично-виконавської діяльності, який не може обмежуватися лише виступами студентів на академічних концертах. Саме тут і потрібні ентузіазм, самовідданість викладача й студента своїй справі, оскільки йдеться про виконавську діяльність поза навчальним планом. Якщо студент не братиме участі в концертах для будь-якої аудиторії, він не матиме підґрунтя для формування свого виконавського досвіду, а отже, й інтересу до музично-виконавської діяльності.

Головною фігурою в розвитку інтересу в студентів до музично-виконавської діяльності залишається викладач, який є джерелом стимулюючих позитивних проявів і інтересу студентів, оскільки він для них – носій глибоких знань, високої ерудиції, творчого потенціалу.

Виражаючи свою позицію з цього питання, Г. Нейгауз відзначав: «Вважаю, що одне з головних завдань педагога – зробити якомога скоріше так, щоб бути непотрібним учневі, ...прищепити йому самостійність мислення, здатність до самопізнання й уміння добиватися цілі, що їх називають зрілістю, порогом, за яким починається майстерність. Прагнучи свідомо цього, я в той же час не хочу звести себе до нуля як людину, як особистість; хочу тільки перестати бути міліціонером, гувернантом, тренером і хочу залишитися одним із багатьох життєвих двигунів учня» [6, с.147].

Отже, позиція педагога полягає в тому, щоб бути мудрим порадиником, наставником, старшим товаришем. Такий підхід створить умови для співробітництва та співтворчості.

*Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі...* Таким чином, організація процесу становлення й розвитку інтересу до музично-виконавської діяльності спрямована на розвиток особистості майбутнього вчителя через задоволення потреб самовдосконалення в процесі музично-виконавської діяльності. Зовнішня частина педагогічного процесу є виховним впливом, його педагогічною організацією. Внутрішня частина – це перероблення й засвоєння особистістю зовнішніх впливів, перетворення їх на власні якості. Особистісний підхід до студентів у ході розвитку інтересу до музично-виконавської діяльності передбачає не передавання готових знань, а створення умов, за яких студенти самі здобуватимуть ці знання.

#### Список використаних джерел і літератури:

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогического сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
2. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
3. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста / М. Давидов. – К. : Музична Україна, 1997. – 240 с.
4. Зязюн І. Творчий учитель і педагогічна наука / І. Зязюн // Світло. – 2000. – № 3. – С. 9–10.
5. Крицький В. Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця / В. Крицький // Науковий вісник НМАУ. – К., 2002. – Вип. 3. – С. 110–116.
6. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога / Г. Нейгауз. – [5-е изд.]. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.
7. Психологічний словник / [за ред. члена-кореспондента АПН СРСР В. І. Войтка]. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
8. Рошчина Т. Олександр Олександров: педагог про стильові аспекти фортепіанного виконавства / Т. Рошчина // Науковий вісник НМАУ. – Вип. 18, кн. 7. – С. 168–179.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 705 с.
10. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – К. : Молодая гвардия, 1979. – 336 с.
11. Філософія : навч. посіб. / [І. Ф. Надольний, В. П. Бойченко, В. П. Розумний та ін. / за ред. І. Ф. Надольного]. – К. : Вінар, 1997. – 584 с.

#### References:

1. Amonashvili Sh. A. *Psixologicheskie osnovy pedagogicheskogo sotrudnichestva*, Kyiv, Osvita, 1991, 111 p.
2. Babanskij Yu. K. *Racional'naya organizaciya uchebnoj deyatel'nosti*, Moscow, Znanie, 1981, 96 p.
3. Davydov M. *Teoretychni osnovy formuvannia vykonavskoi maisternosti bаяnista*, Kyiv, Muzychna Ukraina, 1997, 240 p.
4. Ziazun I. *Tvorchyi uchytel i pedahohichna nauka*, *Svitlo*, 2000, № 3, pp. 9–10.
5. Krytskyi V. *Formuvannia khudozhno-interpretatsiinoho myslennia muzykanta-vykonavtsia*, *Naukovyi visnyk NMAU*, Kyiv, 2002, Issue 3, pp. 110–116.
6. Nejgauz G. *Ob iskusstve fortepiannoij igry*. *Zapiski pedagoga*, Moscow, Muzyka, 1988, 240 p.
7. *Psikhohohichni slovnyk* / [za red. chlena-korespondenta APN SRSR V. I. Voitka], Kyiv, Vyshcha shkola, 1982, 216 p.
8. Roshchina T. *Oleksandr Oleksandrov: pedahoh pro stylovi aspekty fortepiannoho vykonavstva*, *Naukovyi visnyk NMAU*, Issue 18, book 7, pp. 168–179.
9. Rubinshtejn S. L. *Osnovy obschej psixologii*, Saint Petersburg, Piter, 2000, 705 p.
10. Suxomlinskij V. A. *Rozhdenie grazhdanina*, Kyiv, Molodaya gvardiya, 1979, 336 p.

11. *Filosofia* / [I. F. Nadolnyi, V. P. Boichenko, V. P. Rozumnyi ta in. / za red. I. F. Nadolnoho], Kyiv, Vinar, 1997, 584 p.

**Summary**

**Valentyn Vovk, Maryna Yarova**

***Development of Interest to Music-Performing Activity through the Interaction of a Teacher and a Student***

*The article deals with psychological and pedagogical nature of development interest in music-performing activity through the interaction of the teacher and the student. Spiritual closeness between teacher and student is shifting of the emphasis from the formal-pedagogical to personal relationships, which are very important factor, determining the results of the educational process. Respect to the personality of the student means special respect for him or her, recognition of the uniqueness of his or her capabilities, interest in him or her, desire to understand, to help and so on. Manifestation of respect is courtesy, communication culture, justice, sincerity, compassion, sympathy, empathy, tolerance etc. Positive interaction, which relies on the emotional potential of the subjects of the educational process, allows accumulating cognitive activity of students, significantly increasing the level of motivation of learning and effectiveness of the educational process in general.*

**Key words:** *interaction, teacher, student, development, interest, music-performing activity.*

Дата надходження статті: «12» лютого 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «03» березня 2015 р.

**УДК 371.4 (045)**

**АЛІНА ВОЛОЩУК,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*(м.Ужгород)*

**Основоположні принципи в художньо-педагогічній діяльності Золтана Баконія**

*В статті на основі узагальнення проаналізовано концептуальні принципи, якими керувався у вихованні молоді засобами образотворчого мистецтва художник-педагог Золтан Баконій. Розгляд концептуальних засад засвідчив глибоке засвоєння й осмислення Золтаном Баконієм педагогічної спадщини визначних мислителів в історії педагогіки. Чимало ідей, думок, положень були свідомим прийняттям прогресивних поглядів вітчизняних педагогів. Простежено, як концептуальні принципи, будучи традиційними, водночас, набували творчого розвитку та новаторської реалізації в діяльності Золтана Баконія. Акцентовано увагу на тому, що апробовані часом, позитивно сприйняті іншими педагогами ідеї та принципи Золтана Баконія вбачаються актуальними для сучасної вітчизняної позашкільної художньої освіти.*

**Ключові слова:** *педагогічні принципи, мистецько-педагогічна система, студія образотворчого мистецтва, позашкільна художня освіта, виховання молоді, дитяча творчість.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді... У ХХІ столітті, позначеному як період суцільної глобалізації й інформатизації, українське суспільство та освіта повертаються до традиційних засад духовності, національної культури і мистецтва, сформованих за тривалу його історію. Вони є важливими елементами успішного подальшого поступу, умовою збереження родоводу нації та спадковості інтелектуальних здобутків поколінь. У цій справі важливо не втратити надбання педагогів, яким в інших історичних контекстах доводилося вирішувати подібні завдання та робили вони це успішно й результативно.*

*Аналіз досліджень і публікацій... Важливими для нашої статті є положення та висновки досліджень, які розкривають історію розвитку позашкільної освіти в Україні (В.Берека, Н.Харінко, Т.Цвірова та ін.); теоретичні та методичні засади позашкільної педагогіки (В.Вербицький, О.Рассказова, Т.Сущенко та ін.); становлення українських мистецьких шкіл (І.Зязюн, Л.Масол, О.Рудницька та ін.); розвиток художньої освіти в Україні (І.Небесник, О.Попик, І.Хілько, Р.Шмагалю та ін.).*

*Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у теоретичному аналізі художньо-педагогічних принципів в діяльності Золтана Баконія та визначенні перспектив їх творчого впровадження у практиці сучасних позашкільних установ України.*

*Виклад основного матеріалу... Історія української педагогіки покликана не допустити втрати безцінних мистецько-педагогічних пластів спадщини своїх яскравих постатей, до яких, поза сумнівом, належить Золтан Баконій (1916–1989) – незмінний керівник студії образотворчого мистецтва Ужгородського палацу піонерів (1946–1989), заслужений вчитель України. Він сформував та втілював у практику цілісну мистецько-педагогічну систему в галузі позашкільної Закарпаття, дав путівку в життя визначним у наші дні визначним представникам закарпатської*

школи живопису, професійним художникам, так і тисячам своїх колишніх гуртківців, які завдяки педагогу-художнику долучилися до високих взірців образотворчого мистецтва та духовності і несуть цей досвід по життю, передаючи наступним поколінням у спадок.

Чіткі установки, сформовані під впливом родинного виховання, настанов корифея закарпатської школи живопису – Й.Бокшай, вилилися в концептуальні принципи, які стали провідними впродовж всієї мистецько-педагогічної діяльності Золтана Баконія.

Основоположним принципом, який керував усіма устремліннями, думками, діями педагога був дитиноцентризм. Своєю діяльністю керівник демонстрував принципове переконання, що недостатньо опанувати ази педагогіки та набір традиційних форм, методів навчання й виховання. Ці складові є лише доповненням до головної умови праці вчителя – внутрішньої необхідності спілкування з школярами, потреби передати їм свій досвід, намагання якомога ширше розвинути їх таланти, пізнати їх внутрішній світ: «Справжнім педагогом, вихователем і наставником може бути тільки людина, яка має покликання до педагогічної справи, любить дітей, віддає їм своє серце і душу, щиро ділиться знаннями і вміннями» [3]. Пошана до учня, турбота про нього, постановка в центр педагогічної уваги його інтересів і проблем були головними акцентами в практиці Золтана Баконія та є співзвучними гуманістичному вихованню, яке повинно стати рушійною силою в сучасному освітньому просторі.

Митець вважав, що діяльність учня можна направити в творче русло тільки через гармонійність і привабливість міжособистісних контактів, тому відносини між керівником і студійцями вибудовувалися на взаємній симпатії, довір'ї, повазі. Гарантований авторитет педагога забезпечили його духовність, людяність, здатність розуміти дитячі проблеми і переживання, вміння щиро на них реагувати, цінувати і підтримувати ініціативу. Педагог зізнавався, що «немає більшого щастя, як працювати з дітьми, зустрічатися з ними, з їхніми різними характерами і вчити прекрасному, вести їх у чарівний світ пензля, фарб, де вони починають жити іншим життям» [1, с.3]. Керівник завжди знаходив добре, щире, мудре слово для кожного учня, незалежно від віку, національності, соціального походження й діти віддячували йому своєю любов'ю та захопленістю загальною справою.

Спираючись на багаторічний досвід, керівник студії справедливо вважав, що за умов раннього залучення дитини до образотворчості процес навчання відбувається найбільш ефективно, тому виняткова увага надавалася дошкільному і молодшому шкільному віку, коли в швидкому темпі закладається інтелект, формуються естетичні ідеали, погляди, потреби. Золтан Баконій зазначав, що «якщо не залучити дитину до образотворчого мистецтва в цей період, то надолужити втрачене в більш пізньому віці важко» [4, с.1]. Чудовим прикладом раннього залучення до образотворчості і на цій основі бурхливого розвитку здібностей була творчість Юдіти Левенберг, яка свої перші кроки в студії почала робити в 3,5 роки. Упродовж 6-ти років навчання вчитель дбайливо посвячував її в таїни мистецтва, дієвим результатом стала персональна виставка малюнків дівчинки та прес-конференція для радянських і закордонних кореспондентів у Москві (листопад 1965). Вперше в історії Державного комітету Ради Міністрів СРСР з культурних зв'язків із зарубіжними країнами давала інтерв'ю представникам найпопулярніших засобів масової інформації десятирічна школярка з Ужгорода [7, с.3]. Юна художниця створила безліч малюнків аквареллю, якими захоплювалися під час презентацій творчості радянських дітей в Італії, Канаді, Франції, Німеччині, В'єтнамі, Камбоджі, Лаосі, США. Вже в 10 років вона була запрошена для навчання у Вище художнє училище імені В.Сурікова в Москві. Цей випадок раннього виявлення таланту у студії Золтана Баконія не був поодиноким. Наталя Бикова, учасниця багатьох міжнародних виставок, була прийнята без вступних іспитів до Ленінградської художньої школи. Терезія Лутак із 5-річного віку познайомилася зі світом мистецтва в студії, а згодом її роботи експонувалися на міжнародних виставках дитячої творчості, відзначалися Грамотами Міністерства освіти УРСР та ЦК ЛКСМУ. Олександр Бурлін в 10 років (1959) взяв участь у конкурсі «Ми малюємо марки», організованому газетою «Піонерська правда», Міністерством зв'язку СРСР і Московським товариством колекціонерів. 4 825 школярів із Радянського Союзу надіслали 12 тисяч ескізів марок. Олександр отримав другу премію і право навчатися в художній школі при Київському художньому інституті. Йолана Москаль стала учасницею Всесоюзного конкурсу дитячої іграшки з глини (1967), оголошеного «Комсомольською правдою» з обіцянкою впровадження найкращих зразків у виробництво країни. Були надіслані роботи відомих майстрів, художників, скульпторів, півтори тисячі творів юних художників. Однак саме Йолану журі визнало переможцем конкурсу, а її роботи – лева Акбара і слоненя Раві – найкращими і гідними представляти творчість дітей СРСР на міжнародній виставці в Монреалі. Автора запросили як художника і кераміста на московську фабрику «Художпром». Малюнки студійців ставали ілюстраціями для публікацій у наукових та науково-популярних виданнях: у XIV томі Великої Радянської Енциклопедії стаття про розкриття світу дитячого малюнка використано кольорову вклейку з акварелями О.Студені на тему



«Будівництво паперового комбінату». Хлопець змалечку був постійним учасником республіканських та всесоюзних виставок дитячої творчості. Українська Радянська Енциклопедія (IV том) також містить малюнок вихованки студії Христини Данко. Наведені приклади слугують підтвердженням істинності, що раннє залучення дитини до образотворчої діяльності є необхідним компонентом її загального розвитку, а при сприятливих умовах здатне перерости в велике захоплення і прояв таланту.

Майже кожна дитина, приходячи на заняття, мріяла стати художником і Золтан Баконій ніколи не руйнував цих бажань, всіляко заохочував своїх вихованців, забезпечував повне виявлення їх творчих здібностей, нахилів, хисту. Студійці, закінчивши навчання, зазвичай, не сумнівалися у виборі майбутньої професії, ще в ранньому віці вирішивши реалізувати себе на мистецькій ниві, зробити мистецтво змістом життя. Педагогічний талант керівника спонукав до мистецького потягу багатьох вихованців, обдарована частина яких поповнила лави майстрів закарпатської школи живопису – І.Віг, А.Гойда, Й.Егреші, І.Ігнат, С.Кашшай, Н.Коломийцева, Т.Лутак, В.Надь, В.Петрецький, Н.Пономаренко, В.Скакандій, М.Чундак, П.Шолтес, С.Шолтес, Л.Яшкіна та ін. Згадуючи сьогодні свого наставника, колишні вихованці вклоняються перед ним, «чарівником дитячих мрій», який відкрив велич і красу мистецтва, заклав фундамент професійного самовизначення.

Важливим моментом у концепції педагога була впевненість у визначальній ролі вчителя для дитини: «Комплексний вплив на свідомість, почуття, поведінку учня ефективно здійснюється за умов духовного багатства самого вчителя, його моральної чистоти, етичної культури та високого інтелекту» [5, с.2]. У своїх вчинках Золтан Баконій завжди слідував велінню совісті і відчуттю справедливості, порядності, тактовності, толерантності. Широкий виховний контекст за своїм змістом не втратив актуальності до наших днів і може слугувати прикладом глибокого осягнення педагогічної майстерності незалежно від історичного часу.

Громадськість із однозначною повагою сприймала особистість керівника студії, визнавала його заслуги, про що неодноразово відзначала преса: «Виховати гармонійно розвинутих, різносторонніх людей може тільки висококваліфікований учитель, вдумливий педагог, який володіє великим тактом, професійними знаннями і навичками, однак не нав'язує свого бачення світу, смаків і художніх засобів, а забезпечує всебічний розвиток учнів, реалізацію їх творчої ініціативи, яким і був Золтан Баконій» [8, с.8]. Осягаючи через десятиліття секрет популярності студії серед молоді переконаємося, що ключовим чинником у цьому процесі була саме постать педагога, який випромінював сяйво духовності, яке змушувало світитися всіх оточуючих.

Протягом педагогічної діяльності в навчальних закладах Закарпаття Золтан Баконій впроваджував загальнодидактичні принципи: принцип науковості, який надавав навчально-виховному процесу академічної спрямованості. Золтан Баконій навчав юних митців мислити методами реалістичного мистецтва, об'єктивно зображувати світ, спиратися на міцний фундамент знань і навичок.

Вивчаючи психологічну та педагогічну літературу, Золтан Баконій усвідомлював, що постановка складних для дитячого розуму завдань, або, навпаки, достатньо легких, послаблює інтерес до навчання, гальмує прояв творчості. Навички, вміння, які прищеплювалися вихованцям, розширювалися поступово, як і діапазон виконуваних технік. Однак вже учні молодших класів ставилися в ситуацію пошуку рішень, де вони повинні були самостійно з'ясувати композицію, побудову, колористичні співвідношення, що стимулювало пізнавальну активність школярів. Кожний етап навчання виступав продовженням попереднього, нове положення або завдання ґрунтувалося на знаннях і навичках, засвоєних раніше, що в комплексі сприяло формуванню цілісного світосприйняття.

Принцип наочності пронизував усю систему навчання образотворчому мистецтву в студії, бо, як наголошував керівник «учні йдуть до достовірних знань, звертаючись до самих предметів і явищ як джерела пізнання. Психологічні основи наочності полягають у тому, що у свідомості людини вирішальну роль грають відчуття: якщо людина не бачила, не чула, не відчувала, у неї немає необхідних даних для судження. Чим більше органів чуття беруть участь у сприйнятті, тим пізнання предмета буде глибше й вірніше» [2, с.3]. В арсеналі педагога-художника були схематичні малюнки, які розкривали закономірності побудови об'єктів, гіпсові моделі геометричних тіл, зліпки з класичних зразків скульптури, набори таблиць для ознайомлення з законами кольорознавства, близько півтори тисячі репродукцій картин і малюнків видатних майстрів різних шкіл, напрямів, течій. Забезпечення ними студії було результатом виключно наполегливості, кропітких зусиль Золтана Баконія. Педагог вважав, що наочність більш ефективна, ніж словесне пояснення, тому часто прийоми роботи фарбами, моменти побудови зображення демонструвалися перед учнями на папері, прикріпленому на мольберт.

Важливе значення у студії приділялося принципу культуровідповідності. Художні промисли, твори талановитих представників української нації Золтан Баконій вважав досконалим художньо-образним відтворенням дійсності, тому саме на цьому ґрунті формувався світогляд школярів. Керівник одночасно намагався, щоб діти орієнтувалися в особливостях культур і традиціях інших націй і народностей, вбачали їх рівноцінність.

Дієвим принципом у роботі Золтана Баконія був індивідуальний підхід до учня. Художник-педагог зауважував: «У групі не можуть бути однакові особистості, по-різному ними засвоюється матеріал, технічні прийоми. Вчителю необхідно створити такі умови роботи, при яких досягаються найбільші успіхи у кожної дитини» [6, с.7]. Особливо дбайливо Золтан Баконій ставився до сільських школярів із різних районів Закарпатської області. Їм вчитель приділяв особливу увагу, допомагав подолати психологічний бар'єр, давав додаткові завдання, пояснював пройдений із іншими матеріал, надолужував їх проблеми в передачі перспективи, кольорознавства, композиції, оволодінні художніми техніками. В результаті через деякий час вирівнювалися знання студійців, які з дитинства займалися творчістю і тих, хто в старшому шкільному віці виявив бажання до мистецтва.

*Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі...* Отже, в основу художньої освіти школярів в студії Золтана Баконія покладені провідні принципи, які регулювали цілісний педагогічний процес: демократизм, утвердження високих духовних світоглядних орієнтацій, поєднання мистецької грамотності з творчою імпровізацією та креативним мисленням, опора на традиції народного мистецтва, популяризація здобутків, величі та краси свого та інших народів і народностей. Ефективність навчання школярів образотворчому мистецтву забезпечили ранне залучення дітей до малювання, організація особливої атмосфери творчої співпраці між студійцями та педагогом, опанування молоддю сукупністю образотворчих знань, умінь і навичок, ґрунтовне вивчення традицій етнохудожньої культури. З висуненням нових соціальних замовлень школі й позашкільним закладам та реальних змін у змісті й методиці навчання ці принципи піддаються подальшому розвитку, уточненню та є актуальними для сьогодення.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Липчей С. Дивосвіт малюнка / С. Липчей // Правда України. – 1984. – 22 січня. – С. 3.
2. Манджуло М. На виставці робіт юних митців / М. Манджуло // Закарпатська правда. – 1957. – 14 черв. – С. 3.
3. Особистий архів З. С. Баконія. – Ф. II. Методичні розробки та звіти З. С. Баконія. – Спр. 3. Баконій З. С. Художественное воспитание средствами изобразительного искусства в Ужгородском дворце пионеров / З. С. Баконий // Рукопис (1957 р.), 21 арк.
4. Особистий архів З. С. Баконія. – Ф. II. Методичні розробки та звіти З. С. Баконія. – Спр. 22. Баконій З. С. Методика роботи з групою дошкільнят / З. С. Баконій // Рукопис (1956 р.), 3 арк.
5. Особистий архів З. С. Баконія. – Ф. II. Методичні розробки та звіти З. С. Баконія. – Спр. 32. Баконій З. С. Головні завдання відділу художнього виховання дітей ужгородського Палацу піонерів / З. С. Баконій // Рукопис, 9 арк.
6. Особистий архів З. С. Баконія. – Ф. II. Методичні розробки та звіти З. С. Баконія. – Спр. 34. Баконій З. С. План роботи студії на 1979–1980 рр. / З. С. Баконій // Рукопис, 7 арк.
7. Особистий архів З. С. Баконія. – Ф. II. Методичні розробки та звіти З. С. Баконія. – Спр. 52. Баконій З. С. Вихованці студії образотворчого мистецтва – наша гордість / З. С. Баконій // Рукопис, 4 арк.
8. Цельтнер В. Осматривая творчество детей / В. Цельтнер // Литературная газета. – 1960. – 14 августа. – С. 8.

#### **References:**

1. Lypchey S. Dyvosvit malyunka, *Pravda Ukrayiny*, 1984, 22 sichnya, p. 3.
2. Mandzhulo M. Na vystavtsi robit yunyk myttsiv, *Zakarpatska pravda*, 1957, 14 chervnya, p. 3.
3. Osobystyi arkhiv Z. S. Bakoniia. – F. II. Metodychni rozrobky ta zvity Z. S. Bakoniia. – Spr. 3. Bakonij Z. S. *Xudozhestvennoe vospitanie sredstvami izobrazitel'nogo iskusstva v Uzhgorodskom dvorcu pionerov*, Rukopis' (1957 r.), 21 p.
4. Osobystyi arkhiv Z. S. Bakoniia. – F. II. Metodychni rozrobky ta zvity Z. S. Bakoniia. – Spr. 22. Bakonii Z. S. *Metodyka roboty z hrupoiu doshkilniat*, Rukopys (1956 r.), 3 p.
5. Osobystyi arkhiv Z. S. Bakoniia. – F. II. Metodychni rozrobky ta zvity Z. S. Bakoniia. – Spr. 32. Bakonii Z. S. *Holovni zavdannya viddilu khudozhnoho vykhovannia ditei uzhhorodskoho Palatsu pioneriv*, Rukopys, 9 p.
6. Osobystyi arkhiv Z. S. Bakoniia. – F. II. Metodychni rozrobky ta zvity Z. S. Bakoniia. – Spr. 34. Bakonii Z. S. *Plan roboty studii na 1979–1980 rr.*, Rukopys, 7 p.
7. Osobystyi arkhiv Z. S. Bakoniia. – F. II. Metodychni rozrobky ta zvity Z. S. Bakoniia. – Spr. 52. Bakonii Z. S. *Vykhovantsi studii obrazotvorchoho mystetstva – nasha hordist*, 4 p.
8. Tsel'tner V. *Osmatrivaya tvorchestvo detej*, Literaturnaya gazeta, 1960, 14 avgusta, p. 8.

*Summary*  
*Alina Voloschuk*

***The Fundamental Principles of Zoltan Bakonii's Artistic and Educational Activities***

*The article is based on a synthesis analyzes of the conceptual principles that guided in the education of youth by means of the fine art artist and educator Zoltan Bakonii. Consideration of conceptual foundations showed deep mastering and comprehension of Zoltan Bakonii's pedagogical inheritance of prominent thinkers in history of pedagogics. Quite a bit ideas, thoughts, positions were conscious acceptance of the advanced views of domestic teachers. It is traced how conceptual principles, being traditional, at the same time, acquired creative development and innovative realization in Zoltan Bakonii's activity. Attention is accented on the fact that, approved by the time, positively perceived by other teachers ideas, the principles of Zoltan Bakonii, have been considered relevant to modern domestic out-of-school artistic education.*

**Key words:** *pedagogical principles, artistic-pedagogical system, studio of fine art, out-of-school artistic education, education of young people, children's creativity.*

Дата надходження статті: «26» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «15» квітня 2015 р.

УДК 378.09.033+371.134:78(045)

ЛЮДМИЛА ВРОДА,  
здобувач  
(м.Хмельницький)

**Вплив етновиховного середовища навчального закладу  
на підготовку майбутнього вчителя музики**

*У статті розглядаються окремі аспекти створення етновиховного середовища навчального закладу в процесі підготовки майбутнього вчителя музики. Освітньо-виховне середовище загальноосвітнього навчального закладу розглядається як природне та створене соціокультурне оточення особистості, цілі та мета якого полягають у формуванні національно свідомого патріота своєї батьківщини, здатного виховувати у своїх учнів найкращі людські риси. Обґрунтовано можливості етновиховного середовища навчальних закладів широко використовувати потенціал етнопедагогіки не лише в обов'язкових навчальних програмах, але й позаурочних заходах, спецкурсах. Акцентується увага на вивченні народознавчих та професійно спрямованих предметів і включення студентів у створене етносередовище через педагогічну та художньо-творчу діяльність.*

**Ключові слова:** *етновиховання, етновиховне середовище навчального закладу, особистість майбутнього вчителя музики, український музичний фольклор.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Зростаючий інтерес суспільства до полікультурних та етнічних процесів обґрунтовується соціально-економічною потребою у підготовці сучасної молоді до майбутнього достойного, безпечного та толерантного життя у реальному полікультурному світі. За таких умов особливої актуальності набувають питання національно-патріотичного виховання майбутнього вчителя. Тому етнопедагогічну проблематику у сучасній вищій школі відносимо до важливих наукових досліджень.

Важливо звернути увагу на проблему підготовки саме вчителя музики, який у своїй подальшій педагогічній діяльності буде втілювати етноідентифікаційний потенціал у практиці роботи шкіл України через предмети і позакласні заходи, наповнені рідною мовою, фольклорними творами, народною та авторською літературою з увираженою етнопроблематикою.

Рівень підготовки майбутнього вчителя музики до створення етновиховного середовища у навчальному закладі характеризує ступінь підготовленості до музично-освітньої роботи в школі і виступає передумовою ефективності його педагогічної діяльності, спрямованої на формування національної свідомості, патріотичної гідності школярів. Саме на цих аспектах наголошувалося у Концепції загальної середньої освіти: «домінантою виховного процесу має стати виховання в учнів патріотизму з новим змістовим наповненням» [6, с.108–128].

Вивчення та аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що серед можливих засобів, які сприяють ефективному вихованню гармонійної, духовно багаті особистості, більшість мислителів і педагогів, як теоретиків так і практиків, виділяють звернення до етновиховної практики народу.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Теоретичне обґрунтування важливості створення етновиховного середовища навчальних закладів висвітлено у працях вітчизняних вчених у галузі

етнотрансформаційних процесів (Г.Балл, Т.Зайковська, І.Зязюн та ін.); означення цінностей культури етносу (В.Скуратівський, М.Стельмахович, Є.Сявавко); українознавчих концепцій моделювання соціокультурного простору, який віддзеркалює багатство духовної і традиційно-побутової культури нації (П.Кононенко, Г.Лозко, С.Русова, В.Сухомлинський та ін.).

Пріоритет вивчення і розуміння народної творчості як комплексу матеріальної та духовної культури, відображення світоглядної системи етносу належав українській народознавчій школі Г.Ващенко, В.Гнатюка, С.Грици, М.Грушевського, Ф. Колесси, І.Франка та ін.

Проблему професійної підготовки майбутніх вчителів як суб'єктів культурно-освітньої діяльності висвітлювали І.Зязюн, М.Каган, О.Кудін; виховання на засадах загальнолюдських і національних цінностей аналізували Ш.Амонашвілі, Г.Костюк, В.Сухомлинський та ін.

Окремі питання підготовки майбутнього вчителя музики до створення етновиховного середовища засобами українського музичного фольклору висвітлено в дисертаційних дослідженнях Р.Берези, Р.Осипець, Г.Яківчук; аспекти формування національної свідомості як складової професійної готовності студентів до художньо-педагогічної діяльності та до діяльності у шкільних фольклорних колективах вивчали Р.Дзвінка, Н.Кравцова, С.Чабан та ін.

*Формулювання цілей статті...* Метою даної статті є висвітлення впливу етновиховного середовища на професійну підготовку майбутнього вчителя музики.

*Виклад основного матеріалу...* Національне мистецтво, зокрема український музичний фольклор, володіє могутнім духовно-творчим потенціалом традиційної культури, яка є головним чинником морально-етичного самооздоровлення, відродження національної самосвідомості, духовності молоді. У ньому найяскравіше відображено і найкраще збережено традиційний виховний ідеал нашого народу, втілено його у високохудожній образній формі, доступній для сприйняття і розуміння навіть спеціально не підготовленими слухачами і глядачами [7, с.55].

Етновиховна діяльність необхідна для забезпечення політичної стабільності через взаємопорозуміння між представниками різних етносів, підтримку зі сторони державних структур, їх прав, інтелектуально-професійного росту, соціального статусу особистості. Важливим аспектом етновиховної роботи є засвоєння наставниками і їх підопіченими ряду понять, які сприяють кращому розумінню етновзаємин і в цілому етнополітики у державі.

У сучасній етнологічній науці не існує єдиного розуміння поняття етносу, його сутності, природи та складу. У науковій літературі знаходимо багато споріднених визначень із словом «етнос»: етнос – стійке об'єднання людей, що історично склалося на певній території на ґрунті спільного походження, характеризується єдиними мовою, культурою, побутом, психологією і самосвідомістю, вживається у значенні «народ»; етнологія – від грецьких слів *ethnos* – народ і *logos* – вчення, наука (вчення про народ); етнографія – від грецьких слів (народ, пишу) – наука про культуру, побут, звичаї того чи іншого народу; етнопедagogіка – система традиційних форм навчання і виховання дітей, притаманна даному народу тощо. У слов'янських мовах для означення етнології (етнографії) використовувалися терміни «народознавство» (українській), «народоведення» (російській), «narodopis» (словацькій, словенській), «ludoznawstwo» (польській) [4, с.9].

У розумінні Л.Гумільова етнос – це той чи інший колектив людей, що протиставляє себе іншим аналогічним колективам, має свою особливу внутрішню структуру й оригінальний стереотип поведінки. Він вважав, що етнічний стереотип поведінки не є спадкоємним, а засвоюється дитиною у процесі культурної соціалізації, є стійким і практично незмінним впродовж усього життя людини [3, с.271–291].

Усвідомлення своєї приналежності до певного етносу, уявлення про своє походження, знання своєї історії та культури, традицій, звичаїв та інших ознак самобутності народу є важливою складовою етнічної культури як вихідної засади національної культури, де етнічна культура – це успадкований від предків комплекс господарського і соціального життя, матеріальної і духовної культури, що визначає стиль життя, виконує етноідентифікуючу роль, дає змогу виділити і протиставити себе іншим етносам; а національна культура – система етнокультурних і соціальних цінностей, символів, інтересів, сподівань, співзвучних сучасним національним інтересам і настроям етносів [4, с.606].

«Етно» розглядається як універсальна форма і зміст досвіду, що забезпечує адекватність його сприйняття завдяки емоційно-чуттєвому реагуванню й самоідентифікуванню кожного вихованця на підґрунті базового загальнолюдського [9, с.15].

Загальновідомо, що виховні етнотрадиції українців впливають на їх життєдіяльність і життєтворчість. Виховання молоді з урахуванням цього аспекту включає донесення до наступних поколінь багатоговікового досвіду попередників. Основу етновиховних традицій українців складають їх переконання у необхідності трансформації у наступні покоління лагідності вдачі, щирості, дотепності, жартівливості, працьовитості, правдолюбства, витривалості і терпеливості.

Від моменту народження людина знаходиться в певних соціально-економічних, соціально-психологічних, соціокультурних умовах, які впливають на всі сфери життя. Традиції і звичаї є основою етнокультурної складової соціально-психологічного виховання особистості, вони сприяють формуванню побутових картин світу, етнічних стереотипів, художніх образів, забарвлених національною специфікою народного досвіду і знань та створюють підґрунтя для народної мудрості, яка отримала своє вираження в міфології і фольклорі.

Ученими й практиками визнано, що людина як особистість розвивається лише в умовах активної взаємодії з оточуючим світом – природним і соціокультурним середовищем.

Як зазначає О.Савченко, середовище – це сукупність природних і соціальних умов і впливів, що оточують людину, це той життєвий простір, який активно чи пасивно діє на свідомість і почуття людини. Соціальне середовище залежить від багатьох чинників: від типу соціально-економічних формацій, від класової та національної приналежності, від внутрішніх відмінностей певних прошарків населення, професійних і побутових особливостей. Основу середовища створює сама особистість, оскільки розвиток кожного відбувається відповідно до індивідуальних особливостей і певних чинників, які впливають на її виховання. Серед них: суспільство, держава; етнокультурні умови й тип поселення, в яких живе й розвивається людина; сім'я, школа, різноманітні організації (позашкільні, релігійні тощо), засоби медіа культури та ін. [8, с.74].

Важливе місце у розвитку особистості посідає освітньо-виховне середовище, в якому виховується особистість від дитячого садка до вищого навчального закладу, тобто система навчальних закладів. Середовище загальноосвітнього навчального закладу – це природне та створене соціокультурне оточення особистості [5, с.28]. Воно є визначальним щодо її включення у різні види діяльності, а також набуття нею культурного досвіду свого народу, на основі чого виховується комплекс цінностей, зокрема етичних, моральних, естетичних тощо. З огляду на ці позиції створення у вищих педагогічних навчальних закладах етновиховного середовища для формування майбутнього вчителя музики є актуальним і необхідним.

У широкому сенсі етновиховний простір розуміємо як структуру із кількох взаємозалежних рівнів: глобальний – загальносвітові тенденції розвитку культури, економіки, політики, освіти, глобально-інформаційних мереж тощо; регіональний – освітня політика, культура, система освіти, життєдіяльність згідно соціальних і національних норм, звичаїв, традицій, засобів масової комунікації; локальний – освітня установа (її мікрокультура, мікроклімат), найближче оточення, сім'я [9, с.62].

У вузькому сенсі етновиховний простір – це безпосереднє оточення індивіда. Зв'язок з ним може найвизначальнішою мірою впливати на становлення і розвиток людини [1, с.501].

Узагальнюючи погляди дослідників можна стверджувати, що етносередовище – це середовище певного народу, людей, яких об'єднує спільна територія, мова, історія, культура, психологія, світогляд, побут, традиції, звичаї тощо.

Для нашого дослідження актуальним є аналіз регіонального та локального рівнів етновиховного середовища, оскільки саме на них можливе застосування засобів педагогічного впливу певного навчального закладу, найближчого оточення та сім'ї. З огляду на те, що сучасна родина на неналежному рівні виконує функцію передачі народних традицій, то ця функція передається державним навчальним закладам. Виховання особистості значною мірою залежить від створеної системи виховної роботи у навчальних закладах, від системи виховних впливів, що безпосередньо діють на неї. Саме тому є сенс говорити про розвиваюче виховне середовище, що визначається як «спеціально сконструйоване або ретельно вирощене для вирішення певних завдань розвитку людини, система стосунків, насичена важливими для формування цієї людини цінностями, сенсами й можливостями» [1, с.121].

Отже, етносередовище певного народу залежить від територіального розташування етносу, рівня його соціально-економічного та культурного розвитку, характеру діяльності й традицій, контактів з іншими етносами, від співвідношення фольклорної та літературної творчості. Середовище творців фольклору є визначальним у пізнанні їх етногенезу.

Дослідники стародавньої культури вказують на те, що народні традиції – це духовна система віковичного життя українського народу з усталеними звичаями і традиціями, ритуальними діями, з величальними піснями і поетичними висловлюваннями, художніми образами, музикою, танцями, святковим вбранням, із хлібом і сіллю, радістю і щедрістю. Тому залучення студентів до різноманітної музично-фольклорної діяльності сприятиме їх «зануренню» у фольклорні традиції і обряди допомагатиме у пізнанні фольклору у власній практиці, і таким чином – «вбирати» в себе досвід попередніх поколінь, що забезпечує продовження культурних традицій і створює певне етновиховне середовище.

Етновиховне середовище навчальних закладів України дає можливість широко використовувати потенціал етнопедагогіки не лише в обов'язкових навчальних програмах, але й

позаурочних заходах і спецкурсах. Його основою є позитивне сприйняття учнями історичного минулого, розкриття глибинної сутності суспільного буття шляхом пізнання національних цінностей, відродження кращих народних традицій.

Актуальними і важливими кроками у вирішенні зазначених проблем є створення етновиховного середовища в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії (ХГПА), спрямованого на досягнення не лише професійної підготовки майбутнього вчителя, але й виховання духовної, національно та патріотично орієнтованій особистості.

Освітнє етновиховне середовище включає в себе навчальний (народознавчі, етнопедагогічні, естетичні дисципліни, різноманітні педагогічні та фольклорно-дослідницькі практики) та позанавчальний процес (це художньо-творчі колективи, просвітницько-концертна діяльність тощо).

До основних форм освітньо-виховного середовища ми відносимо такі:

- різноманітні художньо-творчі колективи (ансамбль сопілкарів, бандуристів, фольклорний ансамбль, театр музики і пісні);
- музичні лекторії;
- студентські творчі лабораторії;
- клуби за інтересами;
- фольклорно-пошукові експедиції тощо.

Варто зазначити, що у ХГПА давно існують кілька художньо-творчих колективів, які є основою створення етносередовища. Із кожним навчальним роком, із зміною студентського колективу це середовище трансформується, розширюється чи звужується. Але воно стабільно складається з фольклорного гурту «Троїсті музики», клубу «Фольклор – спосіб життя», ансамблю бандуристів, літніх педагогічних та фольклорних практик, творчих звітів, заходів на рівні факультету та академії.

Вивчення таких дисциплін як «Народознавство», «Історія України», «Українська мова та література», «Український музичний фольклор», «Українська та зарубіжна культура», «Етика та естетика» та ін. дає ґрунтовну базу для організації та проведення різноманітних заходів етновиховного спрямування. Адже теорія, не підкріплена практикою, не може ефективно впливати на виховання особистості. Тому в ХГПА вже традиційно впродовж десятка років проводяться такі етновиховні заходи: «Подільські веснянки», «Андріївські вечорниці», «Щедрівки», звіти з фольклорної дослідницької та літньої педагогічної практик, різноманітні конкурси з фольклорної або народознавчої тематики тощо.

Усі представлені форми впливають на виховання творчих якостей студентів майбутніх вчителів музики в процесі навчальної і позанавчальної діяльності. Робота колективів взаємопов'язана між собою метою – створення етновиховного середовища, спрямованого на підготовку та виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики. Важливо те, що вплив середовища на особистість є не одностороннім, а взаємним, оскільки кожний студент може впливати на середовище навчального закладу і відчувати його вплив. У цьому полягають великі резерви щодо зміни як самого виховного простору, так і особистості студента. Взаємодіючи з ним у різних формах, майбутній учитель музики має безпосереднє зіткнення з великою кількістю творчих ситуацій і учнями, вчиться вирішувати їх для того, щоб надалі переносити свій досвід поза межі середовища вищого педагогічного навчального закладу і створювати етновиховний простір у тих навчальних закладах, де він буде працювати.

*Висновки...* Отже, у навчально-виховному процесі при реалізації різноманітних творчих і художньо-естетичних форм роботи у вищому педагогічному навчальному закладі студент як суб'єкт педагогічної інновації постійно занурюватиметься у різноманітні види музично-фольклорної діяльності, що стимулюватиме його до знайомства з українським етносом, його культурою, сприятиме формуванню відчуття себе його частиною.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : Статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2005. – 804 с.
2. Бітянова М. Дитина у школі: технології розвитку / М. Бітянова. – К. : Главник, 2007. – 121 с. – (Серія «Психологічний інструментарій»).
3. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев // Бобахо В. А., Левкова С. И. Программа базового курса, хрестоматия, словарь терминов. – М. : Фиар-Пресс, 2000. – С. 271–291.
4. Етнологія : навч. посіб. – Львів : Світоч, 2004. – 624 с.
5. Іванюк Г. Специфічні чинники впливу на розвиток особистості учня в освітньому середовищі сільської школи / Г. Іванюк // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 28–30.
6. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4-х ч. – Харків : Основа, 2004. – Ч. 1. – С. 108–128.

7. Отич О. Українське народне мистецтво у формуванні ідеалу особистості майбутнього педагога / О. Отич // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 5. – С. 55.
8. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посіб. для вчит. і методистів почат. навчання / О. Я. Савченко. – [2-ге вид., доповн., переробл.]. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.
9. Сучасна школа України: етнопедагогічна проєкція теорії й практики : [моногр.] / за ред. проф. Н. Лисенко. – К. : Слово, 2013. – 336 с.

**References:**

1. Andrushchenko V. P. *Rozdumy pro osvitu : Statti, narysy, intervii*, Kyiv, Znannia Ukrainy, 2005, 804 p.
2. Bitianova M. *Dytyna u shkoli : tekhnolohii rozvytku*, Kyiv, Hlavnuk, 2007, 121 p.
3. Gumilyov L. N. *E'tnogenez i biosfera Zemli, Bobakho V. A., Levkova S. Y. Programma bazovogo kursa, xrestomatiya, slovar' terminov*, Moscow, Fiar-Press, 2000, pp. 271–291.
4. *E'tnolohiia : navch. posib.*, Lviv, Svitoch, 2004, 624 p.
5. Ivaniuk H. *Spetsyfični chynnyky vplyvu na rozvytok osobystosti uchnia v osvitnomu seredovyshechi silskoi shkoly, Ridna shkola*, 2006, № 5, pp. 28–30.
6. *Kontseptsiiia zahalnoi serednoi osvity (12-richna shkola)*, Normatyvno-pravove zabezpechennia osvity, Kharkiv, Osnova, 2004, Part 1, pp. 108–128.
7. Otych O. *Ukrainske narodne mystetstvo u formuvanni idealu osobystosti maibutnoho pedahoha, Pedahohika i psykholohiia profesynoi osvity*, 2005, № 5, p. 55.
8. Savchenko O. Ya. *Vykhovnyi potentsial pochatkovoї osvity : posib. dlia vchyt. i metodystiv pochat. Navchannia*, Kyiv, Bohdanova A. M., 2009, 226 p.
9. *Suchasna shkola Ukrayiny: etnopedahohichna proektsiya teoriyi u praktyky: monohrafiya, za red. prof. N. Lysenko*, Kyiv, Slovo, 2013, 336 p.

**Summary**

**Liudmyla Vroda**

***Influence of Ethnoeducational Space of Educational Establishment to the Training of the Future Music Teacher***

*This article addresses some aspects of creation of ethnic educational environment of the educational establishment in the process of preparation of the future teachers of music. Educative environment of general educational institution is studied as natural and socio-cultural environment of the personality, the goals and purpose of which are in forming of national conscious patriot of the motherland, able to teach the students best human features. The opportunities of ethnic educational environment of educational establishments to exploit widely the potential of ethno pedagogy not only in compulsory educational programs, but also in extracurricular activities, special courses have been grounded. The attention is accentuated on the study of ethnology and professionally directed subjects and inclusion of students into the created ethnic environment through pedagogical, and artistic-creative activities.*

**Key words:** *ethnic education, ethnic educational environment of educational establishment, personality of the future teacher of music, Ukrainian music folklore.*

Дата надходження статті: «30» січня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «25» лютого 2015 р.

**УДК 373.3.001.53(477)«1975/1982»(045)**

**ТЕТЯНА ГАВРИЛЕНКО,**

*кандидат педагогічних наук, доцент, докторант  
(м.Київ)*

**Експериментальні дослідження українських учених у галузі початкової освіти: класи  
вирівнювання (1975–1982 рр.)**

*У статті розкрито організаційно-процесуальні та результативні аспекти експериментального дослідження у галузі початкової освіти, здійснюване українськими вченими в 1975–1982 рр., метою якого стала перевірка доцільності й ефективності функціонування класів вирівнювання як форми подолання шкільної неуспішності молодших школярів. Зауважено, що важливу роль у проектуванні, організації та проведенні цього дослідження відіграли наукові співробітники науково-дослідних інститутів педагогіки та психології УРСР (М.В.Богданович, Ю.З.Гільбух, А.П.Коваль, Г.Ф.Кумаріна, Н.Ф.Скрипченко та ін.). З'ясовано, що подолати відставання у знаннях і розвитку учнів дозволяли особливі організаційні та психолого-педагогічні умови, а саме: зменшення наповнюваності класів, функціонування при класах груп подовженого дня, уповільнений темп навчання, адаптація структури уроку до пізнавальних можливостей учнів, відсутність додаткових занять, оцінювання лише досягнень школярів, залучення до викладання висококваліфікованих, спеціально підготовлених учителів, культивування спокійної доброзичливої атмосфери тощо. Установлено, що важливим фактором ефективної роботи класів вирівнювання був відносно однорідний склад учнів. Виявлено, що результати тривалого експериментального дослідження засвідчили високу ефективність нової форми навчання у*

попередженні й подоланні відставання та неуспішності учнів початкових класів. Тому з 1983 р. вони набули масового поширення в шкільній практиці УРСР.

*Ключові слова:* початкова освіта, експериментальне дослідження, українські вчені, класи вирівнювання, невстигаючі учні, індивідуалізація навчання.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Динамізм сучасних суспільних перетворень в Україні супроводжується реформуванням освітньої галузі, зокрема загальної середньої освіти. Одним із пріоритетних векторів цього процесу є диференціація навчання; забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії розвитку школярів з урахуванням їхніх особистісних потреб, інтересів і здібностей, на чому акцентовано у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [7]. Задля реалізації цього завдання здійснюється підтримка обдарованих учнів, створюються умови для розвитку їхніх здібностей і обдарувань. Водночас окремої уваги потребує категорія школярів, які, внаслідок різних причин, мають труднощі в навчанні. Особливо важливо надати допомогу таким учням ще на етапі здобуття початкової освіти, оскільки саме в цей час закладається фундамент загальнонавчальних і соціальних компетентностей, необхідних для подальшого успішного навчання та самореалізації особистості; формується бажання і вміння учитися.

У цьому зв'язку закономірним виявляється звернення до вітчизняного історико-педагогічного досвіду, зокрема періоду другої половини 70-х – першої половини 80-х рр. ХХ ст., коли в Українській РСР (далі – УРСР) відбувався активний пошук, експериментування й упровадження нових форм диференціації та індивідуалізації навчання учнів початкових класів, насамперед тих, які мали проблеми в навчанні. Однією із таких форм були класи вирівнювання.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Історіографічний пошук показав, що питання організації та діяльності експериментальних класів вирівнювання у другій половині 70-х – на початку 80-х рр. ХХ ст. висвітлено у працях учених, які брали безпосередню участь у проведенні цього дослідження: М.В.Богданович, Ю.З.Гільбух, Г.Ф.Кумаріна, Н.Ф.Скрипченко та ін. Деякі аспекти функціонування класів вирівнювання в контексті диференціації та індивідуалізації навчання в УРСР знайшли відображення у наукових розвідках сучасних істориків педагогіки Л.Д.Березівської, Л.С.Бондар, Т.В.Вожегової та ін.

*Формулювання цілей статті...* Мета пропонованої статті – розкрити організаційно-процесуальні та результативні аспекти експериментального дослідження, здійснюваного українськими вченими в 1975-1982 рр., метою якого стала перевірка доцільності й ефективності функціонування класів вирівнювання як форми подолання та попередження шкільної неуспішності учнів початкових класів.

*Виклад основного матеріалу...* Структурно-змістові трансформації в початковій освіті, що відбувалися на початку 70-х рр. ХХ ст. (скорочення її тривалості до трьох років, оновлення змісту початкової освіти) зумовили прискорення темпу навчання, посилення його розвивального характеру, підвищення теоретичного рівня викладання тощо. Це, з одного боку, створило сприятливі умови для розвитку більш здібних учнів, а з іншого – збільшило кількість школярів, які мали проблеми в навчанні та потребували систематичної додаткової допомоги вчителя. Відтак посилення диференціації молодших школярів у навчальному процесі актуалізувало пошук оптимальних форм навчання, насамперед невстигаючих учнів. Оскільки в умовах звичайних класів надто складно було організувати індивідуальну роботу з цією категорією школярів, пропонувалося здійснювати їх навчання у спеціально створених класах, що дістали назву – класи індивідуалізованого навчання, або, як їх найчастіше називали, – класи вирівнювання. Назва останніх відображала основне завдання, що ставилося перед ними – «вирівняти... освітні можливості слабких учнів, створити для них найсприятливіші умови» навчання, виховання та розвитку [2, с.5].

Зазначимо, що вперше класи вирівнювання в Радянському Союзі відкрилися в Естонській РСР у 1969 р. та функціонували як експериментальні. До них зараховувалися учні V–VII класів, які мали проблеми в навчанні. Результати трирічного експерименту показали, що подолати прогалини у знаннях та не відстати від програмних вимог вдалося лише 50% школярів. Відтак естонські дослідники дійшли до висновку, що підвищити ці показники можна за умови, коли корекційна робота з невстигаючими учнями розпочинатиметься ще в початкових класах [3].

Ураховуючи результати досліджень естонських колег, а також з метою посилення уваги до роботи із невстигаючими та педагогічно занедбаними учнями початкових класів, для ліквідації прогалин у їхніх знаннях, подолання відставання і другорічництва, у липні 1975 р. колегія Міністерства освіти УРСР прийняла рішення про організацію експериментальних класів вирівнювання знань у восьми школах Донецької області. Експериментальна перевірка доцільності функціонування цієї форми навчання розпочалася з 1975/76 навчального року в середніх школах № 7, 32, 89 м. Донецька, № 1, 4, 23, 25 м. Жданова та восьмирічній школі № 29 м.Горлівки [10, с.25].



Наукове керівництво експериментом здійснювала група наукових співробітників науково-дослідних інститутів педагогіки та психології УРСР: М.В.Богданович, Ю.З.Гільбух, І.С.Дьоміна, А.П.Коваль, В.В.Кумарін, Г.Ф.Кумаріна (науковий керівник), Н.Ф.Скрипченко та ін. До складу групи увійшли фахівці з дидактики, виховання, окремих методик, психології, фізіології, логопедії [6, с.44, 47]. Окрім того, активну участь в організації та проведенні експерименту взяли працівники Донецького обласного відділу народної освіти та методисти кабінету початкового навчання Донецького обласного інститут удосконалення вчителів [10, с.25; 13, с.50]. Це уможливило комплексне, системне та різнобічне вивчення ефективності нової форми навчання в подоланні відставання та неуспішності молодших школярів.

На початковому етапі експерименту класи вирівнювання формувалися з учнів-другокласників, які внаслідок тимчасової затримки в розвитку, педагогічної занедбаності, ослабленого фізичного здоров'я та інших причин відстали в навчанні з основних предметів (до основних предметів у окреслений період відносили українську й російську мови та математику – Т.Г.). Попередньо вони обстежувалися обласною медико-педагогічною комісією та переводилися до класів вирівнювання за згодою батьків. Діти із значними відхиленнями у психофізичному розвитку направлялися до спеціальних навчальних закладів [6, с.45].

Проаналізувавши відомості про учнів, зарахованих до експериментальних класів вирівнювання (характеристики, складені попередніми вчителями; дані, отримані в ході обстеження учнів; результати безпосередніх спостережень за ними в процесі навчальної діяльності, лабораторного вивчення окремих сторін їхнього психічного розвитку), дослідники виявили у них низку таких особливостей:

- яскраво виражене негативне ставлення до навчання, до школи взагалі (небажання ходити до школи, виконувати вимоги вчителя, дотримуватися встановлених шкільних правил; пасивність під час уроку та при виконанні домашніх завдань; порушення дисципліни);
- невпевненість у своїх силах (несміливість, скутість, хвороблива сором'язливість, упертість, небажання відповідати);
- підвищена втомлюваність, низька працездатність (стійкість уваги лише протягом перших 15-20 хвилин уроку; зниження працездатності до критичного рівня наприкінці третього уроку; різкий спад працездатності в кінці тижня та чверті);
- низька навчальність, нерозвиненість пізнавальних інтересів [6, с.45].

Окрім того, у більшості учнів спостерігалось уповільнене сприймання, поверхове інертне мислення, слабка пам'ять, нерозвинена мова, що значно ускладнювало їхнє навчання. Окреслені особливості цієї категорії молодших школярів стали «відправним пунктом» у визначенні організаційних і психолого-педагогічних умов їх навчання, виховання та розвитку, а також завдань дослідження [6, с.46].

Спинимось на їх розгляді. Так, задля можливості здійснення індивідуалізованого навчання невстигаючих учнів наповнюваність експериментальних класів вирівнювання, у порівнянні зі звичайними, зменшувалася вдвічі та становила від 16 до 20 осіб. Їх склад міг бути рухомий. У випадках, коли учень долав відставання, він достроково переводився до звичайного класу, а на його місце міг бути зарахований інший невстигаючий учень. До роботи зі школярами з проблемами в навчанні залучалися кваліфіковані досвідчені вчителі, які пройшли відповідну попередню підготовку. При кожному класі вирівнювання відкривалася група подовженого дня. Найчастіше вихователями у них працювали класоводи, що розширювало можливості останніх своєчасно надавати індивідуальну допомогу учням [4, с.32].

Навчання в експериментальних класах вирівнювання здійснювалося за діючими навчальними планами і програмами для початкових класів загальноосвітніх шкіл, що уможливлювало здобуття початкової освіти невстигаючими учням одночасно з їхніми однолітками зі звичайних класів. У межах програми вчителю дозволялося маневрувати навчальним часом. Завдяки цьому він міг приділяти більше уваги вивченню складних тем з мови, читання, математики.

З огляду на підвищену втомлюваність школярів уроки планувалися так, щоб найефективніше використовувати період їхньої активної уваги. Зокрема засвоєння нового матеріалу здійснювалося на початку уроку, а перевірка навчальних досягнень учнів не виділялася як окремий етап навчання (відбувалася побіжно в процесі навчання і під час занять у групі подовженого дня). Основні дидактичні завдання (засвоєння навчального матеріалу, його усвідомлення, закріплення та застосування), як правило, розв'язувалися в урочний час. Додаткові заняття, що широко практикувалися під час індивідуальної роботи з невстигаючими учнями в звичайних класах, у експериментальних класах вирівнювання не проводилися. Адже така форма роботи призводила до збільшення навчального навантаження учнів, внаслідок чого в них виникала розумова втома, погіршувалося здоров'я, розвивався шкільний негативізм тощо. Уповільнений темп засвоєння знань, характерний для невстигаючих учнів, таким чином, «компенсувався не екстенсивним

шляхом – за рахунок збільшення навчального часу, а інтенсивним – за рахунок підсилення навчальної функції кожної одиниці навчального часу, й передусім усього часу уроку» [2, с.23]. Цьому, зокрема, сприяли зошити з друкованою основою (на уроках математики), перфокарти (на уроках мови) [6, с.46].

Наголосимо, що одним зі шляхів у розв'язанні проблем, характерних для невстигаючих учнів, була зміна підходів до оцінювання їхніх знань, умінь і навичок. Так, в оцінних судженнях учителя фіксувалися не помилки школяра, а його досягнення у навчальній діяльності. Педагоги намагалися підкреслити кожний, навіть незначний успіх учня [6, с.47]. Отже, оцінка перетворилася із «карального інструменту» в засіб мотивації та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Позитивно оцінюємо, що в експериментальних класах вирівнювання відбувалося культивування спокійної доброзичливої атмосфери; зацікавлене ставлення вчителя до результатів навчальної діяльності учнів; прагнення виявити у кожного з них нерозкриті здібності, визначити позитивні риси особистості та опертися на них у навчально-виховному процесі; створити ситуацію успіху для кожної дитини. Як бачимо, у класах вирівнювання забезпечувалися умови для розвитку позитивної мотивації учіння, для активізації пізнавальних інтересів учнів тощо. Розглядаємо такі зміни як крок до гуманізації та дитиноцентрованості навчально-виховного процесу.

Підкреслимо, що в ході експерименту було встановлено, що важливим фактором ефективності роботи класів вирівнювання є відносно однорідний склад учнів. Це уможливлювало організувати навчальний процес, зокрема фронтальну роботу на уроці, з урахуванням темпу засвоєння знань, характерного для даної групи учнів; здійснювати диференційований та індивідуальний підхід при поясненні нового матеріалу, в процесі актуалізації засвоєних знань, при ліквідації виявлених прогалин, повторенні і закріпленні навчального матеріалу; реалізувати розвивальну функцію навчання. Окрім того, відносно однаковий рівень навчальних можливостей учнів став для них своєрідним психологічним захистом від невпевненості та приниження [6, с.46].

Як зазначалося вище, на початку експерименту класи вирівнювання комплектувалися з невстигаючих учнів других класів. Відтак учителям доводилося паралельно з вивченням програми відповідного класу ліквідувати прогалини в знаннях учнів за попередній період; вдаватися до їх перенавчання і перевиховання; відновлювати бажання навчатися, ходити до школи тощо. Тому вже на першому році експерименту дослідники дійшли до висновку про нераціональність такого підходу. Пріоритетним завданням діяльності класів вирівнювання, на їхню думку, мало бути не подолання неспішності, а попередження цього негативного явища. На науково-практичній конференції, що відбулася в Донецьку у червні 1976 р., через рік після початку експерименту, визнано доцільним відкривати класи вирівнювання з першого року навчання [5, с.70–71]. Відтак з 1976/77 навчального року експериментальні класи вирівнювання комплектувалися з дітей, які на момент вступу до школи виявилися не підготовленими до систематичного навчання в звичайних класах, а також із учнів I-II класів, які не встигали з двох і більше предметів. Об'єднання від початку вступу до школи дітей із заниженою здатністю навчатися в окремі класи дозволяло запобігати неспішності, звільняло їх «від моральних травм,... від переживань, пов'язаних з усвідомленням своїх нижчих, порівнюючи з однолітками, пізнавальних можливостей, що є початковим пунктом незадоволення собою, школою, навчанням» [6, с.50]. За такого підходу полегшувалася і робота вчителів.

Зібраний у ході чотирирічного експерименту фактичний матеріал (дані контрольних робіт, результати психологічних зрізів, щоденники спостережень, матеріали анкетування батьків, протоколи бесід з учителями та учнями, безпосереднє спостереження за школярами) дозволив науковцям зробити висновок про ефективність нової форми навчання. Так, 82% молодших школярів, які навчалися у класах вирівнювання, наприкінці III класу перейшли у категорію «встигаючих». Дослідження також показало, що більшість учнів може засвоювати програму початкової школи у встановлений трирічний термін навчання [5, с.70].

Результати першого етапу експерименту (1975–1979 рр.) були позитивно оцінені колегією Міністерства освіти УРСР (13 квітня 1979 р.). Визнано за доцільне продовжити дослідження, розширивши мережу класів вирівнювання у Донецькій області, а також відкривши їх в обласних центрах УРСР [12, с.3]. З 1979/80 навчального року їх діяльність регламентувалася Положенням про експериментальні класи вирівнювання знань середньої загальноосвітньої школи Української РСР (14 серпня 1979 р.). У документі окреслювалися питання комплектування класів вирівнювання та організації навчально-виховного процесу в них. Позитивно оцінюємо, що їх основним завданням визначено не лише подолання, а й попередження неспішності молодших школярів. Акцентуємо і на тому, що особливістю навчальної роботи в класах вирівнювання була визнана всебічна індивідуалізація [8, с.27].

У ході другого етапу експерименту (1979–1982 рр.) було підтверджено, що важливими умовами успішної роботи експериментальних класів вирівнювання є відносна однорідність складу учнів, можливість маневрувати навчальним часом, здійснення навчально-виховного процесу вчителями високої кваліфікації, зменшення наповнюваності класів. При чому наголошувалося, що досягти високої результативності можна лише при одночасному, а не почерговому, ізольованому їх дотриманні [1, с.20–22]. Наголосимо, що організація класів вирівнювання, як з'ясувалося у ході експерименту, створила сприятливі умови для роботи звичайних класів. Оскільки останні не мали у своєму складі невстигаючих учнів, учителі отримали можливість зосередити свою увагу на підвищенні ефективності навчання і виховання інших учнів. Як бачимо, з'явилася реальна можливість підвищити ефективність навчальної та виховної роботи в масштабах усієї початкової школи, інтенсифікувати процес навчання у звичайних класах.

Водночас у ході експерименту так і не були розв'язані питання щодо методики відбору дітей до класів вирівнювання, ефективної підготовки вчителів, науково-методичного забезпечення, доцільності переходу учнів класів вирівнювання у звичайні класи в середній школі та ін. Окрім того, розширення масштабів дослідження (у 1982/83 навчальному році функціонувало 118 експериментальних класів вирівнювання, де навчалася 2050 учнів [11, с.17]) актуалізувало питання забезпечення класів вирівнювання висококваліфікованими вчителями, логопедами; створення належного матеріально-технічного оснащення навчально-виховного процесу тощо [1, с.25].

Загальні результати багаторічного дослідження остаточно підтвердили, що експеримент у класах вирівнювання, розпочатий в школах Донецької області, а пізніше поширений в усіх областях УРСР, повністю виправдав себе. Отримані дані переконливо довели, що при загальноосвітніх школах доцільно за потреби створювати класи вирівнювання як ефективну форму індивідуалізації навчання, подолання й попередження відставання в навчанні та розвитку учнів I–III класів [1, с.26].

З 1983 р. результати експерименту запроваджувалися у масову практику. Класи вирівнювання відкривалися у багатьох школах УРСР. Їх діяльність визначалася новим Положенням про класи вирівнювання при загальноосвітніх школах Української РСР (9 вересня 1983 р.), що уточнювало попередній документ у питаннях комплектування класів, організації виховного процесу, керівництві роботою класів вирівнювання [9].

*Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі...* Таким чином, структурно-змістові трансформації у початковій освіті на початку 70-х рр. XX ст. спричинили зростання чисельності невстигаючих учнів, а відтак здійснення експериментального дослідження, метою якого стала перевірка доцільності й ефективності функціонування класів вирівнювання як форми попередження та подолання шкільної неуспішності молодших школярів. У ході тривалого дослідження, здійснюваного науковими співробітниками науково-дослідних інститутів педагогіки та психології УРСР в 1975–1982 рр., було з'ясовано, що подолати відставання у знаннях і розвитку учнів дозволяли особливі організаційні та психолого-педагогічні умови, а саме: зменшення наповнюваності класів, відносно однорідний склад учнів, функціонування при класах груп подовженого дня, уповільнений темп навчання, адаптація структури уроку до пізнавальних можливостей учнів, відсутність додаткових занять, оцінювання лише досягнень школярів, залучення до викладання висококваліфікованих, спеціально підготовлених учителів, культивування спокійної доброзичливої атмосфери тощо. Результати експериментального дослідження засвідчили високу ефективність нової форми навчання у попередженні й подоланні відставання та неуспішності молодших школярів і були упроваджені в масову шкільну практику.

Перспективи наукових пошуків убачаємо у вивченні та аналізі інших експериментальних досліджень у початковій освіті, здійснюваних українськими вченими у другій половині 70-х – на початку 80-х рр. XX ст., про що йтиметься у наших подальших публікаціях.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Доповідна записка про підсумки експериментальної роботи в класах вирівнювання в 1982/83 навчальному році // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1983. – № 22. – С. 19–26.
2. Классы выравнивания, педагогические особенности, вопросы организации и комплектования : метод. реком. / [Г. Ф. Кумарина] ; Министерство просвещения УССР, НИИ педагогики УССР. – К., 1980. – 86 с.
3. Классы выравнивания. Результаты и анализ экспериментальных исследований / под ред. Л. С. Маслова. – Таллин, 1973. – 159 с.
4. Кумарина Г. Ф. Эффект индивидуализации / Г. Ф. Кумарина, В. П. Кравець // Початкова школа. – 1979. – № 8. – С. 30–37.
5. Кумарина Г. Ф. Организация учебного процесса / Г. Ф. Кумарина // Початкова школа. – 1980. – № 6. – С. 68–74.
6. Кумарина Г. Ф. Роль классов выравнивания в индивидуализации обучения / Г. Ф. Кумарина // Педагогіка : респ. наук.-метод. зб. / відп. ред. М. Д. Ярмаченко. – К. : Радянська школа, 1978. – Вип. 17 – С. 44–51.

7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/36322/>.
8. Положення про експериментальні класи вирівнювання знань середньої загальноосвітньої школи Української РСР // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1979. – № 20. – С. 26–28.
9. Положення про класи вирівнювання при загальноосвітніх школах Української РСР // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1983. – № 22. – С. 17–19.
10. Про організацію експериментальних класів вирівнювання знань у Донецькій області // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1975. – № 19. – С. 25–26.
11. Про підсумки експериментального навчання дітей у класах вирівнювання при загальноосвітніх школах у 1982/83 навчальному році // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1983. – № 22. – С. 17–19.
12. Про підсумки експериментальної роботи по навчанню слабовстигаючих учнів у класах вирівнювання знань // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1979. – № 10. – С. 3–4.
13. Юрченко І. Класы выравнивания в школах Украины / И. Юрченко, Ю. Гильбух // Народное образование. – 1987. – № 6. – С. 50–55.

#### References:

1. Dopovidna zapyska pro pidsumky eksperymentalnoi roboty v klasakh vyrivnyuvannya v 1982/83 navchalnomu rotsi, *Zbirnyk nakaziv ta instruktsiy Ministerstva osvity Ukrayinskoï RSR*, 1983, № 22, pp. 19–26.
2. *Klasy' vy'ravnivaniya, pedagogicheskie osobennosti, voprosy' organizacii i komplektovaniya: metod. rekomend. / pod red. G. F. Kumarinoi*, Kyiv, 1980, 86 p.
3. *Klasy' vy'ravnivaniya. Rezul'taty' i analiz e'ksperimental'ny'x issledovaniy / pod red. L. S. Maslova*, Tallin, 1973, 159 p.
4. Kumarina H. F., Kravets V. P. Efekt individualizatsii, *Pochatkova shkola*, 1979, № 8, pp. 30–37.
5. Kumarina H. F. Orhanizatsiia navchalnogo protsesu, *Pochatkova shkola*, 1980, № 6, pp. 68–74.
6. Kumarina H. F. Rol klasiv vyrivniuvannya v individualizatsii navchannya, *Pedahohika*, Kyiv, Rad. shkola, 1978, pp. 44–51.
7. *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 rr.* [Electronic resource], mode of access : <http://osvita.ua/legislation/other/36322/>.
8. Polozhennia pro eksperymentalni klasy vyrivniuvannya znan serednoi zahalnoosvitnoi shkoly Ukrainiskoi RSR, *Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva osvity Ukrayinskoï RSR*, 1979, № 20, pp. 26–28.
9. Polozhennia pro klasy vyrivniuvannya pry zahalnoosvitnikh shkolakh Ukrainiskoi RSR, *Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva osvity Ukrayinskoï RSR*, 1983, № 22, pp. 17–19.
10. Pro organizatsiiu eksperymentalnykh klasiv vyrivniuvannya znan u Donetskii oblasti, *Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva osvity Ukrayinskoï RSR*, 1975, № 19, pp. 25–26.
11. Pro pidsumky eksperymentalnoho navchannya ditei u klasakh vyrivniuvannya pry zahalnoosvitnikh shkolakh u 1982/83 navchalnomu roci, *Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva osvity Ukrayinskoï RSR*, 1983, № 22, pp. 17–19.
12. Pro pidsumky eksperymentalnoi roboty po navchanniu slabovstyhaiuchykh uchniv u klasakh vyrivniuvannya znan, *Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva osvity Ukrayinskoï RSR*, 1979, № 10, pp. 3–4.
13. Yurchenko I., Gil'box Yu. Klasy' vy'ravnivaniya v shkolax Ukrainy', *Narodnoe obrazovanie*, 1987, № 6, pp. 50–55.

#### Summary

*Tetiana Havrylenko*

#### **Ukrainian Scholars' Pilot Research in Primary Education: Leveling Classes (1975–1982)**

*The article deals with one of the pilot researches carried out by Ukrainian scholars in primary education in the second half of the 70-s – the first half of the 80-s of the 20<sup>th</sup> century. The author focuses on the organizational aspects and results of the experiment, the purpose of which was to check the reasonability and effectiveness of leveling classes as a form which makes it possible to cope with junior pupils' poor progress. It is shown that research assistants of Pedagogics and Psychology Research Institute of the Ukrainian SSR (M.V.Bohdanovych, Y.Z.Hilbukh, A.P.Koval, H.F.Kumarina, N.F.Skrypchenko etc.) played an important role in planning, organization and realization of this research. It was found out that during the first stage of the experiment (1975–1979) carried out in schools of the Donetsk region scholars defined the following optimal conditions for pupils lagging behind in leveling classes: the number of pupils, functioning of extended-day groups within classes, slow pace of training, adaptation of lesson structure to pupils' cognition, mastering material mainly during lessons, absence of additional classes, assessment of pupils' achievements only, creating a relaxed and friendly atmosphere in the process of training and education etc. It is established that during the second stage of the experiment (1979–1982) carried out in schools in all regional centers of the Ukrainian SSR the following factors which positively influenced the training, education and development of pupils in leveling classes were determined: the relative homogeneity of pupils, the ability to operate time, mobilization of highly skilled and trained teachers etc. It is manifested that the results of the long-term pilot research have shown high efficiency of a new form of training concerning coping with educational problems and preventing poor progress of junior pupils. That is why they became widespread in the sphere of school practice of the Ukrainian SSR starting from 1983.*

**Key words:** primary education, experimental research, Ukrainian scientists, leveling classes, underachieving students, individualization of learning.

Дата надходження статті: «11» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «08» квітня 2015 р.

**Інтелектуальні об'єднання як чинник формування  
загальноєвропейського культурно-освітнього простору(XVI–XVII ст.)**

*У статті досліджується місце і роль інтелектуальних об'єднань у творенні єдиного європейського культурно-освітнього простору, в розвитку форм освітньої діяльності, що формують особистість. Підкреслюється, що завдяки дотриманню українською інтелігенцією XVI–XVII ст. гуманістичних традицій відбувалася трансляція цінностей європейського духовного життя на український ґрунт, утверджувалися європейські зразки шкільної та університетської освіти, формувалася досвід ставлення до суб'єкта освітньо-виховного процесу як до неповторної особистості, носія високих моральних якостей.*

**Ключові слова:** гуманізм, особистість, інтелектуальні об'єднання, культурно-освітній простір.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Досліджуючи процес формування гуманістичних засад педагогічної думки України в другій половині XVI – першій половині XVII ст., оцінюючи результати та наслідки впровадження традицій гуманістичного мислення в духовне життя української спільноти і вітчизняну педагогіку, слід сконцентруватися на значущості діяльності суб'єктів освітньої та педагогічної діяльності, завдяки яким, власне, утверджувалося особливе інтелектуальне середовище, сприятливе для самоутвердження особистості, розквіту її талантів, сил і можливостей, для реалізації багатогранних виявів її творчості. Йдеться про головних носіїв освіти й освіченості в другій половині XVI – першій половині XVII ст. – українську інтелігенцію, духовну й інтелектуальну еліту, вчителів, університетських професорів, студентів. Саме вони впроваджували високі зразки гуманістичної культури, утверджували необхідну для розвитку особистості систему духовних цінностей, завдяки своїм здібностям, таланту і високій інтелектуальній культурі включались у творення єдиного європейського культурно-історичного простору.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Проблеми становлення і розвитку гуманістичної культури в Україні, специфіки поширення ідей гуманізму в українському духовному, освітньому житті XVI–XVII ст., формування загальноєвропейського освітньо-культурного простору в другій половині XVI – першій половині XVII ст. є предметом серйозного вивчення в історико-філософській, українознавчій, педагогічній, історичній літературі. Філософські аспекти досліджуваної проблеми аналізуються в працях В.Нічик, В.Литвинова, Я.Страгій, М.Кашуби, І.Паславського, М.Поповича, П.Краюка, Б.Криси, українознавчі – в працях Н.Петрук. Виникненню і діяльності культурно-освітніх об'єднань, інтелектуальних зібрань, шкіл і колегіумів присвячені розвідки М.Возняка, О.Єфименко, І.Огієнка, В.Перетца, Ф.Титова, К.Харламповича, Я.Ісаєвича, В.Микитася. Історія української освіти і педагогічна спадщина українських мислителів XVI–XVII ст. вивчається С.Сірополком, Т.Кочубей, Г.Сагач, Г.Панчук.

*Формування цілей статті...* Метою даної статті є вивчення ролі української інтелігенції у творенні єдиного з Європою культурно-освітнього простору, в становленні тих форм освітньої діяльності, які формували духовну людину, самодостатню особистість. У зв'язку з цим особливу увагу привертають процеси, що відбувалися в українській культурі та освіті XVI–XVII ст., в час поширення в Україні ренесансно-реформаційних ідей та загального поживлення духовного життя.

*Виклад основного матеріалу...* У зв'язку з цим особливу увагу привертають процеси, що відбувалися в українській культурі та освіті XVI–XVII ст., в час поширення в Україні ренесансно-реформаційних ідей та загального поживлення духовного життя. XVI–XVII ст. – це особливий період в українському духовному житті, який характеризується як час культурно-національного відродження або культурно-національного піднесення. Є підстави вважати українську культуру цього періоду інтегральною частиною європейського духовного буття. Про це свідчить інтенсивне поширення гуманістично-реформаційних ідей в українському суспільстві XVI–XVII ст., формування національної свідомості, утвердження високої духовності, європейських зразків у шкільництві та освіті. Звісно, найсуттєвішим чинником українського життя цього періоду було православ'я і православна релігійна духовність. Саме це вирішальним чином впливало як на стан української культури загалом, так і на характер процесів, що відбувалися в освітньому просторі. Однак зберігаючи і продовжуючи традиції православного мислення і розвиваючись переважно в координатах слов'янського православного світу, українська культура і освіта інтенсивно збагачувалась європейським духовним досвідом Відродження і Реформації. Гуманізм, вільний

розвиток особистості, свобода вибору, можливість реалізації людиною своїх талантів і здібностей стали важливими факторами, що забезпечували активне входження України до європейської культурної спільноти та єдиного європейського культурного простору.

Органічною частиною європейського і національного культурно-освітнього процесу була українська інтелігенція, яка втілювала нові зразки людського співжиття і визначала своєю діяльністю нові орієнтири духовного розвитку. Породжені інтелігентським середовищем об'єднання, інтелектуальні спільноти, гуртки, братства й братські школи стали не тільки формами утвердження особистістю своєї активності, своєї ідентичності, але й суттєвим засобом розвитку української культури.

В сучасних реаліях життя українська освіта не може бути ізольованою від змін, що відбуваються з людиною і суспільством. Навпаки, її стан, рівень і форми розвитку є адекватною реакцією на загальну уніфікацію людської діяльності, можливе нівелювання національних рис у глобалізаційних процесах. Українська освіта – це інститут, що самою історією покликаний зберігати власну національну ідентичність, демонструвати єдність традицій та інновацій.

Незаперечним також виступає той факт, що українська освіта та її носії – інтелігенція, духовна еліта, вчителі, університетські професори – протягом багатьох століть були невід'ємною частиною європейського культурно-історичного простору. Завдяки діяльності й різноплановій духовній активності інтелігенції в українському житті протягом століть утверджувалася європейська за змістом система цінностей, формувалася органічний для європейської людини спосіб і стиль життя. Сучасний розвиток України передбачає використання досвіду творення високого європейського рівня освіти українською інтелігенцією XVI–XVII ст., врахування сформованих інтелектуальною елітою традицій ставлення до суб'єкта освітньо-виховного процесу як до неповторної особистості, носія високих моральних якостей.

Процеси, що відбувалися в українському духовному житті другої половини XVI – першої половини XVII ст., сприяли поширенню світської освіти і знань. Крім того, в цей час починається потужний культурно-національний рух, викликаний польсько-католицькою експансією і впровадженням Унії. Захист православ'я, що сприймалося як ідентифікаційний чинник українства загалом і головний інтегруючий елемент української спільноти, потребував освічених і культурних людей, які б могли вміло і грамотно вести полеміку із вишкоченими у філософських і релігійних диспутах, розумними єзуїтами. Питання, що торкалися змісту православної церкви в тогочасному житті, визначали також специфіку реформаційно-гуманістичних рухів в Україні. Цими способами, власне, відбувалася своєрідна адаптація гуманістичних ідей до освітніх традицій українського життя.

Як і в Західній Європі, центрами поширення гуманістичної культури і нових освітніх зразків стають особливі об'єднання, що виникали і діяли на основі тісних духовних зв'язків між однодумцями, дружніх стосунків, спільності інтересів та літературно-інтелектуальних занять. В Україні центрами подібних об'єднань були двори великих українських магнатів – Острозьких, Радзівілів, Збараських, Чарторийських, при яких концентрувався культурний, інтелектуальний і освітній потенціал української спільноти – поети, дидаסקали, книжники, духовні особи. Маєтки української аристократії та об'єднання української інтелігенції при них стали не лише центрами гуманістичного та реформаційного руху в Україні, але й місцем виникнення шкіл, зосередженням високої інтелектуальної культури. Видатними особистостями, що концентрували навколо себе духовну та інтелектуальну енергію, були князь Костянтин Острозький, князь Ян Замойський, волинський воевода Олександр Федорович Чарторийський, брацлавський воевода Роман Федорович Сангушко, московський боярин князь Андрій Курбський, віленський архімандрит Леонтій Карпович, Києво-Печерські архімандрити Єлисей Плетенецький і Захарія Копистенський, митрополит Йов Борецький, митрополит Петро Могила та ін.

Найбільш помітною у другій половині XVI – першій третині XVII ст. стає діяльність Острозького культурно-освітнього об'єднання, що сформувався навколо непересічної постаті князя Костянтина Острозького. Видатний український книжник цього часу Захарія Копистенський у своїй «Палінодії» пише про спільноту книжників та інтелектуалів, що функціонувала при дворі князя Острозького: «найдовалися при дворѣ его и мовцы оному Демосфенови ровньи, и Сафанове и иные любомудры. Найдовалися и докторове славньи, в греческом, словенском и латинском языках выщѣ чоньи» [4, с.1135]. Змістом діяльності українських книжників в Острозькому культурно-освітньому осередку було осмислення проблем православної церкви, пропаганда православ'я, захист православної віри, а також літературно-ерудитські пошуки. Найголовнішою метою князя Костянтина Острозького і людей, які згуртувалися навколо нього, було збереження духовної культури, поширення освіти, захист національних, політичних і релігійних прав українського народу.

Двір князя Острозького 1580-х рр. був найбільш значним і впливовим наприкінці XVI – початку XVII ст. культурно-освітнім центром, зосередженням найбільш прогресивних кіл українства,

центром нової освіти, нового шкільництва. Тут розгортається активна літературна та видавнича діяльність, тут була відкрита перша вища школа в Україні, яку сучасники називали «триязычним ліцеєм», «колегією», «академією». І найбільший внесок до цього зробив князь Костянтин Острозький. Як пише відомий український полеміст і перший ректор цієї школи Герасим Смотрицький, князь Костянтин Острозький «благоволенієм, щедротами і човеколюбієм божиім сподобихся начало положити и совершение видѣти дѣла, сего честнаго и вся превосходящего» [6, с.201].

Найбільша активність характеризує Острозьке культурно-освітнє об'єднання у період підготовки і прийняття Берестейської Унії. У цей час пишуть свої полемічні твори відомі українські книжники, що працювали під покровительством князя Костянтина – Клірик Острозький, Мелетій Смотрицький, Христофор Філалет. Більшість викладачів Острозької колегії мали блискучу гуманістичну освіту, яку отримали у відомих університетах Західної Європи або в домашніх учителів.

Цілком закономірним з погляду розгортання культурно-освітніх процесів в другій половині XVI – першій половині XVII ст. стало виникнення в Острозі першої української школи вищого рівня, що загалом було свідченням підтримки православними магнатами національного шкільництва. Боротьба з Унією стимулювала фундування нових шкіл, видавництво полемічної літератури, створення умов для розвитку православної церкви. Крім того, хороший освітньо-культурний рівень потрібен був для того, щоб займати високі посади в адміністративних структурах Речі Посполитої, особливо після інкорпорації «литовської» України до Польського королівства.

Академію в Острозі заснував князь Костянтин-Василь Костянтинович Острозький (1526–1608), найбільший магнат держави, відомий меценат, нащадок князя Володимира Святославовича. Його маєток став центром освітнього, церковного і політичного життя України. На спорудження школи пішли величезні кошти, значні суми записала також і племінниця Острозького Галшка Острозька. До речі, за її прикладом інша Галшка, Гулевичівна, в 1615 році подарувала київському братству землю під «школу дѣтем, так шляхетским, яко местским».

На жаль, архів академії був втрачений, тому про її внутрішній устрій, систему і предмети викладання можна говорити лише на основі опосередкованих даних і на підставі вивчення аналогічних сучасних навчальних закладів. Очевидно, зразком для організації школи, як і всього культурно-видавничого центру в Острозі були приватні католицькі і протестантські осередки Речі Посполитої. В основу діяльності таких шкіл було покладене традиційне для середньовічної Європи вивчення семи «вільних наук» так званий «трівіум» (граматика, риторика, діалектика) та «квадрівіум» (арифметика, геометрія, музика, астрономія).

Однак Острозька школа вирізнялася з-поміж існуючих європейських, в тому числі й польських шкіл, активним використанням греко-візантійської культурної спадщини та виразно національним характером. Особливістю функціонування цієї школи було те, що відповідно до потреб захисту національних засад буття тут була своєрідно інтерпретована гуманістична ідея «тримовного ліцею», тобто гебрайсько-греко-латинського. Усвідомлення належності до православного світу зумовило заміну гебрайської церковнослов'янською мовою [2, с.8–12].

Як відомо, вперше ідею тримовної школи і тримовного виховання у зв'язку з потребою трактування і видання Біблії висунув видатний німецький гуманіст Еразм Ротердамський. На основах еразмівського ідеалу функціонували як школи, так і університети Західної Європи. Найяскравішими прикладами цього був створений при Лувенському університеті у Франції «Collegium Trilingue» (1517) і аналогічний колегіум в Парижі, згодом відомий як славетний «Коллеж де Франс». Загалом, вивчення гебрайської та грецької мов стало доволі поширеним явищем у Європі XVI ст.

Можна вважати, що ідея тримовного ліцею і послужила прообразом Острозької школи. Виникненню її передували вихід першої друкованої Біблії церковнослов'янською мовою (Острог, 1581) і Букваря (1578). Греко-церковнослов'янський Буквар – це власне елементарний підручник двох мов з острозької лінгвістичної тріади. На його титулі написано, що Бог повелів князю «устроити дом на дѣло книг печатних, к тому же еще дом и дѣтям к наученію, ... и избравши мужей в божественном писаніи искусных, в греческом языкѣ и в латинском, паче же і в русском. И пристави их дѣтищному училищу» [5, с.485–486]. На практиці реалізовувалася ідея рівноправності слов'янської і класичних мов.

У 1581 р. виходить ще одне суто шкільне видання – Хронологія Андрія Римші – перелік назв місяців року церковнослов'янською, гебрайською і українською мовами. До кожного з них було додано вірш на сюжет із Старого Завіту.

В Острозькій школі на досить високий науково-методичний рівень було поставлено навчання церковнослов'янській мові. Це пояснювалось у першу чергу тим, що підготовка до публікації Біблії вимагала вироблення певних сталих граматичних засад, ознайомлення з тогочасною мовознавчою

думкою. Трьома мовами викладались і філософські курси. Таким чином, в Острозькій школі вперше серед українських шкіл викладання велося трьома мовами – церковнослов'янською, грецькою та латинською мовами.

Починаючи з 1583 р., Острозька школа називається «Академією». Так про неї писали перший ректор Герасим Смотрицький, ідеологічний супротивник православних полемістів Іпатій Потій та ін. Фактично Острозька академія була середнім навчальним закладом, однак за зразком європейських престижних навчальних закладів XVI ст., особливо італійських Академій, вона називається саме так. Слід зауважити, що на той час навіть князь Костянтин Острозький не міг добитися для антикатолицької за своїм спрямуванням школи прав університету, оскільки прерогатива надання цих прав належала польському королеві. Але фактично, як зазначають дослідники, формальна невизначеність статусу закладу, його приватний характер сприяли виникненню вперше в Україні світської публічної школи, незалежної не тільки від державних чинників та костельної ієрархії, але навіть і від православної церкви. Світськими людьми були викладачі (бакалаври), більшість ректорів. Фактично в Острозі вперше було подолано монополію церкви в українській освіті [3, с.544].

В Острозькій академії працювала ціла плеяда видатних, високоосвічених особистостей свого часу – українців та іноземців, педагогічний досвід яких формувався в європейських університетах. Наприклад, українець Кипріян вчився в Падуанському університеті, Ісакій Борискович – в Олександрійській патріаршій школі, вихованцями Падуанської академії були греки Никифор Кантакузин та Кирило Лукаріс, який згодом став Олександрійським та Константинопольським патріархом. Постійними були зв'язки з православними центрами Сходу та Балкан, особливо Афоном. З академією співпрацювали і поляки, які викладали польську та латинську мови. Особливо вирізнявся Ян Лятош – астроном, математик, доктор медицини, випускник Краківського та Падуанського університетів. До роботи в академії також були причетні і Симон Пекалід – латиномовний поет, вихованець Краківського університету і Христофор Філалет – блискучий полеміст і ерудит. Славу Острозькій академії принесли в першу чергу видатні українські полемісти – Герасим Смотрицький, Іван Вишенський, Василь Суразький, Клірик Острозький, а також поети (Дем'ян Наливайко), друкарі, книжники. В кінці XVI ст. Острог став місцем об'єднання блискучих інтелектуальних сил, які здійснили великий поступ у розвитку української освіти, забезпечували досягнення синтезу і взаємозбагачення національних і європейських освітніх традицій, сприяючи входженню української освіти в загальноєвропейський освітньо-культурний простір.

Підготовка в стінах академії Біблії стала початком вироблення певного стандарту церковнослов'янської мови для всіх православно-слов'янських народів у XVI–XVII ст. Це стосується і самого навчального процесу. Особливо показовим у цьому зв'язку є те, що саме випускник Острозької академії Мелетій Смотрицький створив один з найкращих творів мовознавства – церковнослов'янську «Граматіку» 1619 р. Нормуванням української книжної мови займався і відомий поет Дем'ян Наливайко, який послідовно супроводжував церковнослов'янські тексти перекладами на українську мову. Вироблені в Острозі лінгвістичні засади творчо використовувались у Львівській братській друкарні.

Для потреб освіти була заснована в Острозі також друкарня. Частина видань, що були призначені для початкової школи (церковнослов'янські та грецькі букварі, Катехізис), готувалася викладачами. А першодрукар Іван Федоров видає в 1581 р. Острозьку Біблію старослов'янською мовою. Характер освітньої та видавничої діяльності, звісно, вимагав високого рівня освіченості, що і привело до зосередження «книжних людей» в академії.

Навколо князя Костянтина Острозького утворився цікавий літературно-науковий гурток вчених і літераторів, діяльність якого була свого роду демонстрацією значення освіти в житті української культурної спільноти, особливо перед обличчям багатьох загроз, які поставали в духовному і релігійному житті українства. Склад цього гуртка визначали видатні представники української культури XVI–XVII ст. – Дем'ян Наливайко, Герасим Смотрицький, Мелетій Смотрицький, ієромонах Кипріян, Мотовило, Клірик Острозький та ін. Зокрема, Герасим Смотрицький – це перший ректор острозької академії, видатний книжник, автор віршів і прозаїчних творів, написаних старослов'янською та давньоукраїнською мовами. Найбільш відомим його твором, спрямованим проти католицької церкви, був «Ключ царства небесного». Автором талановитих і гострих полемічних творів був Клірик Острозький. В академії працював відомий знавець давньогрецької, латинської, італійської мов Кирило Лукаріс. Христофор Філалет написав тут свій блискучий полемічний твір «Апокрисис» як відповідь на книгу польського єзуїта Петра Скарги «Брестський собор» (1597). Активними учасниками Острозького культурно-освітнього об'єднання були також полеміст Василь Суразький, автор відомого твору «Книжиця», білорус Андрій Римша, доктор філософії і медицини Іоанн Лятош. Найбільш відомим з Острозьких інтелектуалів був Йов



Княгиницький – випускник Острозького колегіуму, викладач Острозької школи, активний противник католицизму та Унії.

Можна констатувати, що в діяльності Острозького культурно-освітнього осередку провідними були не лише ідеї захисту православних цінностей та істин православної церкви, але й здійснювалася орієнтація на високі зразки європейської освіти та культури. В межах особливого типу православного мислення йшов процес формування ренесансно-гуманістичного світогляду. Однак перебуваючи під впливом реформаційних ідей, острозькі книжники не виявляють особливого інтересу до осмислення явищ природи, до звеличення людського розуму. На відміну від західноєвропейського гуманізму, ними негативно оцінюється антична культурна і філософська спадщина. Так, анонімний автор у творі «Пересторога» пише: «Не слухай же тих баламутів, которії тобі вдають, іж би там церков божія правдивая міла бути, где владза світская з духовною змішалася, где пика гніздо собі збудувала, где мудрость світа того панует, где філософія поганская, Аристотелева наука, слово божіе виворочает і інако вірити кажет, где духовнії простанню живуть, вольностей вшеляких заживають, на віру (православную) і святую не словом божим, а мечем воюють» [1, с.66].

Водночас у душі гуманістичного мислення острозькими книжниками захищається думка про корисність діяльного людського життя, про необхідність самореалізації людини в земному світі, про необхідність здійснення людиною активної діяльності в різних сферах церковного і світського життя. Як зразок активного життя демонструється життєвий шлях князя Костянтина Острозького і його дії по зібранню в Острозі освічених людей – він «умислив утвердити православну віру, предками везде уфундованую. Найпервій старався у святійшого патріарха, абися zde дидаскалов ку размноженню наук вірі православної заслав, а он на то маетностями своїми ратовати надолуження на то не жалуєт, як юж збудував школу, шпиталі, маетностями їх надарив. І так науки словенській і грецькій у Острогу заложив, друкарню собрав...» [1, с.28].

Найяскравішим наслідком діяльності української інтелектуальної еліти стало заснування шкіл, де реалізовувалися програми розвитку гуманітарного знання, процвітала видавнича діяльність, утверджувалася сприятлива для розвитку особистості атмосфера духовного співробітництва і діалогу. Зберігаючи традиції київсько-руської, православної культури, українські школи і академії формували засади гуманістичної педагогіки з її орієнтацією на цінність людини і людського життя. Їх освітня, просвітницька діяльність постають важливою передумовою творення спільного з Європою культурно-освітнього простору.

Таким чином, Острозька академія і острозькі книжники здійснили великий вплив на розвиток українського шкільництва. Національний характер острозької школи, відносно невеликі витрати на навчання, можливість встановлення зв'язків із європейським освітнім середовищем значною мірою стали факторами, що забезпечували розвиток шкільної традиції в Україні. Високий рівень викладання і дібраний склад викладачів різних національностей сприяв розвиткові у студентів ренесансно-гуманістичного світогляду, толерантності, неортодоксальності мислення, що забезпечувало органічність сприйняття європейських цінностей в поєднанні з дотриманням національної духовної традиції. Вихованці академії, які ставали вчителями, літераторами, друкарями, проповідниками, секретарями в державних установах, впливовими релігійними діячами, зробили великий внесок для підвищення рівня освіти всього українського суспільства.

*Висновки...* Незважаючи на переважно елітарний характер гуманістичних процесів, що відбувалися на ниві вітчизняної освіти і культури в другій половині XVI – першій половині XVII ст., культурно-освітні об'єднання як головний носій традицій гуманістичної освіченості зіграли величезну роль у розвитку української культури загалом. Їх діяльність стала демонстрацією підвищення значущості особистості у житті, у формуванні типу людини, яка усвідомлює необхідність у хорошій освітній культурі для реалізації своїх можливостей і задоволення духовних потреб. При цьому досить сприятливою для особистості в другій половині XVI ст. виявилася атмосфера духовної та релігійної толерантності, що уможливлювала розвиток найкращих людських здібностей і талантів.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Анонім. Пересторога // Українська література XVII ст. / ред. О. В. Мишанич. – К. : Наукова думка, 1987. – С. 26–67.
2. Ісаєвич Я. «Lusaem Trilingue»: концепція гуманістичної школи в Європі / Я. Ісаєвич // Острозька давнина. – 1995. – Вип. 1. – С. 8–12.
3. Історія української культури : у 5 т. / НАН України ; гол. ред. Б. Є. Патон ; відп. ред. В. А. Смолій. – К. : Наукова думка, 2003. – Т. 3 : Українська культура другої половини XVII – XVIII ст. – 2003. – 1246 с.
4. Копыстенский З. Палинодия / З. Копыстенский // Памятники полемической литературы. – СПб., 1876. – Кн. 1. – С. 313–1200.
5. Памятники полемической литературы. – СПб., 1882. – Кн. 2. – 1890 с.

6. Смотрицький Г. Предсло́віє к благовѣрному и православному всякаго чина, возраста же и сана читателеви / Г. Смотрицький // Українська література XIV–XVI ст. / ред. В. Л. Микитась. – К. : Наукова думка, 1988. – С. 204–212.

**References:**

1. Anonim. Perestoroĥa, *Ukrainska literatura XVII st.*, Kyiv, Naukova dumka, 1987, pp. 26–67.
2. Isaievych Ya. «Lycaeum Trilingue»: kontseptsiiia humanistychnoi shkoly v Yevropi, *Ostrozka davnyina*, 1995, Vol. 1, pp. 8–12.
3. *Istoriia ukrainskoi kultury* : u 5 t., hol. red. B. Ye. Paton ; vidp. red. V. A. Smolii, Kyiv, Naukova dumka, 2003, T. 3: *Ukrainska kultura druhoi polovyny XVII – XVIII st.*, 2003, 1246 p.
4. Kopy'stenskij Z. Palinodiya, *Pamyatniki polemicheskoy literatury*', Saint Petersburg, 1876, book 1, pp. 313–1200.
5. *Pamyatniki polemicheskoy literatury*', Saint Petersburg, 1882, book 2, 1890 p.
6. Smotritskij G. Predsloviye k blagovernomu i pravoslavnomu vsyakago china, vozrasta zhe i sana chitatelevi, *Ukrainska literatura XIV–XVI st.*, Kyiv, Naukova dumka, 1988, pp. 204–212.

**Summary**

**Olena Hapchenko**

***Intellectual Associations as Factor of Forming of European Cultural and Educational Space (XVI – XVII Centuries)***

*The place and role of intellectual associations in creation of single European cultural and educational space, in the development of forms of educational activity that form personality have been studied in the article. It is underlined that due to the efforts of following by Ukrainian intelligentsia of XVI – XVII centuries humanistic traditions, the translation of values of European spiritual life onto the Ukrainian soil took place, the European standards of school and university education became firmly established, experience of attitude was formed toward the subject of educational process as to unique personality, carrier of high moral qualities.*

**Key words:** *humanism, personality, intellectual associations, cultural-educational space.*

Дата надходження статті: «31» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «23» квітня 2015 р.

УДК 351.77.351(045)

**ГОР ГАСЮК,**

*доктор наук з державного управління, професор  
(м.Хмельницький)*

**Управління якістю діяльності фізкультурно-спортивних шкіл**

*У статті досліджено процес управління якістю діяльності фізкультурно-спортивних шкіл. Досліджено зміст нормативно-правової бази управління якістю на рівні операційного ядра, напрями та функції управління якістю окремої операційної одиниці. Визначено зміст системних складових управління якістю діяльності об'єкта управління. Визначено понятійний обсяг категорії «управління якістю діяльності фізкультурно-спортивної школи» на основі встановлення змісту функцій керівництва фізкультурно-спортивної школи. Охарактеризовано наріжні принципи процесу управління якістю та окреслено змістову матрицю підпроцесів управління за видами забезпечення діяльності фізкультурно-спортивної школи.*

**Ключові слова:** *фізична культура, спорт, якість, управління, школа.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді... В державній програмі розвитку фізичної культури та спорту на 2012–2016 рр. визначено, що сфера фізичної культури та спорту знаходиться в кризовому стані, який є небезпечним викликом соціальної та гуманітарній безпеці країни. Серед інших провідних чинників, що обумовлюють розвиток та поглиблення кризових явищ, є якість діяльності галузі, яка є вкрай недостатньою, що обумовлено не тільки важким економічним становищем держави, але й проблемами суспільно-політичного, управлінського, науково-методологічного характеру. Найбільш важливими та комплексними з них є: визначення національних стандартів якості в сфері фізичної культури та спорту із подальшим визначенням державної політики розвитку галузі, обґрунтуванням пріоритетних програм удосконалення процесу управління якістю розвитком галузі або окремих її підсистем та на рівні окремої фізкультурно-спортивної організації, школи. Саме ці наріжні питання обумовлюють необхідність удосконалення та оптимізації процесу управління якістю діяльності галузі в цілому так і на рівні операційного ядра. На нашу думку, провідне місце серед цих проблем посідає проблема удосконалення процесу управління якістю діяльності фізкультурно-спортивних шкіл, адже вони є основним продуцентом*

послуг фізкультурно-спортивного характеру, що власне й обумовило актуальність нашого дослідження.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Як свідчать результати наукових досліджень останніх років [1; 2; 3], державне управління розвитком галузі не може бути ефективним без регламентації процесу управління якістю діяльності фізкультурно-спортивних організацій і, в першу чергу, дитячо-юнацьких спортивних шкіл, шкіл вищої спортивної майстерності тощо. Загальна концепція управління якістю ґрунтується на стандартизації процесів контролю якості, забезпечення якості, вартості якості, управління якістю. Поняття «якість» є поліаспектним, і розуміється як сукупність властивостей та характеристик продукту або послуги, яка забезпечує їх здатність задовольняти нагальні або можливі потреби суспільства, окремих його членів. У галузі фізичної культури і спорту під поняттям «якість», з точки зору діяльності продуцента послуг фізкультурно-спортивного характеру, розуміють рівень повного задоволення вимог, потреб споживача наданими послугами за ціною, яка є для нього прийнятною, і яку він здатен оплатити. Категорія «якість» виступає системоутворюючим елементом, який визначає об'єктивну сутність речей оточуючого світу, а з позицій науки управління знаходить свій прояв через ієрархію рівнів процесу управління та функцій суб'єкта та об'єкта управління, тобто відбувається конкретизація на функціонально-об'єктному рівні. Поняття «управління якістю діяльності галузі фізичної культури і спорту» розуміється в першу чергу як якість процесів, налагодженість системи управління якістю функціонування галузі, розробленість стандартів та нормативних вимог до системи управління якістю. На думку науковців [3; 8; 9], процес управління якістю діяльності галузі доцільно здійснювати за функціональною складовою, адже саме функції суб'єкта управління утворюють його якісну сутність та обумовлюють ефективність діяльності, а рівень ефективності діяльності, в свою чергу, характеризує якісний стан об'єкта та суб'єкта управління. У той же час, незважаючи на велику кількість праць, мало дослідженою є проблема управління якістю на рівні фізкультурно-спортивної школи як первинного продуцента послуг фізкультурно-спортивного характеру.

*Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми...* Зважаючи на сформульований предмет дослідження, необхідно визначити змістові основи, функції, принципи управління якістю діяльності фізкультурно-спортивної школи.

*Формулювання цілей статті...* Метою нашої роботи є визначення змісту системних складових управління якістю діяльності фізкультурно-спортивної школи. Визначення змісту наріжних принципів процесу управління якістю та змістової сутності матриці підпроцесів управління за видами забезпечення діяльності фізкультурно-спортивної школи.

*Виклад основного матеріалу...* Реалізація політики у сфері якості будь-якої фізкультурно-спортивної школи забезпечується її керівництвом і полягає в наступному: має відповідати меті діяльності організації; має містити зобов'язання щодо задоволення вимог та постійного поліпшення результативності системи управління якістю; бути основою для встановлення та перегляду цілей у сфері якості; бути поширеною та зрозумілою на всіх рівнях в організації; аналізуватися з погляду її постійної придатності [7].

Як відомо, будь-який управлінський процес є більш ефективним у разі здійснення його в відповідності до наріжних положень, які визначають провідні закономірності процесу досягнення мети функціонування організації і які визначаються як принципи управління якістю. На нашу думку, такими принципами в повній мірі можуть виступати загальні принципи оптимізації управління розвитком галузі фізичної культури та спорту [4] із врахуванням процесуальної та компонентної специфіки управління щодо досягнення належної якості діяльності організації. Це процесуальна група принципів управління, яку можна віднести до спеціалізованих, і зміст яких полягає у наступному:

– принцип диверсифікованого цілепокладання полягає в наявності ієрархічної багаторівневої впорядкованості й використанні «дерева цілей» в процесі планування, програмування й алгоритмізації, проектування процесу управління якістю діяльності фізкультурно-спортивної школи. Дієвість і ефективність управління якістю будуть значно більшими за умови структурної впорядкованості за сходженням цільових настанов від «загального» до «часткового», від стратегічних до тактичних і оперативних цілей, диверсифікацією за основними функціонально-системними ознаками діяльності окремих структурних підрозділів школи, із виділенням суто специфічних, притаманних лише їм завданням, і до формулювання змістової сутності цілей у діяльності фізкультурно-спортивної школи загалом.

– зміст результативно-оціночного принципу полягає в якомога повнішому, точному передбаченні й прогнозуванні очікуваних результатів управлінської діяльності щодо досягнення належного рівня якості функціонування школи, реалізації політики якості на основі розробки критеріїв із кількісними показниками їх виміру та подальшою їх оцінкою, яка визначає якісний рівень та стан фізкультурно-спортивної школи. У фізкультурно-спортивній школі ці показники

розробляються для визначення рівня якості матеріально-технічного, фінансового, кадрового та інших видів забезпечення за окремими структурними-підрозділами, послугами тощо.

– принцип причинно-наслідкової обумовленості ґрунтується на законі діалектичного розвитку якості об'єктів оточуючого світу, на зв'язках причин та наслідків. Найбільшим наближенням до реальності є взаємодія причин та наслідків, їх вплив одне на одне, коли вони майже одночасно є причиною й наслідком. У підвищенні рівня якості функціонування фізкультурно-спортивної школи, оптимального управління якістю, принцип причинно-наслідкової обумовленості відіграє значну роль, яка полягає в необхідності врахування зворотної й взаємообумовленої дії багатьох ендогенних та екзогенних факторів, які впливають на якість діяльності об'єкта управління і, відповідно, на діяльність системи управління.

– принцип ресурсної спроможності та об'єктивної достатності передбачає наявність необхідного достатнього ресурсного забезпечення, яке обумовлює належний рівень якості діяльності фізкультурно-спортивної школи (матеріально-технічного, наукового, кадрового, інформаційного, фінансового, медичного).

– принцип доцільної відповідності передбачає наявність збалансованої й доречної відповідності форм, методів, засобів управління щодо досягнення належного рівня якості діяльності фізкультурно-спортивної школи. Також цей принцип передбачає наявність оптимальної організаційної структури й функціонального призначення структурних підрозділів школи. Така збалансованість дозволить конкретизувати змістові аспекти управлінської діяльності забезпечення якості, зробити її більш ефективною, стимулювати особистісну відповідальність за її результати, збільшити ефективність системи управління з точки зору використання мінімуму енергії управління, і мінімізувати втрати в процесі управління щодо досягнення належного якісного рівня функціонування школи.

Як нами зазначалось [3], процес управління якістю включає процедури та технології управлінської діяльності, впорядковані за відповідними напрямками і які відображають агреговані функції управління якістю діяльності галузі. В узагальненому вигляді вони реалізують зміст функції управління якістю: розробка стратегії управління якістю, реалізації даної стратегії, контролю та оцінки тощо. Розглядаючи більш розширено функції керівництва щодо управління якістю діяльності фізкультурно-спортивної школи до вище означених слід віднести:

– Планування та визначення цілей у сфері якості діяльності фізкультурно-спортивної школи. Керівництво школи повинне забезпечити встановлення цілей у сфері якості діяльності школи, у тому числі спрямованих на задоволення вимог до послуг фізкультурно-спортивного характеру, відповідно до функцій структурних підрозділів школи. Цілі в сфері якості повинні бути вимірними та узгодженими з політикою в сфері якості.

– Планування системи управління якістю. Керівництво школи повинне забезпечити планування системи управління якістю з метою задоволення вимог споживачів, а також цілей у сфері якості; збереження цілісності системи управління якістю в процесі планування та впровадження змін до неї.

– Відповідальність, повноваження та інформування. Керівництво повинне забезпечити визначення відповідальності та повноважень і інформування про це в межах організації усіх керівників структурних підрозділів школи. Керівництво повинне призначити одного з представників керівництва, на якого, незалежно від інших обов'язків, повинна бути покладена відповідальність із наданням повноважень за: забезпечення встановлення, впровадження та підтримання процесів, необхідних для системи управління якістю; звітування перед найвищим керівництвом про функціонування системи управління якістю і про потребу її поліпшення; забезпечення обізнаності з вимогами споживачів в межах школи. Керівництво школи повинне забезпечити встановлення в школі належних процесів інформування та здійснення інформування про результативність системи управління якістю.

– Аналізування з боку керівництва. Керівництво повинне із запланованою періодичністю аналізувати чинну в школі систему управління якістю для забезпечення її постійної придатності, адекватності та результативності. Аналізування повинне охоплювати оцінювання можливостей поліпшення і визначення потреби в змінах системи управління якістю, у тому числі політики та цілей у сфері якості. Аналізування з боку керівництва слід оформлювати протоколами.

– Управління ресурсами. Керівництво школи повинне визначити та забезпечити наявність ресурсів, необхідних для: впровадження та актуалізації системи управління якістю та постійного поліпшення її результативності; підвищення задоволеності споживачів шляхом виконання їхніх вимог. Персонал, залучений до робіт, що впливають на якість послуг, повинен бути компетентним, тобто мати належні освіти, професійну підготовку, кваліфікацію та досвід. Керівництво школи повинне визначити, створити та підтримувати інфраструктуру, необхідну для досягнення відповідності якості послуг та визначати вимогам до неї. Інфраструктура може містити: будівлі,

майданчики, відкриті спортивні споруди, підсобні приміщення та відповідні спортивні інженерно-технічні споруди; обладнання, тренажери (з технічними і програмними засобами); допоміжні служби (такі, як транспортні та комунікаційні). Керівництво повинне визначити виробниче середовище, необхідне для досягнення відповідності вимогам до фізкультурно-спортивних послуг, та управляти ним [5; 6].

Таким чином, визначивши принципи та функції керівної ланки щодо процесу та змісту управління якістю діяльності фізкультурно-спортивної школи, можна навести дефініцію категорії «управління якістю діяльності фізкультурно-спортивної школи» і яку можна визначити як впорядковану, системну діяльність керівництва школи із дотриманням принципів управління якістю, яка спрямована на розробку політики якості школи, реалізацію функцій управління якістю, формування внутрішньошкільної системи управління якістю на основі стандартів якості та нормативних вимог до системи управління якістю з метою досягнення мети діяльності фізкультурно-спортивної школи.

Виходячи із вище наведеного низка управлінських процедур процесу управління якістю функціонування фізкультурно-спортивної школи здійснюється за такими функціональними напрямками:

- 1) аналіз змісту потреб населення в послугах фізкультурно-спортивного характеру;
- 2) стратегічне планування та проектування маркетингової системи школи щодо надання послуг відповідної якості;
- 3) управління якістю ресурсного забезпечення школи;
- 4) управління якістю кадрового забезпечення школи;
- 5) управління якістю надання фізкультурно-спортивних послуг;
- 6) управління якістю медичного забезпечення;
- 7) моніторинг якості діяльності школи щодо надання послуг;
- 8) управління взаємодією з громадськістю із питань якості діяльності школи;
- 9) оцінка якості діяльності галузі та удосконалення системи якості діяльності фізкультурно-спортивної школи;
- 10) менеджмент і контроль якості діяльності фізкультурно-спортивної організації, школи, установи;
- 11) управління якістю діяльності керівництва фізкультурно-спортивної школи.

*Висновки...* Таким чином, підбиваючи підсумки проведеного дослідження необхідно зазначити, що управління якістю діяльності буде більш ефективним у разі його здійснення у відповідності до принципів та функцій управління якістю, за напрямками діяльності, які визначаються на основі функцій управління. Зміст управління якістю має забезпечуватись відповідними методами, засобами, формами, які найбільшою мірою відповідають завданням та меті внутрішньошкільної системи управління якістю. Під поняттям «управління якістю діяльності фізкультурно-спортивної школи» доцільно розуміти впорядковану, системну діяльність керівництва школи із дотриманням принципів управління якістю, яка спрямована на розробку політики якості школи, реалізацію функцій управління якістю, формування внутрішньошкільної системи управління якістю на основі стандартів якості та нормативних вимог до системи управління якістю з метою досягнення мети діяльності фізкультурно-спортивної школи.

*Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі...* Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на дослідження змісту та особливостей процесу управління якістю за функціональними напрямками діяльності фізкультурно-спортивної школи.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Аронов Г. З. Функции управления качеством в сфере услуг физической культуры / Г. З. Аронов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2012. – 9 (91) – С. 22–27.
2. Аронов Г. З. Функции управления качеством на предприятии сферы физической культуры / Г. З. Аронов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2006. – № 22. – С. 3–11.
3. Гасюк І. Л. Державне управління якістю діяльності та розвитком фізичної культури і спорту: процесуальне моделювання / І. Л. Гасюк // Університетські наукові записки : часопис. Хмельницький ун-ту упр. та права. – Хмельницький : вид-во ХУУП, 2011. – № 1(37). – С. 363–371.
4. Гасюк І. Л. Теоретичне обґрунтування принципів оптимізації державного управління розвитком фізичної культури і спорту [Електронний ресурс] / І. Л. Гасюк // Публічне адміністрування: теорія та практика. – 2010. – № 1(3). – Режим доступу : [www.nbuv.gov.ua/e-journals/Patp/2010\\_1/10gilfks.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Patp/2010_1/10gilfks.pdf).
5. Системи управління якістю вимоги (ISO 9001: 2000, IDT): ДСТУ ISO 9001–2001. – [Чинний від 27.06.2001 № 317]. – К. : ДНДІ «Система» ТК 93, 2001. – 25 с.
6. Системи управління якістю. Основні положення та словник (ISO 9000: 2000, IDT): ДСТУ ISO 9001–2001. – [Чинний від 27.06.2001 № 317]. – К. : ДНДІ «Система» ТК 93, 2001. – 33 с.
7. Форум: Законодавство України – 2014. – Документ z0559-13, чинний, поточна редакція – Прийняття від 28.03.2013 – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0559-13> – Наказ Міністерства молоді та спорту України «Про затвердження Державного соціального стандарту у сфері фізичної культури і спорту».

8. Функціонування та розвиток сфери фізичної культури і спорту в умовах ринку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 [Електронний ресурс] / Ю. П. Мічуда. – К., 2008. – 39 с.

9. Шкретій Ю. М. Напрями реформування системи фізичної культури і спорту в країні / Ю. М. Шкретій // Актуальні проблеми фізичної культури і спорту. – 2004. – № 4. – С. 5–11.

#### References:

1. Aronov G. Z. Funkcii upravleniya kachestvom v sfere uslug fizicheskoy kul'tury', *Ucheny'e zapiski universyteta im. P. F. Lesgafta*, 2012, № 9 (91), pp. 22–27.

2. Aronov G. Z. Funkcii upravleniya kachestvom na predpriyatii sfery' fizicheskoy kul'tury', *Ucheny'e zapiski universyteta im. P. F. Lesgafta*, 2006, № 22, pp. 3–11.

3. Hasiuk I. L. Derzhavne upravlinnia yakistiu diialnosti ta rozvytkom fizychnoi kultury i sportu: protsesualne modeliuвання, *Universytetski naukovy zapysky, Khmelnytskyi, vyd-vo KhUUP*, 2011, № 1(37), pp. 363–371.

4. Hasiuk I. L. Teoretychne obhruntuvannya pryntsyviv optymizatsii derzhavnogo upravlinnia rozvytkom fizychnoi kultury i sportu [Electronic resource], *Publichne administruvannya: teoriia ta praktyka*, 2010, № 1(3), mode of access : [www.nbuv.gov.ua/e-journals/Patp/2010\\_1/10gilfks.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Patp/2010_1/10gilfks.pdf).

5. *Systemy upravlinnia yakistiu vymohy* (ISO 9001: 2000, IDT): DSTU ISO 9001–2001. – [Chynnyy vid 27.06.2001 № 317], Kyiv, DNDI «Systema» TK 93, 2001, 25 p.

6. *Systemy upravlinnia yakistiu. Osnovni polozhennia ta slovnyk* (ISO 9000: 2000, IDT): DSTU ISO 9001–2001. – [Chynnyy vid 27.06.2001 № 317], Kyiv, DNDI «Systema» TK 93, 2001, 33 p.

7. Forum: Zakonodavstvo Ukrainy – 2014. *Nakaz Ministerstva molodi ta sportu Ukrainy «Pro zatverdzhennia Derzhavnogo sotsialnogo standartu u sferi fizychnoi kultury i sportu»* [Electronic resource], mode of access : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0559-13>.

8. Michuda Yu. P. *Funktsionuvannya ta rozvytok sfery fizychnoi kultury i sportu v umovakh rynku*, Kyiv, 2008, 39 p.

9. Shkretii Yu. M. Napriamy reformuvannya systemy fizychnoi kultury i sportu v kraini, *Aktualni problemy fizychnoi kultury i sportu*, 2004, № 4, pp. 5–11.

#### Summary

**Ihor Hasiuk**

#### **Quality Management of the Activities of Sports Schools**

*The article examines the process of quality management of the activities of sports schools. The content of the regulatory framework of quality management at the level of the operational core, direction and control functions of management of separate operating unit have been investigated. The content of the system components of the quality management of activities of the object of management has been determined. The conceptual scope of the category of «quality management of the activities of sports school» has been defined, on the basis of the establishment of the content of functions of management of the sports school. The corner principles of the process of quality management have been characterized, and the content matrix of sub processes of management according to guaranteeing activity of sports school has been outlined.*

**Key words:** physical culture, sports, quality, management, school.

Дата надходження статті: «17» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «15» квітня 2015 р.

УДК 37.06(045)

**ВАЛЕНТИНА ГЛАДКОВА,**

*доктор педагогічних наук, професор  
(м.Одеса);*

**СВЯТОСЛАВ ПОЖАРСЬКИЙ,**

*кандидат психологічних наук, професор  
(м.Санкт-Петербурґ)*

#### **Долання катаболе в життєдіяльності фахівця соціономічної сфери**

*У статті проаналізовано сутність професійної діяльності представників соціономічної сфери. На підставі аналізу досліджень філософів, педагогів, психологів сформульовано актуальність статті та її мету – розкрити сутність катаболе в життєдіяльності фахівця соціономічної сфери та накреслити шляхи його долання.*

*Для розуміння напрямів розвитку зрілої людини виділено моделі (оптимістична, критична, катастрофічна, кризова, трагічна), що характеризують п'ять ступенів (шляхів) її розвитку (оксамитовий, критичний, катастрофічний, кризовий, трагічний).*

*Розглянуті поняття «акме» і «ката», взаємозалежність та відмінності між ними. Підкреслено важливість використання сучасних наукових розвідок у галузі синергетичної акмеології для особистісно-професійної самореалізації таких фахівців. Для аналізу та вибору траєкторії професійного розвитку та самовдосконалення працівника соціономічної сфери запропоновані 5 моделей цього процесу: штиль, свіжий бриз, поривчастий вітер, попутний вітер,*

*штурм. Для ефективного самовдосконалення та подальшого саморозвитку працівників соціономічного профілю, для успішного додання ними катаболе в своїй життєдіяльності пропонується створення служби акмесинергетичного забезпечення особистісно-професійного розвитку.*

**Ключові слова:** фахівець соціономічної сфери, людина, акме, кате, синергетична акмеологія, особистісно-професійна самореалізація.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Світ сучасних професій є дуже різноманітним. Тому для орієнтації особистості у професійному середовищі науковці (О.Ліпман, Дж.Холланд, Е.Ро та ін.) пропонують різні варіанти класифікації професій. Серед таких класифікацій на серйозну увагу, на наш погляд, заслуговує типологія Є.Клімова, який, залежно від предмета праці, виділяє п'ять кластерів із такими типами професій: соціономічні, технологічні, біономічні, сигнономічні, автономічні.

У рамках нашого дослідження нас найбільше цікавить перший кластер, до якого входять професії типу «людина – людина», де предметом праці постають люди (як суб'єкти діяльності), групи людей та колективи. Професійна діяльність представників цього кластеру (менеджери, лікарі, педагоги, психологи, соціальні працівники, рятувальники та ін.) часто відбувається в умовах підвищеної моральної відповідальності, у ризикованих і навіть кризових ситуаціях; з часом можливе професійне вигорання.

Для того, щоб усунути (чи хоча б пом'якшити) негативний вплив багатьох негативних зовнішніх факторів, які призводять до негативних для людини наслідків, необхідно в роботі служби акмесинергетичного забезпечення продуктивної діяльності працівників соціономічної сфери враховувати сучасні наукові напрацювання в галузі акмеології та катабології.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Більшість професій типу «людина – людина» пов'язано з вихованням і навчанням людей, соціальною допомогою їм (педагог, вихователь, соціальний працівник, спортивний тренер); медичним обслуговуванням (лікар, фельдшер, медсестра, нянька); побутовим обслуговуванням (продавець, перукар, офіціант, вахтер); інформаційним обслуговуванням (бібліотекар, екскурсовод, лектор); захистом суспільства і держави (юрист, міліціонер, інспектор, військовослужбовець). Багато посад: директор, бригадир, начальник цеху, керівник організації – пов'язані з роботою з людьми, тому до всіх керівників (менеджерів усіх керівних ланок) висуваються ті ж вимоги, що і до фахівців професій типу «Людина – людина». Тому наразі актуальними є питання підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери [1], професійного розвитку та самовдосконалення як майбутніх, так і діючих працівників соціономічного профілю [3] тощо. Нині підставу для вирішення цих питань складають напрацювання науковців – філософів, педагогів, психологів, акмеологів (Б.Ананьєв, В.Бранський, Н.Кузьміна, С.Пожарський та ін.). Для ефективного професійного розвитку (саморозвитку), вдосконалення (самовдосконалення), виходу з кризових ситуацій працівників будь-якої сфери й особливо соціономічного профілю в теперішній час використовуються напрацювання в галузі синергетичної акмеології [2], фундаментальної акмеології [4; 6], акмеології та катабології [5; 7]. Тому, насамперед, необхідно з'ясувати сутність саме акмеології та, особливо, катабології в життєдіяльності фахівця соціономічної сфери, а також накреслити шляхи додання катаболе.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є розкриття сутності катаболе в життєдіяльності фахівця соціономічної сфери та накреслення шляхів його додання.

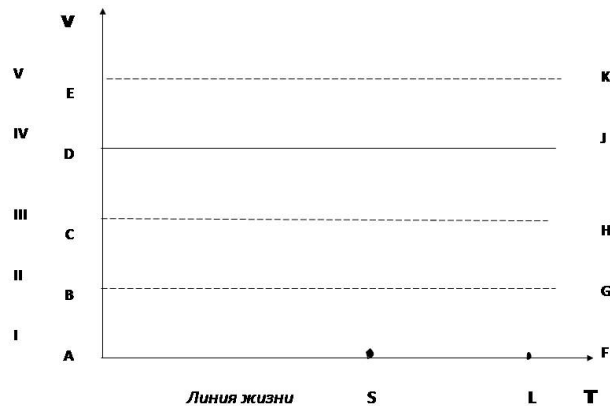
*Виклад основного матеріалу...* На сучасному етапі наукового розвитку поняття акме та його протилежності – кате – набувають змістової ширини та глибини. Насамперед визначимо деякі види акме та загальні контури досягнення цього стану. Процесуальний аспект акме, його властивість кульмінаційності наводить мости з такою важливою загальнофілософською та психологічною категорією, як діяльність, відповідно до якої виділено індивідуальне та соціальне акме. Розглядаючи представників соціономічних професій, можна говорити про індивідуальне та колективне акме, котрі перебувають у діалектичній єдності і можуть переходити одне в одне. У ракурсі корисності виділяють утилітарне і духовне акме. Граничне самовираження у професії – це професійне акме, а граничне вираження людини як громадянина – це соціальне акме. Якщо розглядати феномен акме у просторі та часі, то виокремлюють локальне та глобальне акме. При розгляді розвитку людини можна відзначити якісну та кількісну неповторність акме, а також унікальність шляху досягнення цього найвищого стану. Розширення границь поняття акме призводить до необхідності постановки та вирішення проблеми його протилежності – низини (кате).

У сучасному світі надзвичайно поширеними є соціономічні професії. Тому, насамперед, виділимо два аспекти дослідження розвитку зрілої людини – фахівця соціономічної сфери:

І аспект – аналіз висхідного розвитку, де мікроакме складається з послідовного досягнення результату в конкретному явищі однопорядкового рівня, а макроакме – досягнення особистістю визначного результату на порядок або на кілька порядків вищого.

II аспект – аналіз спадного розвитку, що характеризується рухом однопорядкового рівня вниз при мікрокатаболе і рухом вниз на порядок або декілька порядків нижче при макрокатаболе.

Для розуміння напрямів розвитку можна запропонувати наступні моделі, що характеризують п'ять ступенів розвитку (рис. 1):



*Рис. 1. Модель ступенів розвитку*

AF – лінія життя і смерті, де: точка A – початок життя, точка L – показник геронтологічної середньостатистичної тривалості життя, точка S – показник передчасного відходу з життя; BG – трагічна лінія; CH – кризова лінія; DJ – лінія зміни сутності розвитку; EK – лінія оптимального розвитку.

V ступінь – «оксамитовий шлях».

IV ступінь – «критичний» шлях – шлях до межі розвитку без зміни сутності.

III ступінь – «катастрофічний» шлях розвитку – входження системи в стан кризи і вихід з нього.

II ступінь – «кризовий» шлях – включає в себе розвиток особистості зі зміною структури, входження в стан тривалої кризи без виходу з нього.

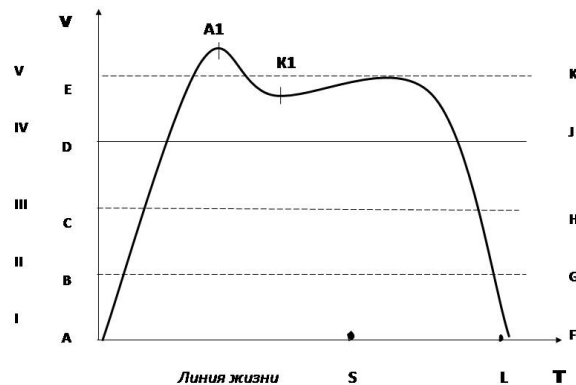
I ступінь – «трагічний» шлях – характеризується зломом структури і неможливістю повернення до нормальної життєдіяльності.

З метою кращого розуміння долаття періодів спаду і криз в розвитку людини проаналізуємо 5 можливих моделей життєвого шляху людини відповідно до виділених ступенів. Через те, що життя кожної людини унікальне і неповторне, то насправді моделей може бути безліч. Можна відзначити при цьому, що три моделі відповідають оптимістичному характеру розвитку – оптимістична (V), критична (IV) і катастрофічна (III). Всі три моделі характеризуються соціальним оптимізмом, впевненістю, що після спаду, занепаду або кризи через вдосконалення людина можна досягти нових вершин життя. Це головне в теорії соціального оптимізму, яка підкреслює об'єктивний характер самоорганізації індивідуума, його віру в самовдосконалення і подолання будь-якої форми катаболе. Інші дві моделі – кризова (II) і трагічна (I) – характеризуються песимістичним прогнозом у розвитку, без виходу до оптимістичної суті акме.

Наведені нижче графіки характеризуються умовними вершинами і спадами. В реальному житті вершина досягнення можлива на будь-якому етапі розвитку, аналогічно, звивистість графіків являє собою також умовність, що дає можливість відобразити загальну універсальну тенденцію.

#### **I напрям – зі збереженням вершинної сутності**

V. П'ятий ступінь характеризується оптимістичною моделлю (рис. 2) розвитку (оксамитовий шлях).



*Рис.2. Графічний вигляд оптимістичній моделі (оксамитовий шлях розвитку)*

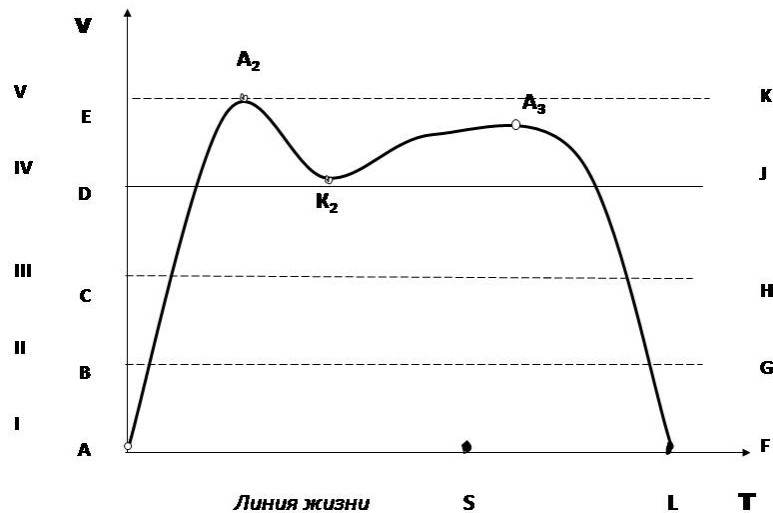


Ця модель, як і всі інші моделі, розпочинається з точки А на лінії АF (життєвого шляху), переходить в лінію ЕК (це оптимістичний етап життєвого шляху людини), піднімається вгору вище лінії ЕК (що позначає вершину розвитку) до точки акме – А1, коли можливий незначний спад у розвитку до критичної точки кате – К1. Слід зазначити, що при цьому не спостерігається змін сутності людини, вона продовжує відчувати впевненість у своїх силах, обраному роді діяльності, може розширювати горизонти.

Точка акме А1 характеризує поступальний рух вгору. Точка К1 відображає тимчасовий спад, як незначний рух вниз.

IV. Четвертий ступінь характеризується критичною моделлю розвитку. Для цієї моделі (рис. 3) можна виділити дві особливості. По-перше, ця модель характеризується кількісним параметром – великим скачуванням вниз з точки акме А2 до лінії межі розвитку DJ (точки межі спаду К2) і знову виходом в акме вже в точці А3. По-друге, система при цьому зберігає свою сутність.

Говорячи про моделі I-го напрямку, можна відзначити, що вони характеризуються поглибленням в розвиток сутності як внутрішнього, загального щодо сталого розвитку, яке фіксується визначеністю матеріального об'єкта і відмінністю його від інших об'єктів.



*Рис.3. Графічний вигляд критичної моделі*

Сутність розуміється як якісна і кількісна визначеність. Якісна визначеність характеризується за допомогою поняття границь, що відповідає ступеням розвитку (V, IV) – лінії ЕК і DJ, які, в свою чергу, визначаються структурою внутрішньої єдності якісної і кількісної визначеності. Категорії якості і кількості виводять нас до аналізу змісту і форми системи.

### **II напрям – зі зміною вершинної сутності**

Другий напрям розвитку характеризується моделюванням психологічних концепцій на підставі теорії Зімана (Zeeman, 1997) за допомогою нового підходу, який отримав назву теорія катастроф. Розглянемо моделі II-го напрямку, для яких характерна зміна сутності. Це шаблі розвитку III, II, I рівня, коли функціональні відносини зазнають розриву, в результаті чого змінюється сутність.

III. Третій ступінь розвитку визначається катастрофічною моделлю розвитку (рис. 4). Вона є найбільш складною як для розуміння, так і для аналізу, тому що в цьому випадку відбувається зміна сутності перед новим виходом до акме. Важливо пояснити, що «... теорія катастроф є можливим методом осмислення механізму, за допомогою якого поступові зміни незалежних змінних можуть призводити до раптових змін залежних змінних. Термін «катастрофа» якраз і має на увазі такі раптові зміни. Він був введений в науковий обіг Томом (Thom, 1972); очевидно, що французькою мовою слово це не несе додаткового значення загибелі і руйнування, властивого йому в англійській мові. «Короткий Оксфордський Словник» (Concise Oxford dictionary, 1976) пов'язує це слово з грецьким корінням kata (вниз) і strophe (поворот). Модель виглядає так: у своєму розвитку на лінії життя людина перетинає основну лінію межі сутності (DJ) і входить у фазу кризи в точці К3. При перетині лінії межі відбувається злам колишньої сутності. Катастрофічний розвиток триває до точки К4 через катаклізи, проходить процес катарсису (очищення) і в точці К5 другий раз змінюється сутність системи перед виходом до акме А5. Точка К5 відображає катастрофічний стан.

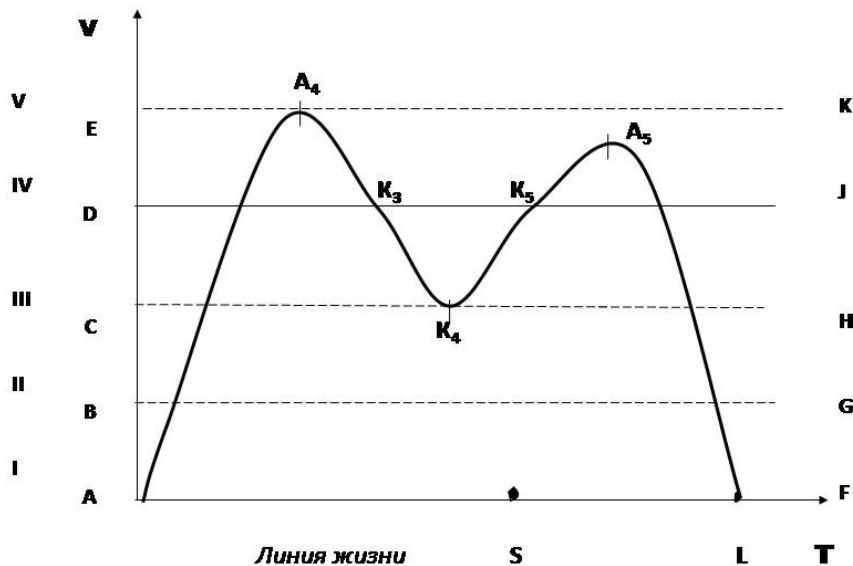


Рис. 4. Графічний вид катастрофічної моделі розвитку

Для розуміння того, як швидко може бути реалізована потенційна можливість виходу з кризи, наведемо часову діаграму (рис. 5), де головним визначальним чинником є показник часу  $t_1 \dots t_4$ . Ключовий момент у подоланні катастрофічного стану – це точка  $K_3$ , що характеризує *strophe* (поворот) від ката (вниз) до акме (верх).

З цієї діаграми видно, що чим довше система затримується в стані падіння, тим важче здійснюється вихід до нового акме. У житті людини такий стан може супроводжуватися погіршенням здоров'я, депресією, апатією і потрібна мобілізація зусиль волі, створення нового образу майбутнього духовного продукту, щоб подолати це падіння.

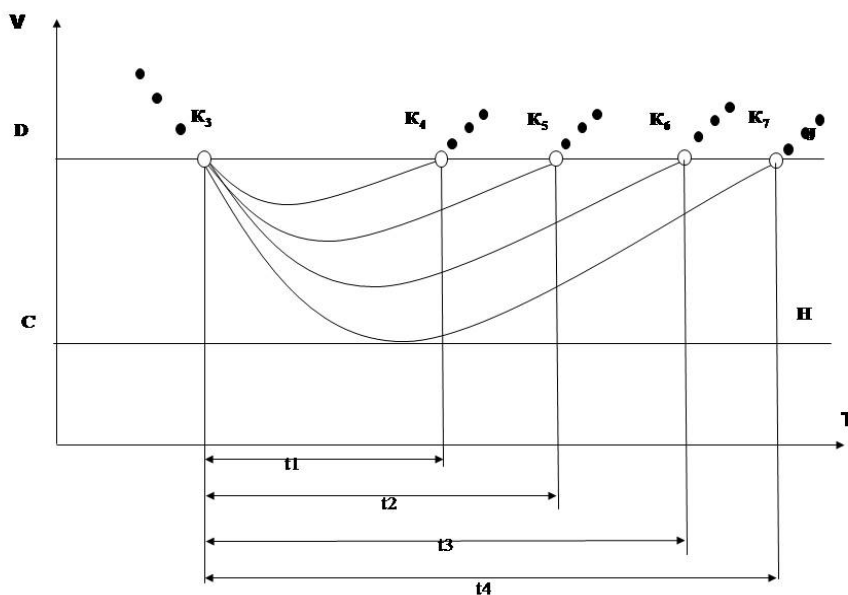
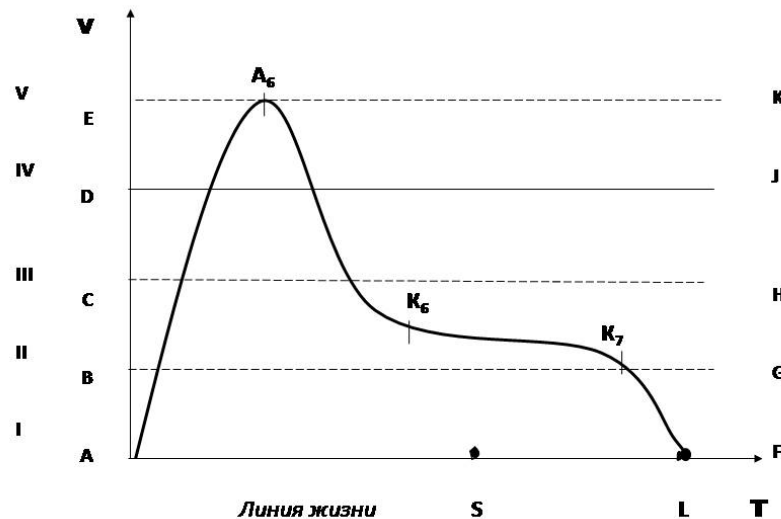


Рис. 5. Часова діаграма виходу з кризи

II. Другий ступінь розвитку має назву кризової моделі. Особистість не виходить з кризи (рис.6), не долає лінію кризового стану (CH), не досягає акме, але водночас не проходить шлях трагічного кінця. Рух особистості відбувається в інтервалі між трагічною (BG) та кризовою (CH) лініями. Цей ступінь характеризується новими кількісними та якісними характеристиками особистості.

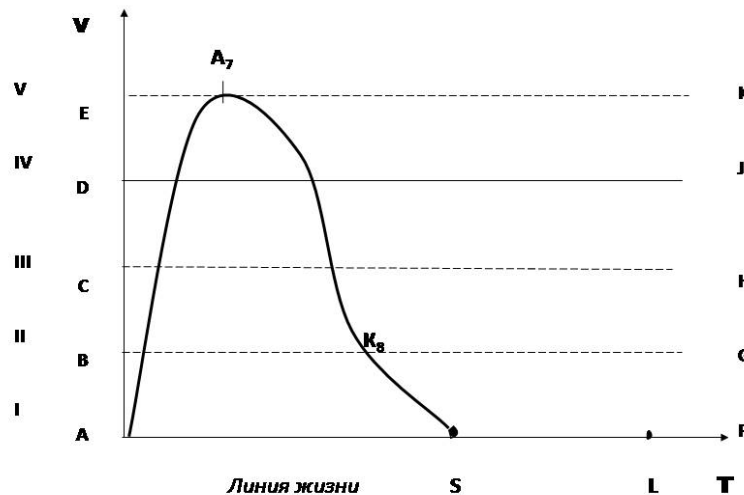


*Рис. 6. Графічний вид кризової моделі*

Рух вниз зазвичай супроводжується деградацією особистості, нездатністю через різні причини впоратися з потрясіннями життя.

Характерним прикладом представника цієї моделі можуть служити алкоголіки, бомжі.

I. Перший ступінь розвитку іменується трагічним. Він відрізняється швидким трагічним (негеронтологічним) передчасним скочуванням вниз (рис. 7). Характерним прикладом представника цієї моделі можуть бути самогубці. Тип розвитку, при якому людина на своєму життєвому шляху проходить період зламу сутності, потім скочується до трагічної точки розвитку K8 і вже не в змозі повернутися до життя. Таким чином, повноцінне соціальне життя для неї закінчується і в підсумку трагічного розвитку непередбачувано перериває свій життєвий шлях. Таким чином, слід зазначити, що всі перераховані вище моделі в сукупності являють собою як розвиток однієї особистості, так і розвиток соціуму в цілому.



*Рис. 7. Графічний вид трагічної моделі*

Все вищевикладене дає можливість сформулювати такі висновки.

По-перше, у синергетичній акмеології існує антиномія акме і кате, евристична роль яких полягає в тому, щоб показати граничні рівні самоорганізації людини. Сама самоорганізація розглядається як чергування вершин і низин етапів розвитку людини, задіяної в різних системах відносин. Все це може бути поширено і на суспільство в цілому.

По-друге, синергетична акмеологія займається моделюванням процесів самоорганізації і вводить особливі категорії для їх опису: криза, катарсис, катастрофа. Вона показує різні шляхи розвитку системи: без зміни сутності, зі зломом сутності, оксамитовий шлях, трагічний шлях та ін.

По-третє, в самоорганізації людини підкреслюється особлива роль цінностей у розвитку людини. Саме цінності як результат діяльності, спрямованої на втілення ідеалу, підлягають громадському визнанню або відкиданню результатів творчої діяльності людини. Синергетична акмеологія, на основі історичного та філософського аналізу розвитку людини в антропогенезі, соціогенезі і ноосферогенезі пропонує новий підхід до класифікації цінностей, що дає можливість включити

людину не тільки в соціум, а й підкреслити її зв'язок із планетою і космосом, що пов'язано з відповідальним ставленням не лише до суспільного, а й до природного середовища.

По-четверте, синергетична акмеологія дає можливість від умоглядних конструкцій перейти до оволодіння практичними методами пізнання людини на сучасному етапі в її різноманітних відносинах.

По-п'яте, синергетична акмеологія показує, що глобальне акме (вершина самоорганізації) індивідуума і соціуму полягає в перетворенні всього людства, зрештою, на витвір мистецтва, що поєднує абсолютне (загальнолюдське) технічне і абсолютне (загальнолюдське) художній твір. Це виявиться можливим в результаті «Сходження до Ідеалу».

Розглянуті теоретичні викладки використовуються у практичній роботі щодо якомога повнішої реалізації працівниками соціономічних професій свого внутрішнього потенціалу на шляху до вершин (акме) через долаття катаболе в житті.

Будь-який фвхвівець може орієнтуватися на сучасні акмеологічні моделі як прообрази траєкторій саморозвитку та самовдосконалення. Проте спочатку слід побудувати акмеограму, що є динамічною комплексною характеристикою фахівця. Кожний працівник соціономічного профілю є капітаном більшого чи меншого плавзасобу (організації, підрозділу, групи, колективу), тому ми використовуємо образ «вітрильника» – «чайки» (плавзасобу українських козаків). Швидкість і напрям руху «чайки» залежали не лише від зовнішніх умов і факторів (вітер і його сила, течія, якість човна), але й від команди та її капітана (лідерських якостей та продуктивної співпраці, професіоналізму, бажання та спрямованості кожного суб'єкта, вольових якостей тощо).

Для аналізу та вибору шляху (траєкторії) професійного розвитку та самовдосконалення пропонується 5 моделей цього процесу. Модель «Штиль» характеризується тим, що, досягнувши акме-рівня, суб'єкт самовдосконалення зупиняється на досягнутому, сприятливі та перешкоджаючі чинники урівноважуються, зовнішні умови є сприятливими і капітан човна (менеджер вишу) не докладаючи надалі серйозних зусиль може досить успішно керувати вітрильником та його командою. Модель «Свіжий бриз» характеризується тим, що рівновага між сприятливими та перешкоджаючими чинниками може дещо порушуватись, що потребує від капітана човна незначних втручань щодо корекції його швидкості та напрямку руху. Модель «Поривчастий вітер» відрізняється від попередньої тим, що вітер (як образ сприятливих і перешкоджаючих чинників) може змінювати свій напрям і силу випадковим чином. Причому, зміна досягнень перебуває в діапазоні акме-рівень – кризовий рівень. Модель «Попутний вітер» нагадує класичну акмеологічну інтенціонально-динамічну модель, для якої характерне поєднання максимуму сприятливих чинників і зовнішніх умов (течія), а також постійного докладання власних зусиль суб'єкта самовдосконалення (капітана човна). Модель «Шторм» потребує не лише позитивної спрямованості (як у попередній моделі «Попутний вітер»), але й певної сміливості, адекватного реагування в несподіваних та екстремальних ситуаціях («9-й вал»). Ця модель дещо споріднена до реальної акмеологічної (акмесинергетичної) моделі.

Продуктивній реалізації пропонує моделей допоможе акмесинергетичний супровід, який може здійснюватися у формі індивідуального та групового консультування, періодичного психодіагностування, корекційної роботи (тренінгів, квазіпрофесійних традиційних ігор), розвивальних тренінгів, квазіпрофесійних інноваційних ігор, профілактичних бесід тощо. Вибір конкретної форми акме-синергетичного супроводу залежить від кожного конкретного суб'єкта, який прагне якомога повнішої самореалізації на шляху до майстерності – власного АКМЕ.

Для ефективного самовдосконалення та подальшого саморозвитку працівників соціономічного профілю, для успішного долаття ними катаболе в своїй життєдіяльності пропонуємо створення служби акмесинергетичного забезпечення особистісно-професійного розвитку, головною метою якої є акмесинергетичний супровід.

Запропоновані заходи, які можуть реалізовуватися у різних формах, мають на меті сприяти якомога повнішій реалізації внутрішнього потенціалу працівників соціономічної сфери для долаття ними катаболе у своїй життєдіяльності та досягнення ними найвищих результатів у професії та житті, тобто власного та суспільного АКМЕ.

*Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок...* Для ефективною особистісно-професійної життєдіяльності представників соціономічної сфери, для успішного долаття ними бар'єрів на шляху до якомога повнішого розкриття внутрішнього потенціалу, виходу з криз і прагнення до найкращих результатів необхідно спиратися на напрацювання в галузі синергетичної акмеології, в рамках якої існують та взаємодоповнюють один одного феномени «акмеологія» та «катабологія». Перспектива подальших досліджень полягає в розробці та експериментальній перевірці авторських програм розвитку та саморозвитку фахівців соціономічного профілю.

**Список використаних джерел і літератури:**

1. Біла О. О. Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності: теорія і практика : [моногр.] / Олена Олександрівна Біла. – Одеса : Астропринт, 2013. – 424 с.
2. Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2002. – 467 с.
3. Гладкова В. М. Професійне самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів: акмеологічні основи : [моногр.] / Валентина Миколаївна Гладкова. – К. : Освіта України, 2013. – 354 с.
4. Кузьмина Н. В. (Головко-Гаршина). Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.
5. Кузьмина Н. В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : [моногр.] / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский, Л. Е. Паутова. – СПб. – Коломна – Рязань, 2008. – 376 с.
6. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория фундаментального образования (созидания духовных продуктов в свойствах субъектов образования средствами учебных дисциплин) : [моногр.] / Н. В. Кузьмина. – СПб. : изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – 382 с.
7. Пожарский С. Д. Акмеология и каталогия: теория совершенствования человека : [моногр.] / С. Д. Пожарский. – СПб. : изд-во «ЛЕМА», 2013. – 266 с.

**References:**

1. Bila O. O. *Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery do proektuvannia profesiinoi diialnosti: teoriia i praktika : monohrafiia*, Odesa: Astroprint, 2013, 424 p.
2. Branskij V. P., Pozharskij S. D. *Social'naya sinergetika i akmeologiya*, Saint Petersburg, Politexnika, 2002, 467 p.
3. Hladkova V. M. *Profesiine samovdoskonalennia menedzheriv vyshchikh navchalnikh zakladiv: almeolohichni osnovy: monohrafiia*, Kyiv, Osvita Ukrainy, 2013, 354 p.
4. Kuzmina N. V. (Golovko-Garshina). *Predmet akmeologii*, Saint Petersburg, Politexnika, 2002, 189 p.
5. Kuzmina N. V., Pozharskij S. D., Pautova L. E. *Akmeologiya kachestva professionalnoj deyatel'nosti specialista: monografiya*, Saint Petersburg – Kolomna – Ryazan', 2008, 376 p.
6. Kuzmina N. V. *Akmeologicheskaya teoriya fundamental'nogo obrazovaniya (sozidaniya duxovny'x produktov v svoystvax sub"ektov obrazovaniya sredstvami uchebny'x disciplin): monografiya*, Saint Petersburg, izd-vo NU «Centr strategicheskix issledovaniy», 2012, 382 p.
7. Pozharskij S. D. *Almeologiya i katabologiya: teoriya sovershenstvovaniya cheloveka: monografiya*, Saint Petersburg, izd-vo «LEMA», 2013, 266 p.

**Summary**

**Valentyna Hladkova, Sviatoslav Pozharskyi**

**Overcoming Catabola in the Life of a Specialist of Socionomic Sphere**

*The article analyzes the essence of professional activity of representatives of socionomic sphere. Based on the analysis of studies of philosophers, educators, psychologists, the topicality of the article and its purpose have been formulated – to reveal the essence of catabola in vital activity of the specialist of socionomic sphere and to identify the ways to overcome it.*

*For understanding the directions of development of a mature person the models have been allocated (optimistic, critical, catastrophic crisis, tragic) that characterize the five steps (ways) of its development (velvet, critical, catastrophic, crisis, tragic).*

*The concepts of «acme» and «kata», interdependence and differences between them have been examined. The importance of using modern scientific research in the field of synergistic acmeology for personal and professional self-realization of such specialists has been accentuated. For the analysis and choice of the trajectory of professional development and self-improvement of the worker of socionomic sphere 5 models of this process have been offered: calm, fresh breeze, gusty winds, tailwind, storm. For effective self-improvement and further self-development of the workers of socionomic profile, for successful overcoming by them of catabola in their vital activity, establishment of the service of acmesinergetics guaranteeing of personal and professional development has been proposed.*

**Key words:** *specialist of socionomic spheres, person, acme, kata, synergetic acmeology, personal and professional self-realization.*

Дата надходження статті: «12» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «02» квітня 2015 р.

**Тактика допомоги – важлива умова виховання самостійності учнів початкової школи**

У статті проаналізовано практику виховання самостійності в учнів початкової школи та досліджуються умови використання тактики допомоги при вихованні цієї якості особистості. Зроблено висновок, що при вихованні самостійності виховні зусилля дорослих слід скеровувати на внутрішній світ дитини та використовувати педагогіку підтримки, яка спрямована на розвиток унікальності дитини, на становлення її авторської позиції в житті, підтримку її самостійності та дорослішання. Відзначено, що сучасний педагог початкової школи має оволодіти різними тактиками взаємодії з дитиною, а особливо тактикою допомоги, аналіз змісту якої в кожному конкретному випадку сприяє визначенню рівня вихованості самостійності в учня й дозволяє розробляти ефективні педагогічні заходи, що забезпечують індивідуальний підхід до кожного вихованця.

**Ключові слова:** тактика допомоги, виховання самостійності, учні початкової школи.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Докорінні зміни в українському суспільстві загострили потребу в творчій особистості, здатній свідомо та самостійно визначати спосіб свого життя, нести відповідальність за результати дій і вчинків, чітко визначатись у напрямках розвитку та вдосконалення. Тому сьогодні має змінюватись і освіта, для якої пріоритетною стає гуманістична парадигма, що орієнтована на особистість і спрямована на підтримку дитини в її розвитку і саморозвитку.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Значний внесок у вивчення сутності та змісту педагогічної підтримки зроблено О.Газманом, Ф.Кевлею, Л.Канішевською, Н.Криловою, Н.Михайловою, А.Мудриком, С.Юсфіним, І.Якіманською та ін.

Теоретичні основи виховання у дітей самостійності, її сутність та умови становлення розкрито у працях Н.Бочкіної, М.Громцевої, О.Ігнатової, Б.Кобзаря, Л.Кувіко, І.Огороднікова, П.Підкасистого, Т.Піддубської, Н.Рентюк, Л.Ростовецької, О.Савченко, З.Шабаліної та інших дослідників.

Результати проведеного нами аналізу практики виховної роботи підтверджують, що цьому напрямку в сучасній початковій школі не приділяється належної уваги, відсутня цілеспрямованість і системність у роботі з виховання самостійності учнів, нерідко переважають вербальні методи і форми виховання. Сьогодні гостро виникає необхідність вводити у навчально-виховний процес психолого-педагогічну підтримку розвитку особистості молодшого школяра.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті полягає у виявленні особливостей умов застосування тактики допомоги при вихованні самостійності в учнів початкової школи.

*Виклад основного матеріалу...* Психологічною особливістю сучасних молодших школярів, як зазначають науковці (Ш.Амонашвілі, І.Бех, Г.Люблінська) є те, що їхній внутрішній світ ще недостатньо змістовний і відстає від темпу зовнішньої діяльності, хоча саме він складає основу морального розвитку. Без активності самого учня неможливий процес свідомого виховання, розвиток його самореалізації. І.Бех відзначає: «Внутрішня діяльність школяра, результатом якої є самосвідомість, спрямована на формування особистісних рис, якостей, почуттів, здібностей» [2, с. 4]. Саме тому виховні зусилля дорослих мають бути спрямованими на внутрішній світ дітей.

За сучасних умов особистісно зорієнтованого виховання учень має бути забезпечений можливістю самостійно приймати рішення і поводитись на їх основі. Ця вимога впливає із психологічної закономірності, згідно з якою вихованці, які привчилися лише спостерігати і слухати, стають соціально пасивними, виявляються безпорадними перед докільям. Учитель не має грубо змушувати учнів робити проти їх волі ті вчинки, які викликають у них значні утруднення. Але й пасивно погоджуватися з такою їхньою позицією було б неправильно. Тут якраз є необхідними педагогічна підтримка, такі виховні впливи, які б спричиняли внутрішню боротьбу дитини доти, доки вона сама не дійде позитивного рішення, не здійснить моральний вчинок. Педагогіка підтримки спрямована на розвиток унікальності дитини, на становлення її авторської позиції в житті, підтримку її самостійності та дорослішання [4].

У педагогічній підтримці відчують необхідність певним чином усі діти. Вона така ж частина цілісного освітнього процесу, як навчання і виховання. Потреба в педагогічній підтримці може виникнути в будь-якої дитини, яка зіткнулася з несприятливими обставинами, що являють загрозу для її нормального розвитку. Сучасний педагог має оволодіти різними тактиками взаємодії з

дитиною – «захист», «допомога», «сприяння», «взаємодія», зважаючи на те завдання, яке необхідно вирішити.

Із всього арсеналу педагогічної підтримки для корекції самореалізації учня вчитель початкової школи активно може використовувати тактику «допомоги» [3; 4; 6]. Професійне кредо тактики «допомоги»: «Дитина багато чого може робити сама для себе, якщо буде активною у вирішенні своєї проблеми. Потрібно допомогти їй переконатись у цьому» [6, с.38]. Педагог має не тільки емоційно підтримувати дитину, коли вона переживає безвихідь ситуації, а, насамперед, створити умови, за яких дитина зможе зрозуміти себе та здійснити самоаналіз. Такий крок є необхідним для неї, щоб виявити в собі вже наявні реальні можливості («Я можу!») і, спираючись на них, спробувати знайти вихід із ситуації [6, с.39].

Важливо до практики позаурочної виховної діяльності ввести два фактори, що допомагають регулювати взаємодію педагога і його вихованців: для вихованців – *міра самостійності*, для вихователя – *міра допомоги*. Суть допомоги полягає в тому, що вчитель своїми впливами забезпечує функціонування тих психологічних механізмів, які дозволяють дитині, незважаючи на випробовувані ним труднощі, успішно завершити виконання завдання.

Критерієм визначення міри виховної допомоги прийнято втручання вихователя у процес виконання дітьми завдань. У кожному конкретному випадку використовується той вид допомоги, який потрібен для подолання вихованцем випробовуваних ним труднощів. Усі учні початкової школи мають отримувати різні види допомоги під час виконання самостійної діяльності. Для цього необхідно проаналізувати ті психологічні особливості дітей, що і є причиною, яка диктує необхідність застосування того чи іншого виду допомоги.

Нижче подано завдання, які стоять перед учителем початкової школи щодо застосування тактики «допомоги» для різних груп дітей під час виконання ними самостійної діяльності.

1. *Створити стимуляційні умови допомоги для пошукової діяльності дитини.* Під стимуляційною допомогою (СТД) розуміються імперативні впливи вчителя, спрямовані на активізацію власних можливостей дитини для подолання утруднень. Звичайно, найчастіше використання стимулюючої допомоги збігається з такими особливостями зовнішньої поведінки, як відсутність самостійних спроб виконати завдання, сонне чекання, або ж із занадто енергійним демонструванням нібито відсутніх труднощів різними виразними мімічними й інтонаційними засобами (зітхання, благальні погляди, сопіння й кряхтіння).

Для всіх вихованців цієї групи характерно, що їхні утруднення виявляються у формі відмов від роботи й пов'язані з недостатніми власними волевовими зусиллями. Надання стимулюючої допомоги, що здійснюється у діловому тоні незаперечних вимог без прохань та емоційних оцінок, сприяє подоланню труднощів. В організації діяльності групи молодших школярів, які потребують стимуляційної допомоги (СТД), вводиться обмежувальна мета, яка при виконанні дитиною непривабливої для неї діяльності набуває дуже великого значення. Вона дозволяє виконати вимогу дорослого (що є дуже важливо для молодшого школяра) й одночасно реалізувати намагання припинити нецікаве заняття, розв'язуючи тим самим конфлікт між цими протилежними мотиваційними тенденціями.

Важливою рисою при використанні цього прийому є визначення оптимального моменту введення обмежувальної мети. Якщо вона запроваджується вже після того, як діяльність цілком розпадається і вихованець остаточно вирішує відмовитись від роботи, нова мета не призводить до відновлення діяльності. Коли ж обмежувальна мета застосовується у початковому періоді, відзначається значний ефект: дитина швидко й організовано закінчує завдання. Та найбільшого впливу мета досягає тоді, коли вона ставиться з самого початку роботи. Таким чином, для вихованців цієї групи мету треба запроваджувати вчасно і краще це робити заздалегідь.

Наприклад, таким учням дають завдання з обмежувальною метою: «Малюй кружечки» (вказівка на процес, якому немає кінця). «Намалюй один рядок кружечків» (конкретизація мети, вказівка на момент її досягнення), «Намалюй 3 красивих кружечки» (конкретизація мети, вказівка на якість), «Постривай, зачекай на мене», «Постривай, зачекай на мене, порахуй до 10 і ще раз до 10».

Одним із засобів розвитку самостійності в учнів молодшого шкільного віку цієї групи стають самостійно виконані ними слабо структуровані завдання. Такими є завдання типу «Намалюй те, не знаю що» чи «Напиши листа неіснуючою мовою». Сутність їх полягає у створенні умов для максимального прояву дитиною своїх індивідуальних творчих можливостей.

2. *Створити емоційно-регуляційні умови для пошукової діяльності дитини.* Емоційно-регуляційна допомога (ЕРД) – це оцінні судження вчителя, що схвалюють чи засуджують дії учня. Її можна надавати прямо та опосередковано. При прямій ЕРД дається схвалююча або осудлива оцінка виконаної дитиною дії; при побічному наданні емоційно-регулюючої допомоги схвалення чи осуд дій учня здійснюється через оцінку його особистості. Цей вид допомоги можна надавати й

невербальними засобами: поглядом, кивком, посмішкою, похитуванням голови. Тон учителя також виступає емоційним регулятором. При виконанні завдань діти, які потребують такого виду допомоги намагаються помітити схвалення своїх дій в міміці вчителя, у виразі його очей. Наявність схвалення слугує поштовхом до продовження роботи, відсутність – гальмує її. Поставлені перед необхідністю самостійного виконання завдань, учні діють у край нерішуче, використовують менш ефективні способи роботи. Яким би незначним і формальним не було схвалення, для дитини суб'єктивно воно стає умовою подолання труднощів.

Підштовхування в роботі може провокувати в таких учнів неспроможність виконати завдання: суб'єктивно переживаючи підганання як невдоволення їхніми діями, вони починають робити безглузді помилки, втрачають ланцюжок міркування, плутаються в самостійно визначеній послідовності дій. Помічаючи помилки, діти ще більше розгублюються, починають відповідати невлад, що збільшує їхні утруднення.

Зіставлення психологічних особливостей вихованців цієї групи з науковими даними про виникнення «смыслових бар'єрів», описаних Л.Славіною, дозволяє припустити, що саме такі діти складають «групу ризику», особливо чутливої до неправильної виховної тактики. Підвищена чутливість до емоційного тону висловлення, образливість, вразливість таких учнів, їх невпевненість у собі, страх зробити помилку потребують постійного підбадьорювання, підтримки, теплої емоційного тону.

Тактика «емоційно-регуляційної допомоги» спрямована, насамперед, на створення умов емоційного комфорту для дитини, яка досягається, в першу чергу, за рахунок установлення простих, зрозумілих і виконуваних всіма правил. Створення в класі цих правил може стати процесом, який захоплює та підтримує атмосферу довіри. Забезпечення емоційного комфорту необхідно для того, щоб дитина змогла розблокувати свою активність, не побоялася зробити перші кроки до взаємодії з учителем і оптимально вписатися у простір загальноосвітнього навчального закладу, класу, уроку.

Школярів, які потребують емоційно-регуляційної допомоги (ЕРД), необхідно знайомити з різними прийомами саморегуляції емоційних станів, що дає можливість зняти надмірне напруження, яке заважає правильно зорієнтуватися в ситуації і діяти адекватно до її умов. Найбільш поширеними прийомами є: елементарні формули самонавіювання («Тільки не хвилюватися!», «Спокійно!», «Все буде добре»); самонаказ; рахунок до 3, 10; розрядка за допомогою фізичних вправ. З дітьми цієї групи необхідно програвати заздалегідь сконструйовані важкі ситуації зі шкільного життя з демонстрацією різноманітних за конструктивністю способів дії. При цьому обговорюються особливості поведінки кожного персонажа, їхнього переживання.

3. *Створити для дитини умови для надання спрямовуючої допомоги.* Спрямовуюча допомога (СПД), як правило, пов'язана з початковими етапами виконання завдань. Початкові етапи виконання завдання полягають у попередній орієнтації в умовах завдання, планування способів його виконання і послідовності розв'язання. Сутність надання спрямовуючої допомоги полягає в тому, що учня потрібно організувати на виконання завдання в потрібному напрямку.

Діти, які потребують такого виду допомоги активно включаються у роботу, починають діяти, навіть недослухавши інструкцію. Однак активність, яку вони виявляють, має лише зовнішній характер і виявляється нецілеспрямованими маніпуляціями. Знаходження правильного способу виконання завдань часто виявляється випадковим. Хоча учні й справляються з завданням, але час виконання виявляється суттєво довшим за нормативний, що створює враження повільності дій таких дітей. Аналіз змісту допомоги, яка сприяє подоланню утруднень, свідчить, що діти не усвідомлювали мети своїх дій. При цьому відсутність усвідомлення мети не є для них гальмом: вони активно беруться виконувати завдання, не замислюючись над тим, що і для чого вони роблять. Досить вчителю домогтися усвідомлення дитиною, що вона повинна робити, та починає працювати в достатньому темпі і без особливих зусиль знаходить правильні способи виконання завдань.

При роботі з групою вихованців, які потребують спрямовуючої допомоги (СПД), можна запропонувати зовнішні засоби організації поведінки, які виконують роль наочної опори і допомагають дитині контролювати свої дії (секундомір, пісочний годинник).

4. *Створити для дитини умови для організуючої допомоги.* Під організуючою допомогою (ОД) ми розуміємо таку, коли виконавча частина розумової діяльності якої здійснюється вихованцем повністю самостійно, а планування й контроль – дорослим.

Надання організуючої допомоги є умовою подолання труднощів для учнів, яким характерна низька активність, вони постійно просять і вимагають допомоги. Психологічними причинами, що зумовлюють виникнення таких труднощів в учнів є відсутність «програми» поведінки. Як тільки розгорнута «програма» поведінки у вигляді планування кожного наступного кроку й контролю за його виконанням пропонуються, труднощі, що їх зазнавали вихованці, відразу ж долаються. При цьому важливо відзначити, що планування і контроль з боку вчителя лише вказують на



послідовність дій, а зміст спланованого кроку і контроль як оцінка правильності виконання повністю здійснюється дитиною.

Саме тому групу вихованців, які потребують організуючої допомоги (ОД), необхідно вчити розчленовувати складну форму поведінки на невеликі дії. Загальна мета, навіть якщо вона початково сприймається учнями позитивно, має бути конкретизована в окремих цілях, досягнення кожної з яких було б більш реальним і доступним.

Для роботи з дітьми цієї групи можна використовувати прийоми, що пропонує Л.Славина: поставлені перед вихованцем цілі повинні бути не загальними, а дуже конкретними, спрямованими на оволодіння окремими елементами поведінки; висування проміжних цілей; конкретну мету потрібно ставити безпосередньо перед тим, як вона повинна бути реалізована; необхідно спочатку ставити мету на дуже короткий термін [7]. У міру оволодіння новою формою поведінки визначений термін виконання поступово збільшується; обов'язковим є постійний контроль за виконанням цілей, що намічаються; дозоване збільшення завдань, нарощення зусиль.

*5. Створити для дитини умови для навчальної допомоги.* Сутність навчального виду допомоги (НД) полягає в тому, що учитель підказує дитині спосіб виконання завдання.

Необхідність надання навчальної допомоги виникає у тих випадках, коли всі інші умови подолання труднощів виявляються неефективними. Єдиним і останнім способом подолати утруднення є навчити вихованця новому для нього способу дії, показати чи безпосередньо вказати, що і як треба робити. Для молодших школярів цієї групи складно самостійно знайти потрібний спосіб дії, але після надання навчальної допомоги вони засвоюють спосіб, самостійно реалізують його на аналогічному матеріалі.

Підняти рівень усвідомленості дій і творчої активності таких дітей, зробити їхню поведінку більш самостійною й усвідомленою можна лише завдяки довготривалій корекційній роботі, спрямованій на перебудову їхньої мотиваційної сфери і на відкриття ними власних способів дій.

Першим завданням у роботі з такими учнями має бути завоювання їхньої безумовної прихильності та довіри, тому що ставлення дитини до дорослого дає йому можливість відчувати й усвідомити себе, свою дію.

Головне завдання при роботі з цією групою вихованців полягає не в тому, щоб навчити їх певним діям, а у тому, щоб викликати у них *бажання* займатися відповідною справою. Для цього вчитель має використовувати засоби, які є в арсеналі вихователя: інтонація, погляд, міміка, жести. Кожен етап вчитель має обігрувати, намагаючись заінтригувати дитину, робити прості дії загадковими та сюрпризними.

Учитель має пояснити молодшому школяреві кожну дрібну операцію, щоб він зміг уявити свою діяльність в цілому, передбачити наступний її крок й оцінити свої власні успіхи. Після кожного заняття вчитель має запитувати вихованця, чи все вийшло, чи були помилки, запропонувати оцінити свою діяльність. Для учителя важливо, щоб у дитини з'явилася *сміслова орієнтувальна основа вчинку*.

*Висновки та перспективи...* Таким чином, можна зробити висновок, що аналіз змісту допомоги в кожному конкретному випадку сприяє визначенню рівня вихованості самостійності в учня й дозволяє розробляти ефективні педагогічні заходи, що забезпечують індивідуальний підхід до кожного вихованця.

Пропонована стаття не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. У подальшому планується визначити наступність виховання самостійності в учнів молодшого шкільного віку та молодшого підліткового віку.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
2. Бех І. Д. Роль самопізнання у вихованні учнів / І. Д. Бех // Початкова школа. – 1988. – № 6. – С. 4–8.
3. Воронцова Е. Концепція психолого-педагогічного супроводження / Е. Воронцова // Психолог. – № 7 (55). – 2003. – С. 25–29.
4. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования : Десять концепций и эссе / [под ред. Н. Б. Крылова]. – М., 1995. – С. 58–63.
5. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 415 с.
6. Касицина Н. В. Четыре тактики педагогики поддержки / Н. В. Касицина, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М. : ТЦ «Сфера», 2010. – 158 с.
7. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Л. С. Славина. – М. : изд-во АПН РСФСР, 1958. – 213 с.

#### **References:**

1. Amonashvili Sh. A. *Lichnostno-gumannaya osnova pedagogicheskogo processa*, Minsk, Universitetskoe, 1990, 560 p.
2. Bekh I. D. Rol samopoznannia u vykhovanni uchniv, *Pochatkova shkola*, 1988, Vol. 6, pp. 4–8.

3. Vorontsova E. Kontsepsiia psikhologo-pedahohichnoho suprovodzhennia, *Psykhologh*, 2003, Vol. 7 (55), pp. 25–29.
4. Gazman O. S. *Pedagogicheskaya podderzhka detei v obrazovanii kak innovatsionnaya problema, Novy'e cennosti obrazovaniya: Desyat koncepcij i esse*, pod red. N. B. Krylova, Moskva, 1995, pp. 58–63.
5. Lyublinskaya A. A. *Detskaya psixologiya*, Moskva, Prosveshcheniye, 1971, 415 p.
6. Kasitsyina N. V. *Chety're taktiki pedagogiki podderzhki*, Moskva, TTs «Sfera», 2010, 158 p.
7. Slavina L. S. *Individual'ny'i podxod k neuspevayushchim i nedisciplinirovanny'm uchenikam*, Moskva, izd-vo APN RSFSR, 1958, 213 p.

**Summary**  
**Olena Holub**

**Tactics of Assistance – Important Condition of Teaching Independence of the Primary School Pupils**

*The article analyzes the practice of education independence for primary school pupils and study conditions for the use of assistance strategy in the education of the personality traits. It is concluded that in the upbringing of independence, adults' educational efforts should be directed to the inner world of the child and used support pedagogy aimed at developing the uniqueness of the child, on the formation of its author's position in life support for his independence and adulthood. It is noted that the modern elementary school teacher should be able to use a variety of tactics of interaction with the child, and especially strategy of help analyses of the content of which in each case contributes to determine the level of education of the student independence and enables the development of effective educational interventions that provide individual attention to each pupil.*

**Key words:** strategy of help, education of independence, primary school pupils.

Дата надходження статті: «26» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «23» квітня 2015 р.

УДК 371.11.008.2:005.336.2(045)

**ІРИНА ДАРМАНСЬКА,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(м.Хмельницький)

**Сутнісна характеристика поняття «управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу»**

У статті розкрито сутнісну характеристику поняття «управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу». Автором проаналізовано принципи та концепції, які є основоположними началами формування багатогранної системи у сфері управління загальною середньою освітою, що складається із взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих елементів. При формуванні управлінської компетентності у майбутніх керівників навчальних закладів наукові та науково-педагогічні працівники мають використовувати дослідження у наступних напрямках: правові аспекти управління навчальним закладом, теорію організації навчального закладу, менеджмент організації навчального закладу, трудові аспекти діяльності керівника навчального закладу, управління навчальною і виховною діяльністю, управління фінансово-економічною діяльністю, управління трудовими ресурсами, управління змістом робіт, управління інформаційними зв'язками, техніку управлінської діяльності, аудит і оцінювання управлінської діяльності, психологію управління, соціальну та екологічну безпеку діяльності, освітні технології. Методологічною основою статті є положення теорії наукового пізнання; системно-структурний підхід, що передбачає цілісність розгляду об'єкта, виявлення специфіки його складових частин; положення про взаємодію суб'єктів, їх функціональний взаємозв'язок, що дають можливість розглядати суб'єкт як ціле.

**Ключові слова:** керівник загальноосвітнього навчального закладу, управлінська компетентність, концепції, функції.

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Управління є елементарною функцією організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їх програм. Управління освітою є видом соціального управління, що має основну функцію - вплив на суспільство з метою його впорядкування, збереження якісної специфіки, вдосконалення та розвитку. Управління є процесом, завдяки якого відбувається планування, організація та контроль із метою досягнення координації людських і матеріальних ресурсів, що необхідна для успішного функціонування підсистеми окремо та системи в цілому.

Термін «управління» не є новим. В ретроспективному вимірі він змінювався та вдосконалювався і відображав політичне життя кожного часового періоду. Термін «управління» можна розглядати як в загальному, так і конкретному трактуванні.

Під управлінням в широкому аспекті ми розуміємо діяльність посадових осіб органів державної влади та місцевого самоврядування, яка спрямована реалізовувати наступні функції: регіонального та державного розвитку, контролюючі, виконавчі, розпорядчі, охоронні, організаційні та інші, спрямовані на задоволення потреб кожного суб'єкта з врахуванням конституційних засад, які характеризують Україну як незалежну, суверенну, демократичну, соціальну та правову державу.

Управління в вузькому розумінні ми розглядаємо в контексті освітньої діяльності чи сфери. Управління освітою – це цілеспрямована діяльність територіально-функціонуючих установ з метою реалізації спільних і єдиних для всіх рівнів функцій щодо створення оптимальних умов навчання та системного механізму їх реалізації.

Ефективність управлінської діяльності, що відповідає закономірностям соціального управління та максимально сприяє розвитку системи освіти, у великій мірі визначається правильним розумінням її концепцій, принципів і пов'язаних із ними проблем. У концепціях і принципах проявляються сутність, зміст, цілі й завдання управління. Визначені соціумом та законодавством концепції і принципи управлінської діяльності керівника навчального закладу мають бути у повній мірі розкритими педагогічними та науково-педагогічними працівниками при підготовці майбутніх фахівців-управлінців.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Питанням управління освітою та процесам становлення управлінських кадрів приділяли увагу такі вчені, як В.І.Бондар, Г.В.Єльнікова, О.І.Зайченко, М.М.Дарманський, Ю.А.Конаржевський, Н.В.Кузьміна, В.І.Луговий, В.І.Маслов, В.К.Мельник, В.С.Пікельна, М.В.Туленков Р.Х.Шакуров та ін.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є розкриття змісту управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу через принципи та концепції.

*Виклад основного матеріалу...* Управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу – це багатогранна система, яка складається із взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих елементів, таких як: поняття управління, мета управління, закономірності управління, техніка управління, технологія управління, функції управління, методи управління, джерела управління, принципи управління та концепції управління.

Їх існування та обґрунтування залежить від визначених державою завдань, що відображені у нині діючих законодавчих і підзаконних нормативно-правових актах і розповсюджуються на управлінську компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу. До них Міністерством освіти і науки України віднесено: реалізацію положень Конституції України, закону України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», інших нормативно-правових актів у галузі освіти; задоволення потреб громадян відповідної території у здобутті повної загальної середньої освіти; забезпечення єдності навчання і виховання; розробку та реалізацію варіативної складової змісту загальної середньої освіти; створення науково-методичної і матеріально-технічної бази для організації та здійснення навчально-виховного процесу; забезпечення відповідності рівня загальної середньої освіти Державному стандарту загальної середньої освіти; охорону життя і здоров'я учнів (вихованців), педагогічних та інших працівників загальноосвітнього навчального закладу; формування в учнів (вихованців) засад здорового способу життя, гігієнічних навичок; забезпечення добору і розстановки кадрів (крім педагогічних працівників державного і комунального загальноосвітнього навчального закладу); встановлення відповідно до законодавства України прямих зв'язків із навчальними закладами зарубіжних країн, міжнародними організаціями тощо; додержання фінансової дисципліни, зберігання матеріально-технічної бази; видання документів про освіту встановленого зразка; здійснення інших повноважень відповідно до статуту загальноосвітнього навчального закладу [2].

Достатній рівень управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу залежить від багатьох факторів, що характеризують його особистість, до яких ми відносимо: управлінська компетентність = рівень базових знань + знання, уміння і навички з менеджменту освіти + професіоналізм + психологічні якості + самовдосконалення і саморозвиток + комунікабельність + справедливість + уміння взаємодіяти і співпрацювати + цілеспрямованість + далекоглядність.

У межах даної статті зупинимось на концепціях і принципах управління, що формують поняття «управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу».

Розглянемо окремі складові елементи системи формування управлінської компетентності, яка базується на концепціях управління, що широко застосовуються у світовій управлінській практиці.

Отже, під концепціями управління ми розуміємо сукупність позицій і думок з приводу ідей, моделей, шкіл наукового менеджменту, які використовуються соціумом для побудови системи управління.

У ХХ столітті було розроблено значну кількість наукових концепцій управління, найбільш значимими з яких є [1, с. 117]:

1. Наукове управління працею і класична (адміністративна) школа. Створена у 10-30-і рр. ХХ ст. Фредеріком У.Тейлором, Анрі Файоном, А.К.Гастевим та ін. Передбачала раціоналізацію трудових операцій, функціональний розподіл праці, використання наукових принципів управління.

2. Школа людських відносин і поведінкових наук. Створена у 30-50-і рр. ХХ ст. Джорджем Мейо, Мері Паркер Фоллет, Дугласом Макгрегором та ін. Розглядала колектив як соціальну групу, вивчала поведінку людей в організації і розробила теорію людських відносин.

3. Теорія прийняття рішень і кількісний підхід (емпірична школа). Активно розроблялась у 50-70-і рр. ХХ ст. Пітером Друкером, Василем Леонтьєвим, Уільямом Плуменом та ін. У цій школі розроблені кількісна теорія прийняття управлінських рішень, економічно-математичні методи і моделі виробничих процесів.

4. Системний і ситуаційний підходи (школа соціальних систем). Розроблені у 50-70-і рр. ХХ ст. Гербетом Саймоном, Честером Бернардом та ін. Тут глибоко розкрито методи системного підходу і аналізу соціально-економічних систем, розроблена теорія організації та вивчені закони її функціонування, досліджено вплив зовнішньої і внутрішньої сфери на управління.

Зазначені концепції запропоновані видатними дослідниками, розглянемо напрацювання деяких із них:

Фредерік Тейлор (1856–1915) – американський учений, фундатор наукового менеджменту, один із засновників класичної школи управління. Дослідником були сформульовані закони і принципи наукового менеджменту, які мають місце і в сьогоденній системі управлінської діяльності. Розглянемо запропоновані автором твердження і спробуємо прокоментувати їх.

Так, до законів управління Тейлор відніс:

1. «Створення наукового фундаменту для нових методів роботи, що замінюють собою старі, грубопрактичні й неефективні методи, а також наукове дослідження кожної окремої трудової дії» [3, с.17].

Зазначене твердження, на нашу думку, є основоположним у діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, оскільки управлінець є головним елементом внутрішкільної піраміди, від якого залежить якість навчально-виховного процесу. Зазначений закон управління базується на відповідному рівні управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу, який зобов'язується в силу своїх функціональних зобов'язань удосконалювати методи роботи, опираючись на власний досвід і досвід ззовні.

2. «Відбір робітників і менеджерів, їх тренування і навчання на основі наукових критеріїв» [3, с.17].

Керівник загальноосвітнього навчального закладу має бути вимогливим не тільки по відношенню до себе, своєї управлінської компетентності, а й до рівня професіоналізму педагогічних працівників колективу школи. Це має проявлятися у самовдосконаленні та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів (обмін досвідом, атестація, професійне навчання, професійне консультування, стажування).

3. «Тісне співробітництво між адміністрацією і робітниками підприємства у справі практичного запровадження наукової організації праці» [3, с.18].

Управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу містить як організаційну, так і психологічну компетенції. Директор школи має уміло організувати учасників навчально-виховного процесу, тісно взаємодіяти із підлеглими, власним прикладом доводити уміння побудови єдиної цілісної педагогічної системи на основі наукового менеджменту. Колектив має бути згрупованим і нагадувати єдину команду, що працює в єдиному руслі з однією метою – забезпечення якості освіти.

4. «Рівномірний і справедливий розподіл обов'язків (відповідальності) між робітниками і менеджерами» [3, с.18].

Від керівника загальноосвітнього навчального закладу залежить не тільки справедливий розподіл педагогічного навантаження, а й організаційних і інших зобов'язань. У даному процесі директор має виконувати як організаційні, так і контролюючі функції, оскільки виконання певних обов'язків пов'язано із їх координацією, спостереженням і контролем. Керівник загальноосвітнього навчального закладу має бути відповідальним перед педагогічним колективом і навпаки.

5. «Забезпечення робітників ресурсами, необхідними для ефективного використання зобов'язань» [3, с.18].

Керівник загальноосвітнього навчального закладу має сприяти розвитку наукового потенціалу педагогічних працівників. З цією метою він зобов'язаний забезпечити колектив відповідними навчально-методичними ресурсами й облаштувати класи (кабінети) новітнім обладнанням, наочністю, що дасть змогу поліпшити якість навчального процесу.

6. «Систематичне й правильне використання матеріального стимулювання для підвищення продуктивності праці» [3, с.18].

Керівник загальноосвітнього навчального закладу має не тільки контролювати, а й заохочувати та стимулювати педагогічних працівників. До зазначених заходів належать премії, компенсаційні й заохочувальні виплати, нагороди, цінні подарунки та ін.

«Оцінюючи свою систему, Тейлор, зокрема, писав: «Наука замість традиційних навичок; гармонія замість протиріч; співробітництво замість індивідуальної роботи; максимальна продуктивність замість обмеження продуктивності; доведення кожного окремого робітника до максимально доступної йому продуктивності і максимального добробуту» [3, с.20]. Ми погоджуємось із думкою науковця, оскільки у його розумінні управління має базуватися на розподілі функціональних повноважень між підлеглими та спеціалізації діяльності управління. У нашому випадку зазначена спеціалізація стосується управлінської компетентності, що реалізовується із дотриманням демократичних, гуманних, і разом із цим взаємозалежних, взаємовідповідальних і контрольних функцій.

Анрі Файоль (1841–1925) – французький учений, засновник адміністративної теорії управління та один із засновників класичної школи менеджменту.

Файоль був переконаний у тому, що у будь-якій структурі менеджмент відіграє важливу роль, оскільки її успіх залежить від грамотної адміністративної або управлінської діяльності. Водночас Анрі Файоль стверджував, що успіх управління залежить від його професійних навичок (управлінської компетентності) та уміння організувати підлеглих.

Файоль визначив, дослідив і описав 14 принципів управління, які досі підсилюють управлінську компетентність керівників сучасних загальноосвітніх навчальних закладів. Описані принципи мають мати місце в сучасній системі управління загальноосвітніми навчальними закладами, оскільки вони відображають реалізацію функціональних повноважень директора якісно нової формації.

Ми погоджуємося із думкою Файоля, який писав, що «менеджмент відіграє надзвичайно важливу роль в управлінні підприємством: малим або великим, у промисловій, торговельній, політичній, релігійній чи будь-якій іншій сфері» [3, с.25].

Мері Фоллет (1868–1933) – американський учений, що досліджувала управлінську діяльність і вважала, що менеджмент – це «забезпечення виконання роботи за допомогою інших людей» [3, с.37]. Її дослідження спрямовані на визначенні ролі керівника в організації праці підлеглих працівників.

Розглянемо принципи, на яких базується управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу. Так, нами розроблена система принципів щодо підготовки майбутніх управлінців, реалізація яких допоможе більш якісно реалізувати управлінську компетентність директора школи:

– принцип взаємоповаги між вищими навчальними закладами III–IV рівня акредитації, який ми розглядаємо як розуміння рівної відповідальності за необхідність виконання урядових постанов з приводу запровадження в освітньому просторі України елементів підготовки магістрів різних галузей народногосподарського комплексу;

– принцип довіри між вищими навчальними закладами III–IV рівня акредитації щодо якості підготовки кадрів, визнання достатньо високого рівня теоретичної та практичної підготовки управлінців сфери освіти;

– принцип усвідомлення можливостей вищого навчального закладу III–IV рівня акредитації надати більш високий рівень науково-теоретичної підготовки магістрам – своїм випускникам;

– принцип взаємопізнання традиційних і нетрадиційних методик підготовки управлінських кадрів, характерних окремо для інститутів та університетів, акцентуючи увагу на сферу розповсюдження управлінських функцій;

– принцип постійної взаємодії інститутів і університетів, надання допомоги у підвищенні науково-методичного рівня викладачами;

– принцип залучення науково-педагогічних працівників кафедр інших навчальних закладів до читання теоретичних курсів, до проведення лабораторних, семінарських, практичних занять і практики із слухачами магістратури інститутів та університетів;

– принцип співробітництва між вищими навчальними закладами, який передбачає проведення спільних міжвузівських конференцій та семінарів, до участі в яких залучаються слухачі магістратури;

– принцип застосування квот, шільг при прийомі на навчання випускників, які в подальшому будуть працювати у сільській місцевості за цільовим направленням;

– принцип рейтингового відбору для навчання в магістратурі за рахунок державного бюджету серед випускників III освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», які становлять 10–15% від їх загального числа;

- принцип забезпечення можливостей подальшого здобуття освіти магістрами за заочною формою при допомозі визначення мінімально можливого для самоокупності навчання рівня оплати;
- принцип підведення підсумків при проведенні державної атестації по закінченню здобуття освіти на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр» методом захисту відповідних дипломних робіт;
- принцип підтримки обдарованих слухачів протягом усього навчання шляхом надання допомоги у написанні магістерських робіт, статей, інших публікацій з метою подальшого прикріплення на навчання в аспірантурі;
- принцип взаємовідвідування бібліотек та обміну літературними джерелами у вищих навчальних закладах з метою підвищення рівня знань слухачів магістратури;
- принцип надання пільг слухачам, які навчаються паралельно в магістратурі та на відділенні післядипломної підготовки, здобуваючи одночасно дві освіти;
- принцип взаєморозуміння, допомоги та підтримки між слухачами магістратури вищих навчальних закладів III–IV рівня акредитації;
- принцип взаєморозгляду, який має застосовуватися при складанні навчальних планів і програм, при написанні рекомендацій до викладання дисциплін у вищих навчальних закладах III–IV рівня акредитації та вищих навчальних закладах I–II рівня акредитації з метою подолання і недопущення повторів матеріалу, тем навчальних дисциплін.

*Висновки...* Трагування будь-яких педагогічних понять є важливим не тільки для науковців, а й для практикуючих директорів шкіл. Ґрунтовне вивчення поняття «управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу» дасть змогу директору більш якісно реалізовувати свої функціональні повноваження. Процес управління буде мати позитивні результати за умови продуманої системи його побудови, починаючи з підготовки кадрів і закінчуючи прийняттям управлінських рішень.

У подальших дослідженнях автор планує розкрити зміст управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу через закономірності управління, техніку управління, технологію управління, функції управління, методи управління, джерела управління.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Менеджмент, маркетинг и экономика образования : учеб. пособие / под ред. А. П. Егоршина. – Н.Новгород : НИМБ, 2001. – 624 с.
2. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>. – Зі змінами ; ост. ред. 01.01.2015 р.
3. Туленков М. В. Сучасні теорії менеджменту : навч. посіб. / М. В. Туленков. – К. : Каравела, 2007. – 304 с.

#### **References:**

1. *Menedzhment, marketing i ekonomika obrazovaniya: ucheb. posobie* / pod red. A. P. Egorshina, Nizhnij Novgorod, NYMB, 2001, 624 s.
2. Pro zahalnu seredniu osvitu : Zakon Ukrainy vid 13.05.1999 r. № 651-XIV [electronic resource], mode of access: <http://zakon1.rada.gov.ua>.
3. Tulenkov M. V. *Suchasni teorii menedzhmentu : navch. posib.*, Kyiv, Karavela, 2007, 304 p.

#### **Summary**

*Iryna Darmanska*

#### **The Essential Characteristic of the Concept of «Managerial Competence of the Head of Educational Institution»**

*The article describes the essential characteristic of the concept of «managerial competence of the head of educational institution». The author analyzes the principles and concepts that are the fundamental basis of the formation of a multifaceted system in the management of general secondary education, consisting of interrelated and mutually reinforcing elements. When forming managerial competence of the future managers of educational establishments, scientific and scientific-pedagogical workers should use the researches in the following directions: legal aspects of the educational establishment management, theory of organization of educational establishment, management of organization of educational establishment, labor aspects of activity of the manager of educational establishment, management of educational and upbringing activity, management of financial-economic activity, management of the labor resources, management of the content of work, management of informational links, technique of managerial activity, audit and evaluation of managerial activity, psychology of management, social and economic security of the activity, educational technologies. Methodological basis of the article is the statement of the theory of scientific cognition; system-structural approach, which stipulates for the integrity of the object's study, finding the specificity of its components; statement of the interaction of the subjects, their functional interconnection, which allows to study the subject as one whole.*

**Key words:** head of educational institution, managerial competence, concepts, functions.

Дата надходження статті: «28» січня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «19» лютого 2015 р.

**Принципи організації позакласної роботи  
з української мови у процесі профільного навчання**

У публікації на основі аналізу науково-методичної літератури подається визначення та обґрунтування основних дидактичних принципів організації позакласної роботи у профільних філологічних класах. Метою статті є здійснення аналізу науково-педагогічної літератури, що висвітлює особливості використання основних принципів організації позакласної роботи з української мови у процесі профільного навчання, її змісту. Методологія дослідження передбачала використання теоретичних і практичних дослідницьких методів. Розглянуто питання дослідження змісту позакласної роботи у вітчизняній і зарубіжній лінгводидактиці, окреслено тенденції організації позакласної роботи у профільній школі, що сформувалися на основі спеціальних принципів. Подається визначення поняття «принцип», «принципи навчання і виховання», «спеціальні принципи позакласної роботи у профільних філологічних класах». На основі аналізу та узагальнення наведених джерел визначено основні принципи організації позакласної роботи у профільних філологічних класах, що є методичними орієнтирами в організації продуктивної позакласної роботи. Зазначено, що всі принципи знаходяться у взаємозв'язку, доповнюють один одного й складають цілісну систему принципів позакласної роботи у профільній школі. Розглянуто сутність взаємозв'язку і взаємобумовленості, що полягає в цілеспрямованому, послідовному і систематичному впливові на формування мовної особистості, підвищенні мотивації, визначенні орієнтування на майбутню професію. Зроблено висновок про актуальність означеної проблеми на часі стратегії модернізації освіти і передбачення подальших досліджень.

**Ключові слова:** принцип, загальнодидактичні принципи, принципи навчання і виховання, дидактичні принципи організації позакласної роботи, спеціальні принципи позакласної роботи у профільних філологічних класах.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Одним із пріоритетних завдань позакласної роботи з української мови у процесі профільного навчання залишається формування мовної особистості учнів, національної мовної свідомості, загальнолюдських цінностей, професійних якостей. Сучасна шкільна освіта потребує розроблення нових методик організації позакласної роботи як особливого складника навчально-виховного процесу філологічного профілю. Недостатньо висвітленими в українській педагогічній науці залишаються питання, які стосуються організації позакласної роботи в профільних філологічних класах, зокрема її змісту, форм і методів. Зміст позакласної роботи охоплює комплекс завдань та спеціальні принципи. Проблеми визначення шляхів реалізації принципів позакласної роботи з української мови у процесі профільного навчання є надзвичайно актуальними.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Основні принципи навчання та виховання було сформульовано у працях педагогів і філософів минулих часів (Я.Коменський, І.Песталоцці, К.Ушинський та ін.). Вагомий внесок у дослідження принципів навчання та виховання зробили педагоги А.Макаренко, В.Сухомлинський, С.Чавдаров та ін. Багато вчених різних поколінь присвячували свої праці розробленню дидактичних принципів (Н.Волкова, А.Кузьмінський, В.Лозова, М.Фіцула, В.Ягупов). Великого значення у дотриманні принципів навчання надавали дидакти В.Онищук, М.Пентиліук, К.Плиско, а також психологи М.Богоявленський, С.Жуйкова та ін. У лінгводидактиці це питання досліджувалося з різних позицій. Відомі методисти звертали увагу на взаємодію лінгводидактичних принципів із дидактичними (А.Богущ, М.Вашуленко, В.Горбачук, О.Горошкіна, Т.Донченко, Г.Козачук, С.Караман, О.Караман, М.Стельмахович, Л.Федоренко, О.Хорошковська, І.Хом'як та ін.). У науковій літературі немає єдиного погляду на трактування спеціальних принципів позакласної роботи з української мови у процесі профільного навчання.

*Виокремлення аспектів проблеми, які ще недостатньо вивчені...* Проблема змісту та форм організації позакласної роботи у профільних філологічних класах не набула узагальнення і недостатньо висвітлена в сучасних наукових дослідженнях.

*Формулювання цілей статті...* Розглянути та проаналізувати основні принципи організації позакласної роботи у профільних філологічних класах крізь призму аналізу наукових досліджень та педагогічного досвіду.

*Виклад основного матеріалу...* Організація позакласної роботи, добір матеріалу позакласних занять у профільних філологічних класах здійснюється на основі застосування й поєднання основних принципів навчання та виховання. У системі позакласної роботи принципи визначають напрям, стратегію і зміст практичної взаємодії учителя та учнів.

Загалом поняття «**принцип**» тлумачиться як «основа, на яку треба спиратися і якою необхідно керуватися» [6, с.109]. Організуючи позакласну роботу з української мови, учитель має дотримуватися всіх загальнодидактичних принципів. До визначених чинною програмою загальнодидактичних принципів відносять: принцип взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку; інтегративності; принцип культуровідповідності; соціокультурний; демокритизації, гуманізації; принцип креативності; принцип інтеграції лінгвістичний понять; органічної єдності навчання мови й мовлення; принцип урахування поліфункціональності рідної мови; практичної спрямованості навчання [3].

Враховуючи вимоги сучасної лінгводидактики, методисти виокремлюють такі принципи позакласної роботи: *принцип зв'язку позакласної роботи з уроками української мови; принцип свідомості; комунікативної спрямованості; диференціації й індивідуалізації; принцип розважальності; поєднання індивідуальних, групових і масових форм* [8].

У словнику-довіднику з української лінгводидактики зазначено, що «позакласна робота ґрунтується на таких принципах: взаємозв'язку позакласної роботи з класними заняттями; урахування віку, ступеня підготовленості учнів; вибіркості; наукового підходу; зацікавленості; емоційності; системності; високої інтелектуальної активності учнів; мовленнєвої спрямованості» [10, с.102].

На думку Г.Р.Передрій, крім дидактичних «називають ще спеціальні, властиві позакласній роботі положення» – **принцип добровільності**. З одного боку, це полегшує роботу організатора, бо учень дотримується спеціальних вимог, виконує доручення добровільно, притаманна самомотивація [7, с.11].

Підтримуємо думку О.І.Потапенка, висловлену у посібнику для вчителя «Гурткова робота з української мови в 4-8 класах», про окремих специфічний **принцип професійної спрямованості** [9, с.4–7]. У нашому дослідженні надаємо такому принципу особливого значення, бо йдеться про формування готовності старшокласника до вибору професій філологічного напрямку, попереднього ознайомлення з специфікою майбутньої професії.

**Принцип демокритизації й гуманізації** передбачає реалізацію партнерського співробітництва вчителя й учня задля досягнення освітньої мети. Стосунки учителя й учнів будуються на взаємній повазі, довірі, толерантності [2, с.7].

Науковець О.Кучерук, досліджуючи естетичне виховання в системі позакласної роботи, радить використовувати такі принципи: **принцип природовідповідності**, який полягає в урахуванні інтересів і нахилів учнів, їх здібностей, творчих можливостей, а отже, передбачає самостійну роботу з довідковими джерелами; підготовку дослідницьких робіт та ін.; **культурологічний принцип** орієнтує учнів на осмислення, відтворення і розвиток духовно-естетичних традицій, погляд на мову як національно-культурну спадщину; **принцип інтерактивності і змагальності** орієнтований на використання масових, групових форм позакласної роботи, передбачає пробудження активності, ініціативи, творчого мислення; **принцип співпраці і партнерства** між учнями та вчителями; **принцип інтеграції** передбачає міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки; **культурної самоідентифікації** полягає в усвідомленні національних цінностей, уведенні учня в етнокультурне середовище [4, с.167–169].

**Принцип індивідуалізації** передбачає використання різних способів, прийомів, форм для врахування індивідуальних особливостей, запитів старшокласників профільної школи. І.В.Зайченко пропонує опиратися на індивідуальні якості учнів, які можуть виражати спрямованість особистості, її ціннісні орієнтири, життєві плани, настанови, мотиви діяльності і поведінки. Активність, прагнення старшокласників до самостійності вимагають доброї організації педагога. Такі особливості здатні розвивати високі моральні ідеали, почуття відповідальності [1, с.303–305].

**Принцип науковості** вимагає будь-який матеріал позакласних занять не перетворювати в коло розваг, «наукові відомості, методично адаптовані з урахуванням вікових особливостей учнів, не повинні бути спотвореними», відповідати здобуткам українського мовознавства.

Недотримання принципу **систематичності й послідовності**, знижує ефективність позакласних занять, а сама система позакласної роботи не матиме цілісності, логічної завершеності.

**Принцип доступності** передбачає добір мовного матеріалу відповідно до рівня підготовки та вікових особливостей. Форми позакласної роботи та добре підібраний матеріал сприяють підвищенню рівня мовленнєвої компетенції учнів, що виявляється в реалізації наступного **принципу міцності й зв'язку теорії з практикою** [5, с.369–371].



Як переконає досвід, у педагогічній науці немає однозначного тлумачення поняття «принципи позакласної роботи з української мови». У наукових джерелах зустрічаємо різні підходи до класифікації принципів позакласної роботи. На сьогодні не існує єдиної наукової системи принципів позакласної роботи, тому в посібниках з дидактики та лінгводидактики визначають різні формулювання принципів та їх класифікацію. Це пояснюється впливом досвіду навчання української мови, виховання, а також психологічними закономірностями, що функціонують в різних аспектах: теорії, практики, знання.

У процесі аналізу та синтезу основних дидактичних і методичних принципів, досліджень учених, нами визначено основні принципи організації позакласної роботи у профільних філологічних класах, що є методичними орієнтирами в організації продуктивної позакласної роботи з української мови: *принцип індивідуалізації навчання; науковості; наочності; активності й свідомості; систематичності й послідовності; емоційності; креативності; демокритизації й гуманізації; міжпредметних зв'язків; вибірковості; взаємозв'язок урочної і позакласної роботи; наукового поглиблення; практичної спрямованості; професійної спрямованості; добровільності; культурологічний; комунікативної спрямованості.*

*Висновки, рекомендації, перспективи подальших розвідок...* Аналіз та узагальнення наведених джерел дозволяють визначити, що всі принципи знаходяться у взаємозв'язку, доповнюють один одного і складають цілісну систему принципів позакласної роботи у профільній школі. Суть взаємозв'язку і взаємообумовленості полягає в цілеспрямованому, послідовному і систематичному впливі на формування мовної особистості, підвищенні мотивації, орієнтуванню на майбутню професію. Успішна реалізація такої системи принципів значною мірою залежить від правильно організації змісту позакласної роботи.

Отже, дотримання загальнодидактичних, лінгводидактичних та специфічних принципів, які є визначальними закономірностями процесу навчання під час організації позакласної роботи і необхідною умовою професійної діяльності вчителя профільної школи. Принципи слугують підґрунтям позакласної роботи, значною мірою визначають її зміст, форми організації, процес, методи.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищих навч. закл.] / І. В. Зайченко. – [2-ге вид.]. – К. : Освіта України: КНТ, 2008. – 526 с.
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова, Українська література. 5-9 класи. – К. : Освіта, 2013. – 160 с.
3. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія. Профільний рівень / укладачі : Л. І. Мацько, О. М. Семенов. – К. : Грамота, 2011.
4. Кучерук О. А. Основи естетичного виховання в шкільному курсі української мови : навч. посіб. для студ. вузів / О. А. Кучерук. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 200 с.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук ; М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.]. – К. : Ленвіт, 2009. – 399 с.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
7. Передрій Г. Р. Позакласна робота з української мови в 4-8 класах : посіб. для вчит. / Ганна Передрій. – К. : Радянська школа, 1979. – 157 с.
8. Позакласна робота з рідної мови в школі / упоряд. К. Ю. Голобородько. – Харків : Основа, 2005. – 144 с. – (Б-ка журн. «Вивчаємо українську мову та літературу»; Вип. 2 (15)).
9. Потапенко О. І. Гурткова робота з української мови в 4-6 класах : посіб. для вчит. / О. І. Потапенко. – К. : Радянська школа, 1989. – 112 с.
10. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / [кол. авторів ; за ред. М. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

#### **References:**

1. Zaichenko I. V. *Pedahohika: navch. posib.*, Kyiv, Osvita Ukrayiny, 2008, 526 p.
2. *Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: Ukrayinska mova; Ukrayinska literatura. 5–9 klasy*, Kyiv, Osvita, 2013, 160 p.
3. *Prohrama dlia profilnoho navchannia uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Filolohichniy napriam, profil – ukrainska filolohiia. Profilnyi riven*, ukladachi L. I. Matsko, O. M. Semenov, Kyiv, Hramota, 2011.
4. Kucheruk O. A. *Osnovy estetychnoho vykhovannia v shkilnomu kursu ukrainskoi movy: navch. posib.*, Zhytomyr, vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2006, 200 p.
5. *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v serednikh osvitnikh zakladakh*, kolektyv avtoriv za redaktsiieiu M. I. Pentyliuk: M. I. Pentyliuk, S. O. Karaman, O. V. Karaman, O. M. Horoshkina, Z. P. Bakum, M. M. Barakhnian, I. V. Haidaienko, A. H. Haletova, T. V. Korshun, A. V. Nikitina, T. H. Okunevych, O. M. Reshytylova, Kyiv, Lenvit, 2009, 399 p.
6. *Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib.* / Z. N. Kurliand, R. I. Khmeliuk, A. V. Semenova ta in., Kyiv, Znannia, 2007, 495 p.

7. Peredrii H. R. *Pozaklasna robota z ukraïnskoi movy v 4–8 klasakh: posib.*, Kyiv,adianska shkola, 1979, 157 p.
8. *Pozaklasna robota z ridnoi movy v shkoli*, uporiad. K. Yu. Holoborodko, Kharkiv, Osnova, 2005, 144 p.
9. Potapenko O. I. *Hurtkova robota z ukraïnskoi movy v 4-6 klasakh: posib.*, Kyiv, Rad. shkola, 1989, 112 p.
10. *Slovnyk-dovidnyk z ukraïnskoi linhvodydaktyky: navchalnyi posibnyk*, kol. avtoriv za red. M. Pentyliuk, Kyiv, Lenvit, 2003, 149 p.

**Summary**

**Nataliia Didenko**

***Principles of Organization of the Ukrainian Language Extracurricular Work in the Process of Profile Education***

*Definition and foundation of basic didactic principles of organization of extracurricular work in specialized philological classes based on the analyses of scientific and methodological literature is given in the publication. The article is aimed at analysis of scientific and educational literature that describes the use of basic principles of organization of Ukrainian language extracurricular work in the process of profile education and its content. Research methodology includes the use of theoretical and practical research methods. The question of research content of extracurricular work in domestic and foreign lingvo didactics is considered. Trends of organization of extracurricular work in profile school, formed on the basis of specific principles are outlined. Definitions of such concepts as «principle», «principles of training and education», «special principles of extracurricular work in specialized philological classes» are presented. Basic principles of extracurricular work in specialized philological classes that are methodological guidance in productive extracurricular work organisation based on the analysis and synthesis of the mentioned sources are defined. It is noted that all principles are interrelated and supplement each other. They comprise a coherent set of principles for extracurricular work in profile school. Nature of the interrelations and interdependence are explained. It is focused on task-oriented, consistent and systematic impact on the formation of linguistic identity, increase of motivation, future profession orientation. The conclusion about the urgency of the problem within the period of educational modernization strategy and prognosis of future research is carried out.*

**Key words:** *principle, basic didactic principles, principles of training and education, didactic principles of extracurricular work, special principles of extracurricular work in specialized philological classes.*

Дата надходження статті: «03» квітня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «23» квітня 2015 р.

УДК 37.015.3:014.6:378.4(73)(045)

**НАТАЛЯ ДОЛІНСЬКА,**  
аспірантка  
(м.Львів)

**Особливості та шляхи реалізації менторських програм в університетах США**

*У статті охарактеризовано підходи та способи реалізації менторських програм для молодих викладачів в університетах США, а також виявлено особливості менторських взаємовідносин на рівні професорсько-викладацького складу. Акцентовано увагу на обов'язках всіх учасників типової менторської програми та переваги запровадження таких програм для підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів.*

**Ключові слова:** *ментор, опікуваний викладач, менторська програма, формальне менторство, неформальне менторство, університет, професійний розвиток, шляхи реалізації програми.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді... Реформування системи вищої освіти в Україні на сучасному етапі є об'єктивним і затребуваним процесом, котрий зумовлює, зокрема, появу нових форм взаємовідносин та співпраці в академічному середовищі, спричинює якісні зміни у структурі професорсько-викладацької спільноти вищих навчальних закладів. Це викликано передусім пріоритетністю творення нової парадигми професійної освіти, що базується на пріоритетах професійного розвитку та формування необхідних компетентностей викладачів вищої школи. Вивчення світової освітньої практики є ключовим елементом ефективної реалізації такої співпраці. У цьому відношенні варті уваги освітньо-педагогічні інновації, що успішно реалізуються в університетах США. В американській вищій школі центральним компонентом професійного розвитку та ефективного педагогічного співробітництва вважається наставництво/менторство (mentoring). Досвід та практика успішної реалізації та ефективної розбудови такого професійного партнерства, на нашу думку, заслуговує більш детальної характеристики та аналізу.*

*Аналіз досліджень та публікацій...* Окремі проблеми професійного розвитку педагогів, що працюють у сфері вищої освіти США, досліджували українські (Т. Кошманова, Т. Данилишена, Н. Приходькіна, Я. Бельмаз та ін.) та американські вчені (Н. Коллінз (N. Collins), Р. Голл (R. Hall), Б. Сендлер (B. Sandler), С. Ковар (S. Kovar), А. Міллер (A. Miller), С. Мерріам (S. Merriam), Р. Берк (R. Berk та ін.).

*Формулювання цілей статті...* Метою даного дослідження є виявлення особливостей менторських взаємовідносин на рівні професорсько-викладацького складу, а також характеристика підходів та способів реалізації менторських програм для молодих викладачів в університетах США.

*Виклад основного матеріалу...* За останні 25 років форми, підходи та способи реалізації менторських програм, а також саме поняття менторства стали предметом значної кількості наукових досліджень у галузі освіти та педагогічної теорії в США [3; 4; 5]. Поняття «ментор» набуло численних тлумачень та способів використання у сфері освіти (і не тільки) з часу своєї появи більш, ніж 2600 років тому в гомерівській «Одісеї». З середини 70-х рр. минулого століття в американському освітньому дебаті з'явилось більше двадцяти різних визначень понять «ментор» та «менторство» [1]. Однією зі стратегій в намаганні/спробі узагальнити це поняття стало визначення/виокремлення головних/базових елементів та функцій менторських (наставницьких) взаємовідносин: 1) зорієнтовані на досягнення та здобуття знань; 2) включають три обов'язкові компоненти: емоційну та психологічну підтримку, безпосередню допомогу у кар'єрному та професійному розвитку, є взірцем для наслідування; 3) є взаємовигідними: і наставник і опікуваний отримують емоційні чи матеріальні вигоди від такої співпраці; 4) є міжособистісними та включають безпосереднє спілкування; 5) базуються на найбільших здобутках ментора та його впливовості у певній організації [2, с. 66]. Оскільки зазначені вище елементи є властивими для всіх типів менторських взаємовідносин, вони є центральними у типовій багатоконпонентній та різнобічній співпраці між молодим викладачем та призначеним(и) ментором(ами), що має місце, зокрема, і в університетах США.

У вищій школі США існують різні підходи до менторства: одні університети пропонують орієнтаційні зустрічі, інші призначають досвідченого викладача ментором для кожного нового викладача, ще інші дозволяють новачкам самим підбирати собі ментора. Частина університетів пропонує молодим викладачам формальне менторство у вигляді обов'язкових менторських програм, в той час як інші сприяють неформальному менторству – дружньому професійному спілкуванню. У будь-якому разі всі визнають, що ті молоді викладачі, котрі співпрацюють з ментором чи менторами, значно швидше стають ефективними членами педагогічно-викладацького складу та легше інтегруються у нове середовище. Менторство загалом спрямоване на надання підтримки і практичних рекомендацій, а також забезпечення ресурсної бази для ознайомлення з політикою та методологією викладання. Очікуваним результатом успішного менторства є кар'єрний ріст молодого викладача, в результаті котрого, в ідеалі, він отримує постійну посаду (tenure) в університеті. Окрім того, досвід показує, що самостійні та досвідчені викладачі, котрі у свій час отримали кваліфіковану менторську підтримку, самі невдовзі стають успішними менторами [9].

Розглянемо для прикладу один з підходів до реалізації менторської програми, котрий практикує Відділення освіти вчителів Університету штату Мічиган.

Згідно з політикою університету, до кожного нового члена педагогічно-викладацького складу університету, котрий ще не отримав постійної посади (tenure), але перебуває на посаді, що може передбачати її отримання (tenure-track/tenure-stream position), прикріплено щонайменше одного ментора з числа викладачів відділення, котрі займають постійну посаду (tenured faculty member). Передбачається, що ментор(и) співпрацюватиме з молодим викладачем протягом щонайменше перших трьох років або, бажано, аж до моменту отримання викладачем постійної посади. Призначення ментора відбувається в результаті спільних консультацій між завідувачем відділення, викладачем, котрому призначають ментора, та керівником пошукового комітету (search committee) протягом першого семестру роботи викладача. Пошуковий комітет (search committee) – це група осіб, сформована з метою співпраці та допомоги відповідальному адміністратору (найчастіше – керівникові відділення) у відборі та працевлаштуванні кандидатів на оголошену вакантну посаду [8]. Новий викладач, проконсультувавшись з керівником відділення, має право на призначення додатково одного чи двох менторів. Це може відбутися відразу після прийому нового викладача у склад відділення, або пізніше. Відповідальним за призначення менторів є завідувач відділення. Загальною практикою для Університету є можливість висловлення пропозицій щодо зміни ментора чи менторів одним чи кількома із залучених до програми менторів чи їх/його опікуваним викладачем на адресу завідувача відділення. Такі пропозиції приймаються протягом академічного року. Окрім того, існують певні застереження щодо призначення ментором безпосереднього керівника нового викладача. Ментор, як правило, працює на громадських засадах та має значну кількість обов'язків, котрі включають, але не обмежують наступні позиції:

- проведення зустрічей для індивідуальних консультацій з опікуваним викладачем 2-3 рази за академічний рік; якщо новий викладач має більше ніж одного ментора, щонайменше один раз за академічний рік відбувається спільна зустріч усіх менторів з викладачем;

- бути доступним для нового викладача у разі виникнення запитань чи проблем;

- надавати поради та допомогу у підготовці річних звітів, заяв про повторне призначення на посаду чи документації, пов'язаної з отриманням постійної посади;

- надавати власну оцінку рукописам праць викладача та сприяти отриманню ним грантів;

- надавати поради щодо покращання методики викладання;

- рекомендувати додаткових менторів чи їх зміну (в рамках університету/коледжу або поза ними);

- за необхідності сприяти членству викладача у професійних чи громадських організаціях, товариствах;

- підтримувати співпрацю з викладачем протягом визначеного терміну аж до призначення його на постійну академічну посаду.

Згідно з вимогами Університету штату Мічиган щодо оцінювання ефективності менторських програм з метою забезпечення отримання новим викладачем максимальної користі від програми, завідувач відділення зустрічається з кожним ментором (комітетом менторів) та викладачем, котрому надається менторство, в кінці кожного академічного року для оцінки ефективності їх співпраці. В результаті такого оцінювання приймається рішення щодо доцільності продовження менторської співпраці. Оцінювання програми відбувається кожних три роки та ґрунтується на результатах переобрання викладача на посаду та його досягненнях, пов'язаних з отриманням постійної посади.

Структура менторської програми Університету штату Мічиган не обмежується міжособистісним спілкуванням ментора/ів з опікуваним молодим викладачем. Вона також включає наступні обов'язкові складові:

- щорічні осінні орієнтаційні сесії для молодих викладачів у коледжах та відділеннях університету;

- щорічні сесії, котрі проводить Коледж освіти, присвячені вимогам до отримання постійної посади (tenure) та можливостям кар'єрного росту;

- реалізація програми «Запроси професора на ланч». Протягом перших двох років після призначення у склад відділення, молодий викладач може один раз на рік запросити професора, що працює на постійній посаді, на обід за кошти деканату. Запрошений професор повинен прийняти таке запрошення;

- підготовка інформаційної веб-сторінки з оголошеннями та посиланнями на корисну інформацію, котра частково розробляється згідно із запитам нових викладачів;

- зустрічі та наради із завідувачем відділення та спеціалізованими комітетами викладачів;

- проведення щорічного засідання викладачів відділення, присвяченого обговоренню питань та проблем молодих викладачів, що не займають постійних посад.

Беручи до уваги викладені вище характеристики менторської програми Відділення освіти вчителів, бачимо, що такі програми становлять пріоритет освітньої політики Університету штату Мічиган, згідно з якою Відділення несе відповідальність за забезпечення ментора всіма необхідними ресурсами для ефективної співпраці з новими опікуваними викладачами. Зауважимо, що при Університеті працює Центр досліджень навчання та викладання (Center for Research on Learning and Teaching), одним із напрямків діяльності котрого є сприяння ефективному менторству. Центр організує зустрічі для педагогічно-викладацького складу навчального закладу, надає консультації щодо розробки, втілення та оцінювання менторських програм, сприяє організації орієнтаційних зустрічей та підготовки менторів та молодих викладачів та ін. Крім того, зусиллями Центру формується ресурсна база для університетських викладачів: на сайті пропонується доступ до широкого кола досліджень з менторства [6].

Очевидно, важко переоцінити роль керівника відділення, де молодий викладач-початківець розпочинає свою професійну діяльність, адже від його зусиль щодо організації менторських програм залежить успіх чи невдача молодого викладача. Узагальнивши доступні інформаційні джерела, можна виокремити наступні першочергові завдання керівника відділення чи програми:

- визначити чіткі критерії оцінювання та контролю професійної діяльності викладача та результатів його співпраці з ментором на всіх рівнях: університету, коледжу, відділення;

- забезпечити необхідні ресурси, контакти, інформацію про конференції та гранти з метою проведення наукового дослідження;

- збалансувати об'єм аудиторного навантаження та дослідної роботи;

- сприяти залученню молодого викладача до діяльності професійних організацій;

- надавати об'єктивну та своєчасну оцінку діяльності молодого викладача;

•сприяти активності та ефективності менторської програми, залучаючи до співпраці досвідчених колег та створюючи атмосферу взаємодопомоги.

Успіх програми, очевидно, залежить від усіх учасників навчального процесу і, першочергово, від опікуваного молодого викладача. Завдання учасника менторської програми полягають у наступному:

•зустрічатися з ментором та терпеливо і з повагою враховувати його зауваження та рекомендації;

•без вагань висловлювати свою точку зору та проблеми;

•зважувати та критично оцінювати отримані поради;

•користуватися можливостями для професійного та кар'єрного росту, викладання та дослідження;

•відповідально ставитися до своєї професійної діяльності та менторської програми.

Таким чином, можна стверджувати, що завдання менторської програми є різнобічними та охоплюють усі аспекти успішного професійного розвитку опікуваного молодого викладача, ефективного процесу самореалізації та передачі професійного досвіду ментора, а також раціональної та продуктивної організації навчального процесу університету. Зокрема, менторські програми є корисними для молодих викладачів у наступних аспектах:

•сприяють розумінню структури і культури факультету чи відділення університету та розвитку професійної мережі спілкування;

•сприяють ознайомленню з новим середовищем;

•забезпечують конструктивну критику та надають практичні рекомендації щодо викладання та науково-дослідної роботи;

•забезпечують поради щодо професійних обов'язків та пріоритетів;

•сприяють розробці стратегічного довготермінового планування кар'єрного росту;

•надають підтримку та заступництво колег;

•забезпечують можливості для реалізації колективних проектів;

•надають інформацію та підтримку діяльності, пов'язаної із отриманням грантів.

Для менторів:

•задоволення від допомоги у професійному розвитку та розвитку молодого викладача;

•співпраця та спілкування з молодим викладачем;

•широка мережа знайомств з колегами-менторами;

•значна кількість нових знайомств з колишніми «підопічними».

Для університету:

•підвищення ефективності праці викладачів та їх лояльності / відданості університетові;

•зменшення непорозумінь в колективі;

•покращення співпраці між колегами;

•покращення взаєморозуміння та взаємоповаги між викладачами;

•сприяння колегіальності [7].

*Висновки та перспективи подальших досліджень у цьому напрямі...* Накопичені у США дослідження, присвячені вивченню поняття менторства, пропонують численні підходи до його тлумачення та інтерпретації, характеризують особливості функціонування та призначення різноманітних менторських програм в американських університетах. Однак питання оцінювання ефективності та глибокий аналіз завдань таких програм залишаються недостатньо вивченими на даному етапі. Таким чином, існує реальна потреба у дослідженні концептуальних засад цього поняття та методів його реалізації у вищій школі США. Зважаючи на широку пропозицію та динамічну появу значної кількості та варіативності менторських програм в американських університетах, першочерговим залишається завдання вивчення емпіричного та теоретичного досвіду. Запозичення такого досвіду безсумнівно сприятиме вдосконаленню та урізноманітненню професійних компетентностей та розвитку професорсько-викладацького складу сучасних українських університетів.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Гаврилів Н. Наставництво як інструмент сучасної освіти / Н. Гаврилів // *Humanities and Social Sciences*. – 2009. – С. 201–202.
2. Berk R. A., et al. Measuring the effectiveness of faculty mentoring relationships / R. A. Berk // *Academic Medicine*. – 2005. – Vol. 80, No.1.
3. Collins N. W. Professional women and their mentors / N. W. Collins. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1983.
4. Leon D. J. Mentoring minorities in higher education: Passing the torch / D. J Leon. – Washington D.C. : National Education Association, 1993.
5. Thorndyke L. E. et al. Empowering junior faculty: Penn State's faculty development and mentoring program / L. E. Thorndyke // *Academic Medicine*. – 2006. – Vol. 81, No.7.

6. Resources on Faculty Mentoring // Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.crlt.umich.edu/faculty/facment>.
7. Mentoring // Washington State University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://faculty.wsu.edu/mentoring/>.
8. Getting the Most from the Search Committee Process // Uwide Policy Library, University of Minnesota [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://policy.umn.edu/Policies/hr/Hiring/RECRUITFACPA\\_APPD.html](http://policy.umn.edu/Policies/hr/Hiring/RECRUITFACPA_APPD.html).
9. Mentoring New Faculty Members // Chancellor's Doctoral Incentive Program, The California State University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://teachingcommons.cdl.edu/cdip/facultyservice/Mentoringnewfaculty.html>.
10. Faculty Development in Higher Education // The National Academy for Academic Leadership [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.thenationalacademy.org/readings/faculty.html>.

#### **References:**

1. Navryliv N. Nastavnytstvo yak instrument suchasnoi osvity, *Humanities and Social Sciences*, 2009, pp. 201–202.
2. Berk R. A., et al. Measuring the effectiveness of faculty mentoring relationships, *Academic Medicine*, 2005, Vol. 80, No.1.
3. Collins N. W. *Professional women and their mentors*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1983.
4. Leon D. J. *Mentoring minorities in higher education: Passing the torch*, Washington D. C., National Education Association, 1993.
5. Thorndyke L. E. et al. Empowering junior faculty: Penn State's faculty development and mentoring program, *Academic Medicine*, 2006, Vol. 81, No.7.
6. Resources on Faculty Mentoring, *Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan* [electronic resource], mode of access : <http://www.crlt.umich.edu/faculty/facment>.
7. Mentoring, *Washington State University* [electronic resource], mode of access : <http://faculty.wsu.edu/mentoring/>.
8. Getting the Most from the Search Committee Process, *Uwide Policy Library, University of Minnesota* [electronic resource], mode of access : [http://policy.umn.edu/Policies/hr/Hiring/RECRUITFACPA\\_APPD.html](http://policy.umn.edu/Policies/hr/Hiring/RECRUITFACPA_APPD.html).
9. Mentoring New Faculty Members, *Chancellor's Doctoral Incentive Program, The California State University* [electronic resource], mode of access : <http://teachingcommons.cdl.edu/cdip/facultyservice/Mentoringnewfaculty.html>.
10. Faculty Development in Higher Education, *The National Academy for Academic Leadership* [electronic resource], mode of access : <http://www.thenationalacademy.org/readings/faculty.html>.

#### **Summary**

**Nataliia Dolinska**

#### ***Peculiarities and Methods of Realisation of Mentoring Programs in US Universities***

*The article characterises approaches and ways of implementation of mentoring programs for young teachers in US universities. It also identifies the characteristics of mentor-mentee relationships at the level of teachers and professors staff. Duties and responsibilities of all participants of mentoring programs are outlined and chief benefits of such programs development are defined in order to facilitate the quality of professional-pedagogical training of the future teachers.*

**Key words:** *mentor, mentee, mentorship program, formal mentoring, informal mentoring, university, professional development, ways of program implementation.*

Дата надходження статті: «23» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «15» квітня 2015 р.

УДК 378.011.3-051(045)

**ВІКТОРІЯ ЖЕЛАНОВА,**

*доктор педагогічних наук, доцент  
(м. Старобільськ)*

#### **Сутність професійного контексту майбутнього вчителя початкових класів**

*У представленій статті розглянуто феномен професійного контексту майбутнього вчителя початкових класів, його семантичний складник – поняття «контекст» й сферу реалізації – контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів. Акцентовано увагу на міждисциплінарних витоках та інтеграційній природі поняття «контекст». З'ясовано, що лінгвістичне, філософське, психологічне трактування контексту акумулюється в його педагогічній інтерпретації, яка пов'язана з феноменом професійного контексту. Доведено, що професійний контекст є сукупністю внутрішнього та зовнішнього контексту. При цьому внутрішній, трактується автором як професійно-особистісний контекст, що відбиває якості, які притаманні вчителю початкових класів як представнику певної професії, а саме: мотивацію, рефлексивну компетентність, смисли, професійну суб'єктність. Зовнішній контекст – як соціальний, пов'язаний із соціокультурними, просторо-часовими, практиологічними, комунікативними характеристиками професійної діяльності. Виходячи з цього, внутрішній*

*професійний контекст містить мотиваційно-стимулювальний, рефлексивно-формульвальний, смислоутворювальний, суб'єктно-формульвальний типи контексту; зовнішній – комунікативно-формульвальний.*

**Ключові слова:** *контекст, контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів, професійний контекст вчителя початкових класів, професійний контекст майбутнього вчителя початкових класів, типи професійного контексту.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* У контексті сучасного процесу модернізації вищої освіти в Україні, спрямованого на її «компетентнісний вимір», усе більшого значення набувають практико-орієнтовані освітні технології, що дозволяють вибудувати навчальний процес у ВНЗ з урахуванням специфіки майбутньої професії. Найбільш продуктивною у цьому плані є технологія контекстного навчання, оскільки саме вона пов'язана з подоланням цілої низки суперечностей, що існують у традиційній вищій освіті й призводять до таких недоліків, як-от: відсутність професійної мотивації, формальність знань, нездатність їхнього використання в практичній роботі, тривала адаптація молодих фахівців до професійної діяльності тощо. До того ж відомим у методології та теорії наукового дослідження є положення, що одним з основних показників наукової й практичної зрілості тієї або іншої теорії є наявність і обґрунтованість її термінологічного апарату. При цьому у педагогічній теорії нерідко спостерігається явище, на яке неодноразово звертали увагу відомі методологи педагогіки (В.Краєвський, В.Полонський), а саме: відсутність систематизації термінів, багатозначність та різноманітність їх тлумачення, зниження строгості в нормативності слововживання в науковому контексті, зростаюча нерегульованість процесу використання термінів з інших наук. Тобто, недостатня чіткість поняттєвого апарату ускладнює розробку певних концепцій та технологій. Безумовно, ці складнощі стосуються й досліджуваної нами проблеми контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Отже, постає необхідність з'ясування й уточнення базових понять дослідження, а саме – «контекст», «контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів», «професійний контекст майбутнього вчителя початкових класів».

*Аналіз досліджень і публікацій...* Різні аспекти проблеми контекстного навчання розробляються в працях А.Вербицького та представників його наукової школи а саме: концептуальні положення й сутність контекстного навчання (А.Вербицький); формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання (О.Ларіонова, О.Попова, К.Шапошніков); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання, зокрема, особистісної та професійної спрямованості (Ю.Верхова); пізнавальної та професійної мотивації (Н.Бакшаєва, В.Кругліков), розвиток самоактуалізованої особистості (Т.Дубовицька); провідні організаційні форми контекстного навчання (Е.Андреева, Н.Борисова, В.Вербицький, К.Гамбург, О.Ларіонова). Особливого значення у форматі представленої проблеми набуває глосарій понять контекстного навчання (автор А.Вербицький), де уперше виокремлено, обґрунтовано та визначено провідні поняття теорії та технології контекстного навчання. Зазначений глосарій становить розгорнуті словникові статті, що розкривають термінологічний апарат теорії контекстного навчання. Варто відзначити, що цей глосарій містить і нові поняття, що з'явилися у науковому обігу разом з концепцією контекстного навчання (контекстне навчання, квазіпрофесійна діяльність), і поняття та терміни, які вже використовували в психолого-педагогічній та методичній літературі, але отримали нове осмислення автором відповідно до теорії контекстного навчання (моделювання в контекстному навчанні, принципи контекстного навчання, організаційні форми навчання контекстного типу) [2]. Поряд з цим існує також і дещо інший підхід до розгляду поняттєво-категоріального апарату контекстного навчання, зокрема до категорії «контекст». Відповідно до цього підходу зазначене поняття досліджується як міждисциплінарний феномен на засадах міждисциплінарної методології. Саме цей аспект теорії контекстного навчання висвітлено в роботі А.Вербицького «Категорія «контекст» в психології і педагогіці» [3]. Проте при такій високій зацікавленості контекстною проблематикою питання, пов'язані з дослідженням професійного контексту майбутнього вчителя початкових класів залишаються поза увагою науковців.

*Формулювання цілей статті...* **Мета статті** – розкрити сутність феномена «професійний контекст майбутнього вчителя початкових класів».

*Виклад основного матеріалу...* Є очевидним, що семантичним складником зазначеного феномена є поняття «контекст», а сферою його реалізації – контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів. Окреслимо наші позиції щодо них.

Зазначимо, що етимологія слова «контекст» пов'язана з латинським *contextus*, яке утворено за допомогою префікса «con», що позначає спільність дії, зв'язок, взаємозв'язок, та іменника «textus» – тканина, сплетіння. Прикметник «contexta» позначає зв'язний, безперервний; іменник «contextus»

має значення «зчеплення», «з'єднання», «зв'язок» [4]. Тобто фундаментальність феномена «контекст» міститься вже в його етимології.

Варто відзначити, що поняття «контекст» має міждисциплінарні витоки та інтеграційну природу. Воно є предметом лінгвістики й психолінгвістики, філософії, логіки та методології наукового пізнання. Зауважимо, що ретельний логіко-семантичний та психолого-педагогічний аналіз поняття «контекст» нами було здійснено у попередніх працях. При цьому у процесі дефініційного аналізу поняття «контекст» у різних галузях знань [5] ми з'ясували тенденцію до більш розширеного визначення цього феномена в психології та педагогіці. Так, у лінгвістиці контекст – це лише уривок тексту, умова зв'язності тексту, тоді як у педагогіці – це вже система внутрішніх і зовнішніх умов і чинників поведінки та діяльності людини. Однак для нашого дослідження вагомими й важливими є певні положення з кожної із зазначених наук. Відтак, з лінгвістичного трактування контексту значущим є розгляд його як джерела смислу; з психолінгвістичного – ідея про те, що контекст може створюватися і ситуацією, і самим суб'єктом, тобто вагомими є екстралінгвальні чинники; з філософського – розгляд контексту в просторі й часі як динамічного явища, як «фонового середовища»; з погляду логіки та методології наукового пізнання – підходи до контексту як фрагменту наукової теорії або теорії загалом, а також позиції щодо контекстуалізації термінів; з позиції психології – положення щодо контекстуалізації дії; смислоутворювального впливу різного роду контекстів на процеси психіки, свідомості та діяльності людей; думка про те, що динаміка смислів криється в розширенні контекстів.

У педагогіку поняття «контекст» прийшло порівняно недавно, тому воно ще не набуло певного статусу й у педагогічних словниках не описується. Педагогічні аспекти категорії «контекст» найбільш удадо розкрито в дослідженнях А.Вербицького та представників його наукової школи. На його думку, *контекст* – це система внутрішніх і зовнішніх умов та чинників поведінки й діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення суб'єктом конкретної ситуації, що визначає смисл та значення цієї ситуації як цілого, так і певних її компонентів [1, с.33–34]. Відповідно виокремлюються *зовнішній і внутрішній контексти*. *Внутрішнім контекстом* він вважає систему унікальних для кожної людини психофізіологічних та особистісних особливостей і станів, її настанов та відносин, знань та досвіду; *зовнішнім* – предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуації, у якій вона діє. На всіх рівнях психічного віддзеркалення внутрішній і зовнішній контексти у їх взаємодії виконують смислоутворювальну функцію [6, с.7]. Такий розподіл контексту є досить абстрактним та формальним, тому науковець вносить певні уточнення й внутрішній контекст ототожнює з *предметно-професійним*, а зовнішній – із *соціальним контекстом*. Звернемо увагу на те, що педагогічного втілення категорія контекст отримала саме в теорії та технології контекстного навчання. У нашому трактуванні *контекстне навчання майбутніх учителів початкових класів* – це освітня система, у якій на підставі ідей поліпарадигмальності, поліпідхідності моделюється предметний та соціальний зміст їхньої майбутньої професійної діяльності, результативно-цільовою основою якої є формування професійної компетентності майбутнього фахівця, зокрема її рефлексивних складників.

Відтак, одним з провідних понять представленого дослідження є *професійний контекст учителя початкових класів*. Поділяючи наукові підходи А.Вербицького, ми вважаємо, що зазначений феномен є сукупністю *внутрішнього й зовнішнього контекстів*. При цьому *внутрішній*, який ми трактуємо як *професійно-особистісний контекст*, відбиває якості, що притаманні вчителю початкових класів як представнику певної професії, а саме: мотивацію, рефлексивну компетентність, смисли, професійну суб'єктність. *Зовнішній контекст*, що ми розуміємо як *соціальний*, пов'язаний із соціокультурними, просторо-часовими, праксіологічними, комунікативними характеристиками професійної діяльності. Отже, беручи до уваги зазначену позицію щодо трактування *професійного контексту вчителя початкових класів*, ми визначаємо його як інтеграцію внутрішнього професійно-особистісного контексту, що є сукупністю мотиваційного, смислового, рефлексивного, суб'єктного контекстів, а також зовнішнього соціального контексту, що містить праксіологічний, актуальний та потенційний контексти, а також комунікативний контекст, які є адекватними професійній діяльності.

Стисло розглянемо сутність кожного із зазначених *типів професійного контексту* вчителя початкових класів.

➤ *Мотиваційний контекст* – сукупність мотивів вибору професії, задоволеності нею, стійкого інтересу до професійної діяльності, установки на продуктивне педагогічне спілкування, високого емоційно-вольового тону, що визначають професійну мотивацію вчителя початкових класів.

➤ *Смисловий контекст* – смислова значущість професійної діяльності для особистості, вибіркова спрямованість на її цінності, схильність займатися саме цим видом діяльності, які зумовлюють стійке смислове ставлення до професії.

➤ *Рефлексивний контекст* – усвідомлення себе як особистості і як професіонала, критичне



ставленням до себе, зокрема до своїх професійних труднощів, адекватне сприйняття особистості учня та зворотного зв'язку з ним, що пов'язані з рефлексивною діяльністю вчителя початкових класів.

➤ *Суб'єктний контекст* – сукупність ініціативно-активного ставлення до професійної діяльності, потягу до оптимальної реалізації вчителем своїх психічних, особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, які проявляються в прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції, самоактуалізації та самовдосконалення в професійній діяльності, а також ставлення до молодшого школяра як «суб'єкта» педагогічного процесу, що визначають професійну суб'єктність учителя початкових класів.

➤ *Практиологічний контекст* – сукупність гностичного, проектувально-конструктивного, організаторського, комунікативного компонентів педагогічної діяльності, що пов'язані з розв'язанням різних за складністю й предметним змістом педагогічних задач. При цьому *актуальний контекст* відбиває процес розв'язання *тактичних та оперативних* педагогічних задач у реальній ситуації, *потенційний контекст* – процес розв'язання *стратегічних задач* у можливих та прогнозованих ситуаціях.

➤ *Комунікативний контекст* – система відносин та певних моделей педагогічного спілкування вчителя початкових класів у підсистемах «учитель – учень»; «учитель – учні»; «учитель – батьки»; «учитель – учень – учень».

Доцільно визначитися з розумінням поняття *«професійний контекст майбутніх учителів початкових класів»*. Логічно, що цей феномен відбиває процес упровадження професійного контексту вчителя початкових класів у процес підготовки фахівців цього профілю у ВНЗ. Ми наполягаємо, що *«професійний контекст майбутніх учителів початкових класів»* – це сукупність значущих контекстів професійної спрямованості, яка представлена мотиваційно-стимулювальним, рефлексивно-формульвальним, смислоутворювальним, суб'єктно-формульвальним, а також комунікативно-формульвальним контекстами. При цьому відзначимо, що мотиваційно-стимулювальний, рефлексивно-формульвальний, смислоутворювальний, суб'єктно-формульвальний становлять *внутрішній професійний контекст майбутніх учителів початкових класів*; комунікативно-формульвальний – *зовнішній професійний контекст майбутніх учителів початкових класів*.

Отже, зупинимося докладніше на *типах професійного контексту* майбутніх учителів початкових класів.

➤ *Мотиваційно-стимулювальний контекст* – система умов та чинників контекстного навчання, що сприяє формуванню професійної мотивації майбутніх учителів початкових класів у процесі трансформації пізнавальних мотивів у професійні.

➤ *Рефлексивно-формульвальний контекст* – система поліспрямованих освітніх завдань, що впливає на формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкових класів як самостійного особистісного конструкту, а також сприяє реалізації детермінаційних функцій рефлексії як професійно вагомій якості.

➤ *Смислоутворювальний контекст* – система спрямованої трансляції смислу, що ініціює смислоутворення майбутніх учителів початкових класів, а також спрямовує його динаміку певним вектором у навчальному процесі.

➤ *Суб'єктно-формульвальний контекст* полягає в організації умов щодо суб'єктної участі студента в освітньому процесі з метою формування його професійної суб'єктності.

➤ *Комунікативно-формульвальний контекст* передбачає створення умов щодо формування навичок професійного спілкування майбутніх учителів початкових класів, що пов'язані з адекватним сприйняттям та розумінням особистості молодшого школяра, його батьків, підставою яких є комунікативна та кооперативна рефлексія.

*Висновки...* Таким чином, базовими поняттями дослідження проблеми контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є поняття «контекст», «контекстне навчання», які акумулюються у професійному контексті майбутнього вчителя початкових класів. Зазначений феномен є складною й багатоаспектною системою певних типів контексту, що відбивають результативну мету контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, яка полягає у формуванні сукупності рефлексивних конструктів майбутнього фахівця. Представлений у статті матеріал є ґрунтовним щодо розробки питань, пов'язаних із змістовно-процесуальними аспектами технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів та її впровадження в умовах рефлексивно-контекстного освітнього середовища ВНЗ, які можуть стати предметом подальших наукових розвідок.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

2. Вербицкий А. А. Глоссарий терминов и понятий контекстного обучения: система педагогического образования / А. А. Вербицкий // Контекстное обучение: теория и практика. – М., 2004. – Вып. 1. – С. 3–21.
3. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М. : Логос, 2010. – 298 с. : ил.
4. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь : более 200000 слов и словосочетаний / И. Х. Дворецкий. – 10-е изд., стер. – М. : Рус. яз. Медиа, 2006. – 843, [2] с.
5. Желанова В. В. Логіко-семантичний та психолого-педагогічний аналіз поняття «контекст» / В. В. Желанова // Наука і освіта. Педагогіка : наук.-практ. журн. Південного наук. Центру НАПН України. – 2011. – № 4/С. – С. 152–157.
6. Контексты в образовании субъекта : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А. А. Вербицкого, Н. В. Жуковой. – М. : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2005. – 96 с.

**References:**

1. Verbitskij A. A. *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie*, Moscow, Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 1999, 75 p.
2. Verbitskij A. A. Glossarij terminov i ponyatij kontekstnogo obucheniya: sistema pedagogicheskogo obrazovaniya, *Kontekstnoe obuchenie: teoriya i praktika*, Moscow, 2004, Vip. 1, pp. 3–21.
3. Verbitskiy A. A., Kalashnikov V. G. *Kategoriya «kontekst» v psihologii i pedagogike*, Moscow, Logos, 2010, 298 p. : il.
4. Dvoretzkij I. G. *Latinsko-russkii slovar : bolee 200000 slov i slovosochetanii*, Moscow, Rus. yaz. Media, 2006, 843, [2] p.
5. Zhelanova V. V. Lohiko-semantichnii ta psiholoho-pedahohichnii analiz poniattia «kontekst», *Nauka i osvita. Pedagogika*, 2011, № 4/S, pp. 152–157.
6. *Konteksty'v obrazovanii sub"ekta*, Moscow, RITs MGOPU im. M. A. Sholohova, 2005, 96 p.

**Summary**

**Viktoriia Zhelanova**

***The Main Point of the Professional Context of the Future Primary School Teacher***

*In the article the phenomenon of the professional context of the future primary school teacher and its semantic constituent – the notion «context» and its sphere of realization – contextual teaching of the future primary school teacher are examined. The attention is paid to the inter-discipline sources and integral nature of the notion «context». It is found out that the linguistic, philosophical and psychological interpretation of the context is accumulated in its pedagogical interpretation which is connected with the phenomenon of professional context. It is proved that professional context is the unity of inner and outer context where the inner context is treated by the author as a professional personal context that reflects the qualities which are typical for the primary school teacher as a representative of a certain profession. These are motivation, reflexive competence, sense and professional subjectivity.*

*The outer context is interpreted as a social context connected with socio-cultural, space-time, practical, communicative characteristics of professional activity. Hence the inner professional context embraces motivational-stimulating, reflexive-formative, sense creating and subjective-formative types of context; the outer context includes communicative formative type.*

**Key words:** *context, contextual teaching of the future primary school teacher, professional context of the primary school teacher, professional context of the future primary school teacher, types of professional context.*

Дата надходження статті: «04» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «26» березня 2015 р.

УДК 371.134:005.336,2(045)

**ЛАРИСА ЗДАНЕВИЧ,**

*доктор педагогічних наук, професор*

*(м.Хмельницький)*

**Реалізація компетентнісного підходу  
як одного з інструментів професійної підготовки майбутніх фахівців  
у вищому навчальному закладі**

*У статті здійснено аналіз різних теоретичних поглядів на проблему компетентнісного підходу як одного з інструментів професійної підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі. Зазначено, що компетентнісний підхід – це підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей і є ключовим методологічним інструментом реалізації мети Болонського процесу. Визначено, що під компетентнісним підходом розуміється спрямованість освіти на формування в студента компетенцій за допомогою професійних і соціальних завдань в освітньому процесі. Компетентнісний підхід передбачає підвищення суб'єктності самого студента в навчальному процесі, пов'язаної з умінням орієнтуватися в потоці інформації і рефлексією, тобто формуються поведінкові моделі – коли випускник здатний не просто відтворити інформацію (знання), а й самостійно орієнтуватися в ситуації і кваліфіковано вирішувати завдання, що*

постають перед ним. З'ясовано, що реалізація компетентнісного підходу неможлива без посилення практичної спрямованості професійної освіти за умов збереження її фундаментальності. Проаналізовано категорії «компетенція», «компетентність» та «професійна компетентність». Визначено, що компетентність майбутнього вихователя розглядається як окремий вид професійної педагогічної компетентності в галузі дошкільної освіти, який тісно пов'язаний і взаємообумовлений з іншими видами психолого-педагогічної компетентності майбутніх вихователів цього профілю, та виступає результатом оволодіння низкою професійних компетенцій, обумовлених як специфікою роботи з дітьми, так і особливостями процесу соціального розвитку дошкільників.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, професійна підготовка, професійна компетентність, компетентність майбутнього фахівця, компетенція.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Наслідком трансформації освітньої парадигми є поява так званого «компетентнісного підходу», який, на думку І.Зимньої, розуміється як спрямованість освіти на розвиток особистості в результаті формування такої комплексної якості, як компетентність, що охоплює не тільки когнітивну і операціонально-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову [5]. Компетентнісний підхід, заснований на осмисленні ролі і змісті компетентності, є важливою характеристикою нової парадигми гуманної педагогіки, орієнтованої на ціннісно-сміслову, змістовну і особистісну складові освіти. Реалізація компетентнісного підходу у вищій освіті повинна забезпечити виконання основної мети професійної освіти – підготовку кваліфікованих працівників відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможних на ринку праці, компетентних, відповідальних, здатних до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій...* Питання реалізації компетентнісного підходу розглянуто в працях В.Вербицького, Г.Зайчука, Е.Зеєра, І.Зимньої, Д.Заводчикова, С.Лісової, Н.Мурованої, О.Овчарук, О.Пометун, М.Пустового, М.Сосніна, А.Хуторського та ін. [5; 7; 9; 13]. Дослідження В.Петрук присвячене теоретичним засадам формування базових професійних компетенцій фахівців технічних спеціальностей; проблеми управління формуванням професійних компетенцій розглянуто І.Белих; праця А.Вербицького присвячена питанню контекстного навчання у компетентнісному підході тощо. Теоретичні положення про запровадження компетентнісного підходу до дослідження процесу сучасної професійної підготовки фахівців знаходимо у працях О.Березюк, Н.Бібік, С.Вітвицької, О.Дубасенюк, О.Єфремова, С.Лісової, М.Радишевської, Н.Сидорчук та ін. Н.Радіонова розглядає компетентнісний підхід у процесі освіти як сукупність ключових, базових і спеціальних компетентностей. Компетентнісний підхід, на її думку, виступає ціннісним орієнтиром для системних змін у педагогічній освіті і є основою для розробки науково-методичного забезпечення процесу професійної підготовки і перепідготовки спеціалістів [9].

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є розгляд основних положень компетентнісного підходу як одного з інструментів професійної підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі.

*Виклад основного матеріалу...* За Національним освітнім глосарієм компетентнісний підхід – це підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей [10, с.31]. Як наголошується у низці досліджень (А.Хуторський [13] та ін.), підготовка повинна бути практикоорієнтованою, одним із завдань якої є підготовка фахівців, що характеризуються професійними компетенціями, ґрунтується на компетентнісному підході.

Компетентнісний підхід передбачає підвищення суб'єктності самого студента в навчальному процесі, пов'язаної з умінням орієнтуватися в потоці інформації і рефлексією, тобто формуються поведінкові моделі – коли випускник здатний не просто відтворити інформацію (знання), а й самостійно орієнтуватися в ситуації і кваліфіковано вирішувати завдання, що постають перед ним (в ідеалі і ставити нові). Вочевидь, що реалізація компетентнісного підходу неможлива без посилення практичної спрямованості професійної освіти за умов збереження її фундаментальності.

За основу побудови моделі майбутнього вихователя, здатного працювати з дітьми дошкільного віку, ми взяли компетентнісний підхід, оскільки вважаємо, що сучасний педагог повинен опанувати не тільки системою знань і навичок, але й бути готовим до вирішення різнопланових, педагогічних, життєвих ситуацій в освітньому процесі. Для цього необхідно визначити ті компетенції, що дозволять упорядкувати знання, уміння, особистий (суб'єктивний) досвід, здібності та використати їх у своїй подальшій професійній діяльності. У термінологічному полі дошкільної педагогіки існує досить багато розбіжностей за визначенням дефініцій: «компетентнісний підхід», «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність».

Під «компетенцією» розуміють наперед задану вимогу до освітньої підготовки (стандарт), опис повноважень, окреслення сфери діяльності, потенційну можливість особистості (Е.Зеєр, І.Зимня,

Н.Кузьміна, А.Маркова, А.Хуторський та ін.) [8]. На думку І.Зимньої, у поняття «компетенція» в якості складових частин входять знання, вміння, навички, а також особистісні якості (ініціативність, відповідальність, цілеспрямованість, толерантність тощо), соціальна адаптація (уміння працювати як самостійно, так і в колективі) і професійний досвід [5]. О.Заблоцька зазначає, що компетенції – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, способів діяльності, умінь, навичок, особистісних цінностей і здатності їх застосування у процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності. Усі компоненти цієї категорії є рівноправними, вони пов'язані між собою та інтегровані одна в одну [4].

У «Словнику-довіднику основних термінів і понять з організації навчального процесу у вищих навчальних закладах» термін «компетенція» трактується як «сукупність критеріїв, доступних для вимірювання чи оцінювання знань, умінь і навичок, набутих впродовж життя, і необхідних для виконання певного виду професійної діяльності» [12, с.29].

Ми поділяємо думку Г.Беленької, що компетенції притаманні всі риси педагогічної діяльності, але всі вони набувають особливого забарвлення у діяльності майбутнього вихователя, який здійснює розвиток, навчання і виховання дітей раннього та дошкільного віку [1, с.15–20].

У таблиці 1 подано найбільш часто аналізовані в дослідженнях визначення поняття «компетенція».

*Таблиця 1*

**Аналіз визначень поняття «компетенція»**

№ п/п	Дослідники	Визначення поняття «компетенція»	Характерна ознака
1.	Н.М.Бібік	Соціально закріплений освітній результат реалізації компетентностей	Результат
2.	О.В.Бондаревська	Здатність вирішувати проблеми завдяки не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивній участі розуму, досвіду, творчих здібностей особистості	Здатність
3.	Е.Ф.Зеер	Здатність фахівця мобілізувати у професійній діяльності знання, вміння, навички, способи виконання дій	Здатність
4.	В.В.Краєвський	Коло питань, вирішення яких входить до обов'язків фахівця	Коло питань
5.	А.К.Маркова	Готовність, яка полягає в мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання професійних дій	Готовність
6.	Л.М.Мітіна	Готовність, яка полягає в мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання професійних дій	Готовність
7.	О.В.Овчарук	Знання, уміння, навички, досвід, цінності, ставлення до певного виду діяльності	Знання, уміння, навички, досвід
8.	А.В.Хуторський	Сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються відносно певного кола предметів і процесів для продуктивної діяльності щодо них	Якість особистості

Термін «компетентність» у «Великій сучасній енциклопедії» за редакцією Є.Рапацевича визначено як «міра співвідношення знань, умінь і досвіду особистостей певного соціально-професійного статусу щодо рівня складності виконуваних ними завдань і проблем» [11, с.237]. А.Василюк наголошує, що компетентність є «здібністю відповідально виконувати обов'язки та знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, використовувати знання та вміння в нових умовах і іншій робочій обстановці» [2, с.25].

У таблиці 2 подано зведені дані щодо найбільш часто аналізованих у дослідженнях визначень поняття «компетентність».

Аналіз визначень сутності поняття «компетентність»

№ п/п	Дослідники	Визначення поняття «компетентність»	Характерна ознака
1.	Батищев Г.С.	Інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця	Характеристика
2.	Бондар В.І.	Здатність особистості діяти, вирішувати проблеми, використовуючи розум, досвід, творчі здібності	Здатність
3.	Зеер Е.Ф.	Інтегративна цілісність знань, умінь, навичок, які забезпечують професійну діяльність	Знання, уміння, навички
4.	Маркова А.К.	Індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії	Характеристика
5.	Мітіна Л.М.	Сукупність знань, умінь, навичок, способів і прийомів їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні й розвитку особистості	Знання, уміння, навички
6.	Новіков О.М.	Здібність, яка самостійно реалізується до практичної діяльності, до вирішення життєвих проблем, заснована на здобутому навчальному та життєвому досвіді	Здібність
7.	Овчарук О.В.	Інтегративна характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції	Характеристика
8.	Шукіна Г.І.	Здатність користуватись знаннями, навичками, уміннями, набутими у процесі діяльності	Здатність

Шведськими й американськими вченими В.Чапанат, Г.Вайлер, Я.Лефстед була розроблена концепція «інтегрованого розвитку компетентності», де розвиток компетентності фахівця пов'язується з інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних аспектів знань та умінь. Б.Вульфсон характеризує особливу одиницю виміру знань спеціаліста – період піврозпаду компетентності. Це означає, що через те, що за певний час після закінчення вищого закладу освіти одержані знання будуть застарілими у зв'язку з тим, що з'являється нова інформація, компетентність спеціаліста знижується на 50% [3].

Така точка зору є важливою для дослідження системи критеріїв і рівнів професійного зростання майбутнього вихователя ДНЗ у процесі його спеціальної підготовки. Оскільки поновлення інформаційного поля професійної діяльності педагога є стрімким і безперервним, щороку модернізується і трансформується близько 20% професійних знань, що вимагають системної підтримки та підвищення кваліфікаційного рівня. Тому розширення професійно-рольового репертуару і розвиток квазіпрофесійних умінь є необхідними в системі професійної підготовки майбутнього фахівця для системи дошкільної освіти. Побудова індивідуальної програми стратегії професійного зростання дасть можливість фахівцеві не втратити отримані компетентності, але і задалегідь запланувати набуття додаткових компетентностей у суміжних сферах діяльності.

Теоретичними засадами формування професійної компетентності фахівців у процесі їхньої підготовки у вищому навчальному закладі виступають положення компетентнісного підходу, відображені в працях Л.Артемової, Н.Бібік, І.Беха, В.Бондаря, І.Зимньої, І.Зязюна, Б.Коротяєва, В.Кременя, Н.Кузьміної, С.Литвиненко, О.Савченко та ін. В працях визначено завдання сучасної вищої освіти, яке полягає в тому, щоб не тільки дати молоді професійні знання, а й підготувати фахівця, який глибоко розуміє і знає свою роль у суспільстві, уміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, працювати з людьми, критично оцінює досягнуте.

В.Чичикін зазначає, що єдиної структури стандартів професійної компетентності не існує. Він виокремлює такі складові: інформацію, що особа повинна знати або вміти робити; критерії ефективності виконаної роботи та ситуації, в яких повинна бути продемонстрована ефективність роботи [14]. Структура професійної компетентності може бути розкрита завдяки професійним вмінням. Ознакою професійної компетентності є те, що в майбутнього вихователя до початку його самостійної діяльності педагогічна компетентність сформована й усвідомлена такою мірою, що він здатний здійснювати професійну діяльність за певною кваліфікацією.

Далі в таблиці 3 подано найбільш часто аналізовані в дослідженнях визначення поняття «професійна компетентність».

Аналіз визначень поняття «професійна компетентність»

№ п/п	Дослідники	Визначення поняття «професійна компетентність»	Характерна ознака
1.	Батищев Г.С.	Володіння необхідною сумою знань, умінь, навичок, які визначають сформованість професійної діяльності	Система знань, умінь і навичок
2.	Зеер Є.Ф.	Система знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують виконання професійних обов'язків певного рівня	Система знань, умінь і навичок
3.	Маркова А.К.	Системне явище, яке включає знання, уміння, навички, професійно значущі якості фахівця, що забезпечують виконання ним власних професійних обов'язків	Явище
4.	Сластьонін В.О.	Інтегральна характеристика ділових і особистих якостей фахівця, що відображає не лише рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-етичну позицію особистості	Характеристика
5.	Беленька Г.В.	Здатність особи вирішувати задачі професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та розвиток комунікативних умінь	Фахові знання та вміння

На думку Г.Беленької, «професійна компетентність вихователя складається з трьох основних компонентів: теоретичних знань, практичних умінь з їх застосування та професійно-значущих якостей, що дають особистості можливість вільно, впевнено і толерантно діяти залежно від наявної необхідності та потреб оточуючого життя. Стабільний і безперервний розвиток усіх трьох складових на основі позитивних світоглядних позицій майбутнього вихователя і становить компетентність фахівця. Знання та уміння мають формуватися в контексті набуття особистістю емпіричного і професійного педагогічного досвіду» [1, с.30].

І.Зязюн підкреслює, що крім знань і умінь, педагогові необхідні певні особистісні якості, адже він сам є засобом впливу на учня [6]. Крім того, формування особистості дитини значною мірою залежить від спрямованості майбутнього вихователя, його поведінки, яка безпосередньо впливає на дитину. Тому специфіка структури професійної компетентності вихователя полягає в урахуванні професійно значущих якостей особистості.

Аналіз визначень професійної компетенції і компетентності майбутнього вихователя дозволяє визначити компетенцію як інтегративну характеристику особистості майбутнього вихователя, яка може бути представлена структурою, що складається з низки компонентів. У нашому розумінні компетентність майбутнього вихователя розглядається як окремий вид професійної педагогічної компетентності в галузі дошкільної освіти, який тісно пов'язаний і взаємообумовлений з іншими видами психолого-педагогічної компетентності майбутніх вихователів цього профілю, та виступає результатом оволодіння рядом професійних компетенцій, обумовлених як специфікою роботи з дезадаптованими дітьми, так і особливостями процесу соціального розвитку дошкільників.

*Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі...* Отже, здійснено контент-аналіз основних дефініцій: «компетентнісний підхід», «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність». З'ясовано, що професійна компетентність формується індивідуально з компетенціями кожної особистості і є її особистісною психологічною властивістю. Професійна компетентність майбутнього вихователя як фахівця є потенційною, оскільки остаточно не зреалізована і оцінюється авансовано, опосередковано через відповідні компетенції. Наявність будь-якого виду компетенцій не є показником компетентності, але є необхідною умовою її виникнення, у

цьому сенсі компетенції складають основу компетентності щодо майбутньої роботи фахівців з дошкільниками.

**Список використаних джерел і літератури:**

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : [моногр.] / Г. В. Беленька. – К. : Університет, 2011. – 320 с.
2. Василюк А. В. Вступ до спеціальності : навч. посіб. / А. В. Василюк. – Ніжин : НДПУ імені М. Гоголя, 2004. – 70 с.
3. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 1999. – 208 с.
4. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. Сер. : Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 40. – С. 63–68.
5. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
6. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
8. Компетентностный подход в обучении : науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. – М. : изд-во «Эйдос» ; изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с.
9. Лісова С. В. Компетентнісний підхід у вищій освіті : зарубіжний досвід / С. В. Лісова // Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : [моногр.] / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 34–54.
10. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Боллобаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя]. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с.
11. Рапацевич Е. С. Педагогика : Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
12. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : Словник-довідник основних термінів і понять з організації навчального процесу у вищих навчальних закладах / Тимошенко З. І., Тимошенко О. І. – К. : вид-во Європейського університету, 2006. – 58 с.
13. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения : сб. науч. трудов / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ГНУ ИСМО РАО, 2006. – С. 65–79.
14. Чичикин В. Профессиональная готовность и ее измерение / В. Чичикин // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы : тез. докл. междунар. конгр. – М., 1998. – Т. 2. – С. 491–492.

**References:**

1. Bielienska H. V. *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vykhovatel'ia doshkilnoho navchalnoho zakladu: monohrafiia*, Kyiv, Universytet, 2011, 320 p.
2. Vasyliuk A. V. *Vstup do spetsialnosti : navch. posib.*, Nizhyn, NDPU imeni M. Hoholya, 2004, 70 p.
3. Vulfson B. L. *Strategiya razvitiya obrazovaniya na Zapade na poroge XXI veka*, Moscow, URAO, 1999, 208 p.
4. Zablotska O. S. *Kompetentnisniy pidkhhid yak osvitiia innovatsiia: porivnialnyi analiz*, *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu*, 2008, Vol. 40, pp. 63–68.
5. Zymnyaya I. A. *Kompetentnostny'y podkhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremenny'x podkhodov k problemam obrazovaniya?*, *Vy'sshee obrazovaniye segodnya*, 2006, № 8, pp. 20–26.
6. Ziaziun I. A. *Pedahohika dobra: idealy i realiyi : nauk.-metod. posib.*, Kyiv, MAUP, 2000, 312 p.
7. *Kompetentnisnyi pidkhhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky*, pid zah. red. O. V. Ovcharuk, Kyiv, K.I.S., 2004, 112 p.
8. *Kompetentnostny'y podkhod v obucheniyu : nauch.-metod. posobie*, A. V. Khutorskoi, Moscow, E'jdos; izd-vo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2013, 73 p.
9. Lisova S. V. *Kompetentnisnyi pidkhhid u vyshchii osviti : zarubizhnyi dosvid*, *Profesiina pedahohichna osvita : kompetentnisnyi pidkhhid : monohrafiia*, Zhytomyr, vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011, pp. 34–54.
10. *Natsionalnyi osvitnii hlosarii: vyshcha osvita*, avt.-uklad. : I. I. Babyn, Ya. Ya. Boliubash, A. A. Harmash i in. ; za red. D. V. Tabachnyka i V. H. Kremenia, Kyiv, Pleiady, 2011, 100 p.
11. Rapatsevich E. S. *Pedagogika : Bol'shaya sovremennaya e'ncyklopediya*, Minsk, Sovremennoe slovo, 2005, 720 p.
12. Tymoshenko Z. I., Tymoshenko O. I. *Bolonskyi protses v dii : Slovnyk-dovidnyk osnovnykh terminiv i poniat z orhanizatsii navchalnoho protsesu u vyshchyykh navchalnykh zakladakh*, Kyiv, vyd-vo Yevropeiskoho universytetu, 2006, 58 p.
13. Xutorskoj A. V. *Tehnologiya proektirovaniya klyuchevy'x i predmetny'x kompetencij*, *Innovacii v obsheobrazovatel'noj shkole. Metody obucheniya*, Moscow, HNU YSMO RAO, 2006, pp. 65–79.
14. Chichikin V. *Professional'naya gotovnost' i ee izmerenie*, *Chelovek v mire sporta: Novy'e idei, texnologii, perspektivy*, Moscow, 1998, T. 2, pp. 491–492.

*Summary*

*Larysa Zdanevych*

**Implementation of Competence-Based Approach as a Tool of Training Future Teachers in Higher Education**

*Analysis of different theoretical views to the problem of competence-based approach, as one of the instruments of professional training of the future pedagogues in higher educational establishment has been done in the article. It is mentioned that competence-based approach – is the approach to determine the results of teaching, based on their description in the terms of competences, and it is the key methodological instrument of realization of the aim of Bologna process. It is determined that competence-based approach means directivity of education to forming of the student competences, with the help of professional and social tasks in educational process. Competence-based approach expects rise of subjectivity of the student himself or herself in educational process, connected with the ability to orientate in the informational stream and reflection, that is behavioral models are formed, when the graduate is able not only to reproduct information (knowlegde), but to orientate independently in the situation, and qualified solve the tasks, which arise. It is found out that realization of competence-based approach is impossible without strengthening of practical directivity of professional education under the conditions of its fundamentality preserving. The categories «capacity», «competence» and «professional competence» are analyzed. It is determined that competence of the future tutor is studied as a separate kind of professional pedagogical competence in the sphere of pre-school education, which is closely connected with and mutually conditioned with other kinds of psychologic-pedagogical competence of the future tutors of this profile, and which is the result of mastering of a number of professional capacities, stipulated both by the specificity of work with children, and peculiarities of the process of social development of preschoolers.*

**Key words:** *competence-based approach, professional preparation, professional competence, competence of the future specialist, capacity.*

Дата надходження статті: «15» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «02» квітня 2015 р.

УДК 37:[174.7:159.947.23]:82-96(045)

**НАТАЛІЯ КАЗАКОВА,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*(м.Хмельницький)*

**Сутність поняття «відповідальність»**

*У статті висвітлено проблему інтерпретації терміна «відповідальність» у науковій літературі. Здійснено дослідження основних підходів до визначення сутності поняття «відповідальність» на основі аналізу філософських, психолого-педагогічних праць, довідкових і енциклопедичних видань. У результаті аналізу джерел інформації уточнено зміст поняття «відповідальність».*

*У статті висвітлені ідеї про необхідність формування активної, громадянсько свідомої, компетентної особистості сучасного педагога, однією з важливих якостей, що забезпечує це, є відповідальність. Виокремлено показники відповідальності педагога, до яких віднесено: моральну зрілість; доброзичливе ставлення до дітей, батьків, колег; досягнення фінансового, професійного успіху.*

*Узагальнено думки щодо розуміння поняття «відповідальний учитель» через розкриття таких його дій: «дати відповідь самому собі», «дати відповідь іншим», «дати відповідь складній ситуації», « подолати страх перед відповідальністю».*

**Ключові слова:** *відповідальність, відповідальність педагога, «дати відповідь самому собі», «дати відповідь іншим», «дати відповідь складній ситуації», « подолати страх перед відповідальністю».*

*Постановка проблеми в загальному вигляді... Професійна етика вчителів традиційно займає важливе місце у педагогічній теорії та практиці. Особливої актуальності це питання набуває у періоди криз і суспільних змін. Саме такий етап переживає Україна, яка відчуває гострі проблеми свого розвитку. Це стосується питань не стільки соціально-економічної, політичної сфери, а скільки – культурної, морально-духовної. Визначальна роль у їх розв'язанні належить системі освіти, а в ній – педагогові. Не викликає сумніву, що від висоти рівня етичного розвитку вчителя значною мірою залежить моральне здоров'я нації, її прогресивний поступ і щасливе майбутнє.*

*Євроінтеграційні процеси, які розпочалися сьогодні в Україні, потребують толерантного виховання молоді, спроможної врятувати суспільство від тотального самознищення, загибелі, а*



також формування активної, громадянсько свідомої, компетентної особистості. Однією з важливих якостей, що забезпечує повноцінний розвиток особистості, є відповідальність.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Аналіз педагогічних, психологічних і філософських наукових джерел свідчить про те, що досліджувана проблема відповідальності розглядається вченими в різних напрямках.

У науковій літературі чималу кількість праць присвячено питанням філософії людиноцентризму в освіті (М.А.Дебич, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, А.А.Кравченко, О.Я.Савченко та ін.). Проблеми етики педагога в контексті розвитку ідей гуманізму розглядаються у працях видатних представників наукового напрямку гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл, Ф.Перлз). Вони у гуманістичній психології до базових понять відносять «відповідальність», «любов», «самореалізацію», «самоактуалізацію», які за своєю сутністю складають категоріальний апарат етики. Різні аспекти етичного розвитку педагога розкрито у наукових працях Ш.О.Амонашвілі, І.Д.Беха, Г.П.Васяновича, М.І.Сметанського, В.І.Писаренко, І.Я.Писаренко, Л.П.Пуховської, Л.Л.Хоружої та ін.

У сучасній системі педагогічної освіти України все більше стають поширеними дослідження проблеми етичної компетентності педагогів, зокрема формування і розвитку їх відповідальності. Однак інтерпретація самого терміна «відповідальність» є багатоаспектною та неоднозначною. Сучасні педагогічні дослідження науковців та професійний досвід викладачів засвідчують важливість пошуку сутності та компонентів «відповідальності» педагога.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – на основі аналізу науково-педагогічної літератури визначити сутність дефініції «відповідальність».

*Виклад основного матеріалу...* Аналіз матеріалів словників дозволив виявити, що поняття «відповідальність» трактується по-різному, як: необхідність, обов'язок, відповідь за свої дії, вчинки (А.М.Прохорова [13, с.201]); соціологічна категорія, яка означає усвідомлення індивідом, соціальною групою, класом, народом свого обов'язку перед суспільством, людством, розуміння в світлі цього обов'язку суті і значення вчинків, діяльності, узгодження їх з обов'язками і завданнями, що виникають у зв'язку з потребами суспільного розвитку (В.І.Шинкарук [14, с.62]); здатність особистості контролювати свою діяльність відповідно до прийнятих у суспільстві або колективі морально-правових норм і правил (Г.М.Коджаспірова, А.Ю.Коджаспіров [8, с.102]).

Цікаві ідеї, думки з приводу вагомості цієї дефініції знаходимо у працях філософів, психологів і педагогів минулого та сучасності.

Загальноєвропейська традиція у розумінні й тлумаченні поняття «відповідальність» бере свій початок з часів античності. Ще у філософії Давньої Греції визначалися різні підходи до розуміння сутності відповідальності. Так, Демокрит висловив думку про те, що відповідальність – це не вроджена якість, не божа благодать, а продукт культури, результат соціалізації, виховання [4, с.30]. На думку Сократа, від відповідального виконання обов'язку – суспільства перед особистістю і особистості перед суспільством – взаємна користь. Виходячи з цього, він розглядає відповідальність як користь. Вважає, що відповідальність – тією ж мірою благо і доброчесність, якою вона корисна [3, с.47]. Моральна відповідальність особистості, на думку Платона, базується на доброчесності, справжніх благах. Сама особистість повинна потурбуватися про те, щоб принцип «не здаватися хорошою потрібно людині, але бути хорошою» реалізувався повною мірою [11, с.354]. Аристотель вважав, що лише високоморальна особистість може бути справді відповідальною, адже в аморальній особистості форма відповідальності не співпадає з внутрішнім станом її душі [1, с.633]. Отже, у стародавні часи відповідальність розглядалася як складова моральної зрілості.

В епоху середньовіччя панувала євангельська доктрина, котра характеризується певними загальнолюдськими вартостями. Ідея відповідальності ґрунтується на принципі любові. А.Блаженний, Ф.Аквінський, Боецій переконували, що доброчесне служіння Богові виявляє рівень моральної відповідальності особистості, її моральну сутність. Важливим чинником відповідальності індивіда вони визначають свободу волі, але воля людини обмежена Божою волею. Нехтуючи нею, індивід стає на шлях безвідповідальності, внутрішньої руйнації, аморальності. Представники філософії й педагогіки Відродження та Нового часу в дослідженні проблем відповідальності звертаються переважно до ідей еґоїзму, частково скептицизму і епікуреїзму.

Видатний мислитель Я.А.Коменський наголошує, що «...хороший учитель – це вчитель неодмінно відповідальний. Він не може уникати тяжкої педагогічної праці, а сам її шукає; виконує свій професійний обов'язок не заради форми, а заради користі учнів, загальної справи освіти, держави і всього людства [9, с.155]. Формами вияву моральної відповідальності педагога, на думку Я.А.Коменського, є: свідоме служіння народу і всьому людству; самопізнання сучасного з метою активної життєдіяльності; висока честь і гідність у стосунках із людьми; дисциплінованість: послух перед законами суспільства; власний приклад благої, моральної поведінки. Обґрунтовуючи свої педагогічні принципи, він наголошував, що педагог несе персональну моральну відповідальність за

виховання в учнів мужності; розвиток природних обдарувань, творчого мислення; утвердження ідеалів добра, любові, гуманізму, благочестя; дотримання суворої дисципліни і виховання працьовитості; навчання рідної мови і прищеплення загальнолюдської культури.

Моральну відповідальність педагога Й.Гербарт діалектично пов'язував із категоріями естетики: прекрасним і піднесеним. Він вважав, що моральна особистість має керуватися такими моральними ідеями: внутрішньої свободи, досконалості, прихильності, права, справедливості [5, с.238–280].

Значний внесок у розробку проблеми формування моральної відповідальності педагога зробив «учитель німецьких учителів» А.Дістервег. Він дійшов висновку, що у формуванні моральної відповідальності педагога чільне місце посідає самосвідомість. У праці «Про самосвідомість учителя» мислитель сягає глибин сутності самосвідомості педагога і виділяє такі її складові: високу думку педагога про вартість і значення своєї професії; правильне ставлення до учнів і батьків, повагу до керівників і шана з їх боку до педагога; доброзичливе ставлення до колег за професією; розуміння того, що йому необхідно поповнювати знання і вдосконалювати свої вміння; усвідомлення необхідності брати участь у подіях свого часу, його рушійних силах; відчуття себе членом своєї нації, вихователем молоді свого народу; глибоке переконання, що він як педагог потрібний народові й вартий того, щоб до нього ставилися з повагою і держава, і все суспільство [6, с.309–320].

Відповідальність тісно пов'язують з уявленням про свободу людини: «відповідальність виявляється лише у вільних вчинках і діях особистості» (І.Д.Бех [2, с.585]); «відповідальність – це зворотна сторона свободи, яка нерозривно пов'язана з нею та завжди її супроводжує» (В.О.Лозовой, М.І.Панов, О.А.Стасевська [7, с.110–111]). На їх думку, відповідальність означає, що людина бере на себе обов'язки і готова вільно їх виконувати у міру своїх можливостей, а також відповідати перед суспільством, спільнотою, іншими людьми і перед собою за свої моральні погляди, ціннісні орієнтири, настанови, за правильне розуміння обов'язку, за зміст своїх дій. Вони переконані в тому, що лише той, хто діє вільно, повністю відповідає за свої дії.

В.О.Сухомлинський розглядав відповідальність як похідну від обов'язку, совісті, вини і свободи. Він ототожнював відповідальність з обов'язком і повинністю, але такими, що відповідають особистим бажанням людини. Предметом відповідальності він розглядав обов'язки не тільки перед колективом і суспільством, перед народом, своїми родичами, друзями, а також відповідальність за себе.

Г.Г.Ващенко обґрунтував ідею відповідальності педагога за виховання громадянина, патріота нації. Він відстоював думку, згідно з якою лише у демократичному суспільстві педагог може діяти відповідально.

М.І.Сметанський глибоко розкрив умови успішного формування соціальної відповідальності вчителя, до яких відніс: створення ситуації зацікавленості особистості у праці та її результатах; формування суб'єкта відповідальних дій, пізнавальних, вольових і діяльнісних компонентів його відповідальності; наявність гуманно орієнтованого соціального контролю й об'єктивної оцінки дій кожного суб'єкта [12, с.25].

В.О.Лозовой, М.І.Панов, О.А.Стасевська під відповідальністю розуміють визначення відповідності поведінки, дій, результатів вчинку людини змісту моральних норм, її обов'язку, з урахуванням об'єктивних обставин і можливостей їх виконання [7, с.89].

Відомий український психолог І.Д.Бех відповідальність розглядає в таких аспектах: це риса, яка концентрує усвідомлений особистістю суспільно значущий обов'язок, повинність у здійсненні морального вчинку [1, с.583]; це особливий мотив людських відносин [1, с.585]; а власну відповідальність визначає як відповідальність особистості не тільки за певну справу, а й за думку, її зміст і наслідки [1, с.584].

Г.П.Васянович вважає, що відповідальність педагога – це особистісна якість, яка полягає в усвідомленні моральної потреби виконання соціальних норм, а також здатність індивіда адекватно сприймати справедливу оцінку скоєних вчинків, самооцінювати власні дії з позиції гуманності та чистої совісті [3, с.111].

А.А.Кравченко відповідальність пов'язує із самосвідомістю та самопізнанням. На його думку, відповідальною може бути тільки людина, здатна усвідомлювати смисл свого життя і мету його розвитку. Соціальна відповідальність є інтерсуб'єктивним утворенням, результатом відносин між «Я» та «Іншим». Відкриті і толерантні стосунки з «Іншим» можливі тільки як відповідальні. Тому соціальна відповідальність не обмежується формальними, знеособленими зовнішніми нормами, правилами і цінностями, які відчужують людину від зобов'язань перед собою. Перетворення відповідальності у дію, вчинок вимагає соціальної позиції особистості [10, с.388–389].

Вважаємо, що учитель має асоціюватися не зі знаннями і розумом, а бути консультантом, провідником по світу знань. Надзвичайно важливо, щоб учитель знав своє завдання та відповідально виконував його. А це можливо за умови, якщо учитель буде розуміти, що учитель – це професія + покликання + місія. Адже переконані, що якщо педагог не має покликання, він буде

мучитися, а разом із ним мучитимуться і діти. Учитель повинен мати почуття відповідальності та почуття сенсу виконання своєї професії. Учитель повинен бути суб'єктом, громадянином, чітко усвідомлювати свою суб'єкту відповідальність за те, ким він є та як працює.

У нашому розумінні відповідальність вчителя – це особистісна якість, показниками якої є: добросовісність, точність, акуратність, ініціативність, виконавча дисципліна, активність, наполегливість, творчість, винахідливість; наявність навичок самоорганізації, самодисципліни, вміння планувати свій час, вести облік виконаної роботи, сумлінність, старанність, поважність, серйозність, вимогливість, самокритичність, ретельність, організованість, адекватна оцінка своїх можливостей, акуратність, дисциплінованість, ініціативність і активність. До показників відповідальності у педагога відносимо такі: 1) моральну зрілість, тобто коли людина готова брати відповідальність у вирішенні конфліктних ситуацій; 2) доброзичливе ставлення до дітей, батьків, колег; 3) відповідальність у досягненні фінансового, професійного успіху.

Відповідальний учитель завжди може «дати відповідь самому собі», «дати відповідь іншим», «дати відповідь складній ситуації», «подолати страх перед відповідальністю».

«Дати відповідь самому собі» означає чесно дати відповіді на питання, котрі виникли у ході взаємодії з усіма суб'єктами педагогічної діяльності, підготовки та виконання важливих справ тощо: чому виникли труднощі?, чому відбулося не так, як планувалося?, в чому власна помилка?, як її можна виправити?, що для цього необхідно зробити?

«Дати відповідь іншим» означає наступне: недоліки, промахи, труднощі у діяльності учителя, звичайно, можуть бути поміченими іншими, і як наслідок педагог не завжди може уникнути зауважень, критики, побажань, рекомендацій. Від того, якою буде поведінка педагога, буде залежати і підтвердження його відповідальності. Людина, яка безвідповідальна, думає лише про свою правоту і авторитарність, а також ніколи не сприймає зауважень, бо вважає, що цим підривають її авторитет. Натомість відповідальна особистість завжди зацікавлена в успішному проведенні справи та буде готова дати відповідь іншим, визнавши власні поразки і зверне в наступному увагу на всі помічені іншими недоліки.

«Дати відповідь складній ситуації» означає правильно прийняти рішення у складній ситуації. Коли все йде за планом і раптом виникають непередбачені обставини, учителям необхідно зробити правильний вибір: як саме відреагувати на цю ситуацію. Це спричинить за собою відповідні зміни, якими вони будуть (позитивними чи ні) залежатиме від того, наскільки відповідально педагог поставиться до прийняття рішення. Відповідальний учитель не буде діяти в цій ситуації лише емоційно або просто байдуже.

«Страх перед відповідальністю» можна розглядати як позитивний, так і руйнівний, виходячи із наслідків. Страх людини – це внутрішня сила, але від учителя залежить, куди його спрямувати: на зло чи на добро. Якщо на зло, то це означає посягти паніку в середині людини, замкнутість, що не дозволяє зробити жодного кроку через несміливість і невпевненість. Спрямувати на добро – це взяти під увагу всі негативні наслідки та прагнути їх уникати. Коли педагог усвідомлює, що через його неправильні дії може статися щось недобре з іншими, то це говорить про його безвідповідальність.

*Висновки...* Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив з'ясувати однаковість дослідників у розумінні важливості формування відповідальності як морально-етичної якості у педагогів; про широкий спектр показників, якими вони характеризують відповідальність.

Безвідповідальний учитель – це недопустиме явище в освітній сфері в умовах євроінтеграції, оскільки учитель зобов'язаний керуватися правилами «уникати школи», «не нашкодити», «аби шкоди було якомога менше». Ми переконані, що якщо вчителі у своїй праці будуть відповідальними та вірними універсальним цінностям (свобода, демократія, суб'єктивність, плюралізм, толерантність, економічна ефективність) та загально визначеним цінностям (добро, краса, правда, свобода, право на життя та вільний розвиток), якщо свободу учителів постійно супроводжуватиме відповідальність за власний вибір і за результати свого вибору (результати, що стосуються вихованців, учнів, певною мірою всього суспільства або великих його груп), то освіта поверне своє важливе місце в суспільному житті й відіграватиме істотну роль у формуванні світу ідей і людей, який сприяє досягненню щастя, життя в умовах свободи та демократії, розвитку кожної дитини.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є дослідження та обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості відповідальності педагогів.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Аристотель. Евдемова етика // Гусейнов А. А., Иррлиц Г. Краткая история этики / Гусейнов А. А., Иррлиц Г. – М.: Мысль, 1987. – С. 633.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
3. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посіб. / Г. П. Васянович. – [вид. 2]. – К. : Академвидав, 2011. – 254 с.

4. Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : [моногр.] / Г. П. Васянович. – [вид. 2]. – Львів : Львівський держ. фінансово-економ. ін.-т, 2002. – 232 с.
5. Герbart И. Ф. Общая педагогика, выведенная из целей воспитания // Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – Т. 1 ; ред. Г. П. Вайсберга. – М. : Учпедгиз, 1940. – С. 179–188, 238–280.
6. Дистервег А. О. О самосознании учителя // Дистервег А. О. Избранные педагогические сочинения. – М. : Госучпедгиз, 1956. – С. 309–320.
7. Етика : навч. посіб. / [В. О. Лозовой, М. І. Панов, О. А. Стасевська та ін. ; за ред. проф. В. О. Лозового]. – К. : Юрінком Інтер, 2007. – 227 с.
8. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
9. Коменский Я. А. Лабиринт света и рай сердца // Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – Т.1. / под. ред. А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1982. – С. 178.
10. Кравченко А. А. Архетип учителя: идея, образ, відповідальність : [моногр.] / А. А. Кравченко ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Мін-во освіти і науки України. – Львів : вид-во «Ліга-Прес», 2013. – 421 с.
11. Платон. Горгий // Платон. Сочинения : в 3 т. – Т.1. / пер. с древнегреч. ; под общ. ред. А. Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса. – М. : Мысль, 1968. – С. 354.
12. Сметанський М. І. Формування соціальної відповідальності вчителя / М. І. Сметанський. – Вінниця : Вінницький держ. пед. ін.-т ім. М. Коцюбинського, 1993. – 91 с.
13. Советский энциклопедический словарь / А. М. Прохорова. – М. : Советская энциклопедия, 1985. – 1600 с.
14. Спиноза Б. Этика // Спиноза Б. Избранные произведения : в 2 т. – Т. 1 / общ. ред. и вст. ст. В. В. Соколова. – М. : Гос. изд-во полит. лит-ры, 1957. – С. 395.
15. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука ; головна редакція Української Радянської Енциклопедії Академії наук Української РСР. – К., 1973. – 598 с.

#### References:

1. Aristotel'. Evdemova e'tyka, Husejnov A. A., Irrlitz G. *Kratkaya istoriya e'tiki*, Moscow, My'sl', 1987, p. 633.
2. Bekh I. D. *Vykhovannia osobystosti : pidruch.*, Kyiv, Lybid, 2008, 848 p.
3. Vasyanovych H. P. *Pedahohichna etyka : navch. posib.*, Kyiv, Akademydav, 2011, 254 p.
4. Vasyanovych H. P. *Moralno-pravova vidpovidalnist pedahoha (teoretyko-metodolohichniy aspekt) : monohrafiia*, Lviv, Lvivskyy derzh. finansovo-ekonom. in-t, 2002, 232 p.
5. Gerbart I. F. *Obschaya pedagogika, vy'vedennaya iz celey vospitaniya*, Gerbart I. F. *Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya*, Moscow, Uchpedhiz, 1940, T. 1, pp. 179–188, 238–280.
6. Disterveg A. O. *O samosoznanii uchitelya*, Disterveg A. O. *Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya*, Moscow, Gosuchpedgiz, 1956, pp. 309–320.
7. *Etyka : navch. posib.*, V. O. Lozovoi, M. I. Panov, O. A. Stasevska ta in. ; za red. prof. V. O. Lozovoho, Kyiv, Yurinkom Inter, 2007, 227 p.
8. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. *Pedagogicheskij slovar' : dlya stud. vy'ssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij*, Moscow, Akademiya, 2001, 176 p.
9. Komenskij Ya. A. *Labirint sveta i raj serdca*, Komenskij Ya. A. *Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya*, Moscow, 1982, T. 1, pp. 178.
10. *Kravchenko A. A. Arkhetyp uchytelia: ideia, obraz, vidpovidalnist : monohrafiia*, Lviv, Liha-Pris, 2013, 421 p.
11. Platon. Gorgij, *Platon. Sochineniya*, Moscow, My'sl', 1968, T. 1, pp. 354.
12. Smetanskiy M. I. *Formuvannia social'noi vidpovidalnosti vchytelia*, Vinnytsia, Vinnytskyi derzh. ped. in-t im. M. Kotsiubynskoho, 1993, 91 p.
13. *Sovetskij e'nciklopedicheskij slovar'*, A. M. Prokhorova, Moscow, Sovetskaya e'nciklopediya, 1985, 1600 p.
14. Spinoza B. *E'tika*, Spinoza B. *Izbranny'e proizvedeniya*, Moscow, Gos. izd-vo polit. lit-ry', 1957, T. 1, p. 395.
15. *Filosofskiy slovnyk*, za red. V. I. Shynkaruka, Kyiv, Holovna redaktsiia Ukrainskoi Radianskoi Entsiklopedii Akademii nauk Ukrainskoi RSR, 1973, 598 p.

#### Summary

Nataliia Kazakova

#### *The Essence of the Concept of «Responsibility»*

*In the article the author illuminated the problem of interpretation of the term «responsibility» in the scientific literature. The researches of the main approaches to the definition of the concept of «responsibility» based on analyzing philosophical, psychological and pedagogical works, encyclopedias and reference books were held. The concept «responsibility» was clarified as a result of analysis of the sources of information.*

*The article illuminates the ideas of the necessity of forming socially conscious, competent personality of the modern teacher and one of the important qualities which provides it is responsibility. The author identified the indicators of teacher's responsibility which include: moral maturity; friendly attitude to children, parents, co-workers; achieving the financial and professional success.*

*The opinions about the concept of «teacher in charge» through the disclosure of his actions «to give an answer to yourself», «to give an answer to another», «to give an answer to difficult situation», «to overcome the fear of liability» are generalized.*

**Key words:** *responsibility, teacher's responsibility, «to give an answer to yourself», «to give an answer to another», «to give an answer to difficult situation», «to overcome the fear of liability».*

Дата надходження статті: «18» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «02» квітня 2015 р.

**Удосконалення підготовки майбутніх фахівців фармації  
на основі реалізації особистісно орієнтованого навчання**

*У статті визначено, що в сучасних умовах розвитку вищої школи України одним із перспективних є особистісно орієнтоване навчання. На підставі теоретичних досліджень зроблено висновок, що таке навчання дозволяє студенту реалізовувати власні устремління, допомагає йому самовдосконалюватися. Сформульовані і теоретично обґрунтовані ключові організаційно-педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання майбутніх фахівців фармації, що сприятимуть підвищенню рівня їхніх навчальних досягнень та розвитку особистісних якостей.*

**Ключові слова:** *особистісно орієнтоване навчання, особистісно-орієнтоване середовище, професійна мотивація, ситуація успіху, форми і методи навчання.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні, визначених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., визначено забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями та потребами.

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи вищої освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем та модернізації змісту освіти.

Сучасна вища школа, де здійснюються сучасні підходи до навчання, має ставити за мету не лише навчання, а й всебічний розвиток особистості студента та створення на заняттях творчої обстановки, спрямованої на особистісно орієнтовану модель навчання, яка затверджує цінність особистості майбутнього фахівця. Провідні педагоги та психологи все більше дотримуються цієї точки зору, тому особистісно орієнтоване навчання сьогодні стоїть на одному з перших місць по значимості і пов'язаними з ним очікуваннями щодо підвищення якості освіти.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Аналіз психолого-педагогічних джерел інформації та практичних розробок свідчить про наявність широкого кола досліджень, присвячених проблемі особистісно-орієнтованого навчання. Питання особистісно орієнтованого навчання досліджували В.П.Андрущенко, В.Т.Луговий та ін. [10] у своїй монографії, розглядаючи особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах. І.Д.Бех [1] визначив, що центром особистісно орієнтованого навчання є особистість людини, її самобутність, самоцінність, суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти; О.В.Бондаревська [2; 3] розглядає гуманістичну парадигму та науково-практичні засади особистісно орієнтованого навчання; Е.Ф.Зеер [5] розглядає запровадження особистісно орієнтованого навчання у професійній освіті; А.А.Коробченко [6] розглядає проблеми особистісно орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах; Н.Майорчак [7] розкриває особистісно орієнтований підхід в організації самостійної роботи студентів; Л.А.Машкіна [8] досліджує питання підготовки майбутніх педагогів до реалізації особистісно орієнтованого навчання; О.М.Пехота [9] за результатами власних досліджень визначає завдання освіти: розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей, допомога особистості пізнати себе та самовизначитись, формування у особистості культури життєдіяльності; І.С.Якиманська [11] виокремлює три моделі особистісно орієнтованого навчання: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну.

Усі дослідники підкреслюють необхідність індивідуального підходу до навчання, значення єдиної освітньої стратегії вищого навчального закладу як основної умови успішної роботи зі студентами.

*Формулювання цілей статті...* Рівень якості підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою багато в чому залежить від запровадження у вищому навчальному закладі технологій навчання. Сьогодні однією з перспективних є технологія особистісно орієнтованого навчання, яка дозволяє студенту реалізовувати власні устремління, допомагає йому самовдосконалюватися. Тому метою статті є визначити та теоретично обґрунтувати ключові організаційно-педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання майбутніх фахівців фармації, які сприятимуть підвищенню рівня їхніх навчальних досягнень та розвитку особистісних якостей.

*Виклад основного матеріалу...* В умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу вища школа поступово переорієнтовується на розвиток особистості студента. У зв'язку з цим

педагоги все помітніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та реалізації особистісного підходу до навчання студентів як одного з принципів організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Такий підхід має сприяти більш цілеспрямованому, гармонійному розвиткові студента як майбутнього творчого, професійно діючого фахівця.

Прийнятий 01.07.2014 р. Закон України «Про вищу освіту» [4] чітко визначає принципи державної політики у сфері вищої освіти, які носять гуманістичний характер, пріоритет загальнолюдських цінностей, життя і здоров'я людини, вільного розвитку особистості. Це свідчить про те, що система вищої освіти має реалізовувати соціальну функцію інтелектуального, загальнокультурного і власне професійного розвитку особистості майбутнього фахівця, здатного гідно здійснювати свої безпосередні функції.

Все вищесказане робить актуальною проблему не тільки професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі фармації, але й проблему його особистісного становлення, тобто проблему його цілісного виховання.

Проведений нами аналіз психолого-педагогічних джерел інформації з проблеми особистісно-орієнтованого навчання [1–3; 5–8; 10; 11] дає підстави стверджувати, що особистісно орієнтований підхід передбачає допомогу студентові з боку науково-педагогічного працівника щодо усвідомлення себе особистістю, виділення та розкриття його можливостей, становлення його самосвідомості, здійснення особистісно значущих та соціально прийнятних актів самовизначення, самореалізації і самоствердження.

Так, наприклад, І.Д.Бех [10, с.264] зазначає, що «професійна діяльність належить до числа основних засобів побудови власного життєвого шляху. Та побудова такого шляху буде успішною тільки тоді, коли професійна діяльність набуває особистісного відтінку, тобто здатна відображати і втілювати через себе особистість».

В своїй статті [6] А.А.Коробченко висловлює думку, що особистісно орієнтована освіта – це не формування особистості із заданими рисами, а створення умов для повноцінного виявлення та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу та зазначає, що ключовими ознаками особистісно орієнтованого навчання є: зосередження на потребах особистості; надання пріоритету індивідуальності; співпраця, співдружність між студентами та викладачами; спрямування педагогічних відносин у напрямку відкритості та відвертості; створення ситуації вибору та відповідальності; пристосування методики навчання до індивідуальних особливостей та можливостей студента; актуалізація проблеми особистісного зростання особистості як основи її самостійності в оволодінні змістом освіти; стимулювання розвитку і саморозвитку студента.

З усього вище викладеного витікає, що в основі особистісно орієнтованого навчання лежить не навченість, не тренаж, не слідування зразкам, еталонам, не нормативні орієнтири, які безсумнівно виконують певні функції. Його сутність полягає у самореалізації природного потенціалу, яку забезпечує природовизначена індивідуальність. Тобто, особистісно орієнтоване навчання не формує особистість із заздалегідь заданими властивостями, якостями, навченістю та підготовленістю, а створює умови для самозмін, самовизначення, самоздійснення та самоактуалізації, ґрунтуючись на певних принципах. Інакше кажучи, визнання студента головною фігурою всього навчально-виховного процесу і є особистісно орієнтованою педагогікою, що поєднує в собі три моделі:

*Соціально-педагогічна модель* – виховання особистості із попередньо заданими якостями. Освітні інститути суспільства створюють типову структуру такої особистості, а завданням ВНЗ є наближення кожного студента до її параметрів.

*Предметно-дидактична модель* пов'язана з предметною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні. Знання організуються в міру їх об'єктивної складності, новизни, складності переробки, а не рівня розвитку студента.

*Психологічна модель* спочатку зводиться до визнання відмінностей у пізнавальних можливостях студентів, які в реальному освітньому процесі виявляються в здатності до навчання. При цьому метою освітнього процесу є її корекція як пізнавальної активності.

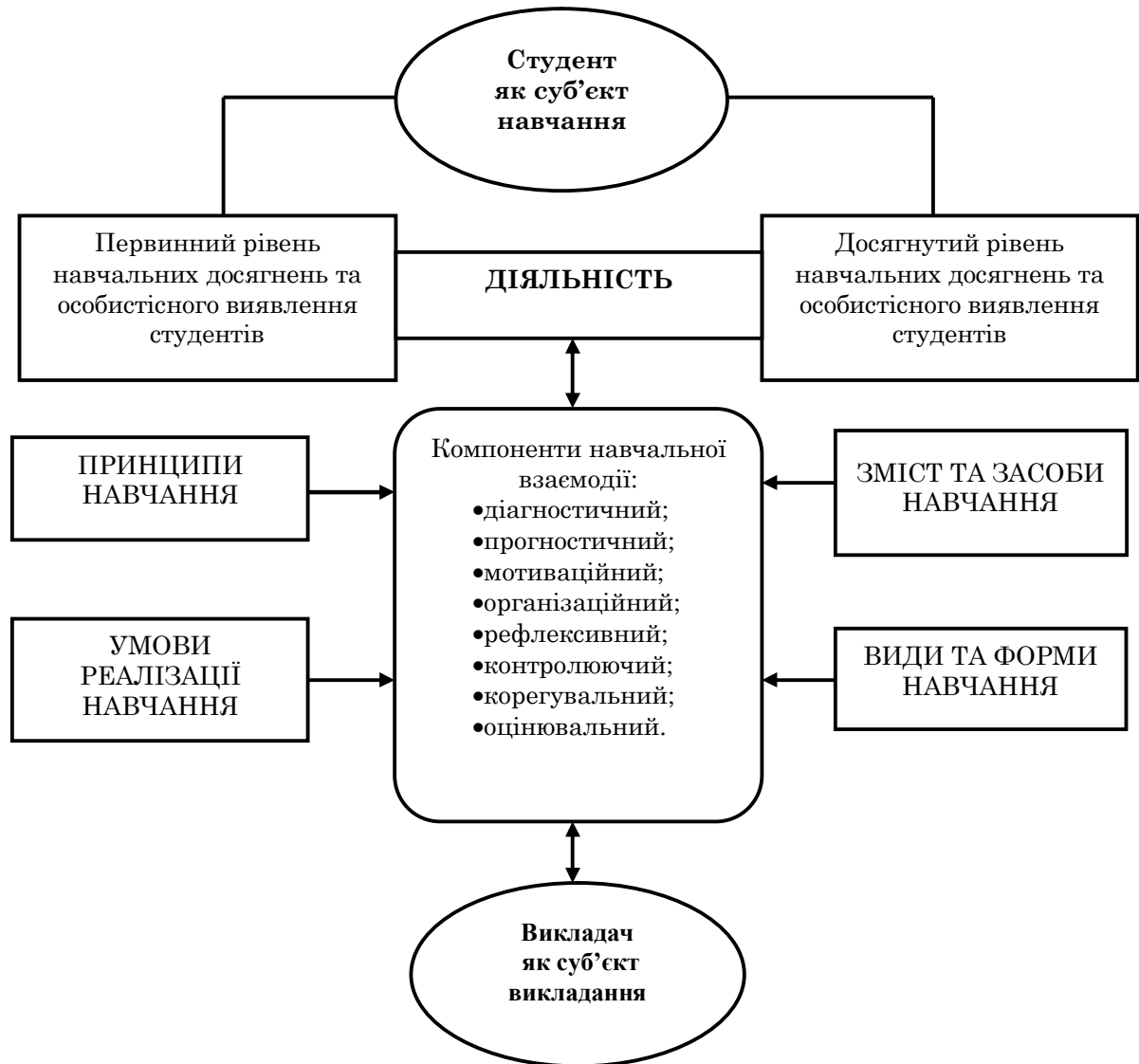
Виходячи з викладеного особистісно орієнтоване навчання студентів можна представити у вигляді схеми (рис. 1).

Результатом особистісно-орієнтованого навчання фармацевтів має стати розвинена, соціально зріла особистість, здатна до вправного й ефективного здійснення практичної діяльності. В основі розвитку та становлення соціальної зрілості будь-якої людини є формування певного набору особистісних якостей. Це складний, довготривалий, багатогранний процес, який відбувається поетапно у ході діяльності, у тому числі й навчальної, і вимагає забезпечення спеціальних організаційно-педагогічних умов.

Ми вважаємо, що реалізація особистісно-орієнтованого навчання дозволить удосконалити концепцію підготовки майбутнього фармацевта, що підвищить його кваліфікацію, і тим більша буде

ймовірність того, що студенти повністю розкриють себе в обраній спеціальності, а найталановитіші з них підкорять вершини фармації.

При формуванні ключових умов особистісно орієнтованого навчання майбутніх фармацевтів ми спираємося на синергетичні принципи в освіті, зокрема на їх вплив на становлення особистості майбутнього професіонала.



*Рис. 1. Реалізація особистісно орієнтованого навчання у ВНЗ*

Процеси самоорганізації нового інформаційного суспільства, що стали ознакою сучасного життя, демонструють, що більшість освітян потребує практичного застосування синергетики в організації навчального процесу. Вибудовуючи власну діяльність згідно особистісно гуманістичної стратегії нової педагогічної парадигми – практичного застосування ідей синергетики – майбутній фармацевт долучається до ціннісних пріоритетів її розвитку.

Виходячи з вищевикладеного визначимо основні положення, які лежать в основі концептуальних умов особистісно орієнтованого навчання майбутніх фармацевтів.

*Перше положення* стосується розуміння самого навчального процесу, який у межах синергетичного підходу, розглядається нами як макросвіт, де немає дисциплінарних кордонів, а його предметне поле природних процесів у галузі людиновимірних систем виходить за організуючі межі.

*Друге положення* полягає в тому, що формування професійних якостей майбутніх фармацевтів має відбуватися за принципом ієрархічності. Наш світ ієрархічний за багатьма ознаками – за масштабами просторовими, часовими, енергетичними. Рівнів ієрархії незліченно багато. Проте треба наголосити, що основним смислом структурної ієрархії є складна природа вищих рівнів стосовно нижчих. Будь-який елемент, пов'язуючись у структуру, передає їй частину своїх функцій,

ступенів свободи, утворюючи певну колективну одиницю, що має свої колективні характеристики, яких могло не бути у елементів нижчого рівня.

*Третє положення* стосується того, що процес навчання майбутніх фармацевтів має максимально моделювати їхню подальшу професійну діяльність. У цьому аспекті надзвичайно важливо, щоб на ранніх етапах професійного становлення студенти почали осмислювати свій ціннісний простір, побачили його зв'язок із цілями і завданнями обраної професії, а також були залученими у спеціально організовану роботу з розвитку своїх смислових орієнтирів.

Отже, при використанні у навчально-виховному процесі стратегії послідовності, відкритості й практичності як концептуальних орієнтирів у формуванні професійних якостей майбутніх фармацевтів на основі особистісно орієнтованого підходу, необхідним постає створення відповідних організаційно-педагогічних умов (обставин чи обстановки, які сприяють розвитку майбутнього фахівця в галузі фармації).

Так, на думку О.М.Пехоти [9, с.36], «технологія особистісно орієнтованого освітнього процесу передбачає спеціальне конструювання навчального тексту дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком учня в ході навчально-пізнавальної діяльності. Тільки при реалізації принципу суб'єктності освіти можна говорити про особистісно орієнтовані технології».

Завдяки реалізації організаційно-педагогічних умов особистісно орієнтованого навчання ефективність формування професійної спрямованості особистості має перетворюватись із можливості на дійсність. Умови її набуття – це спеціально створені обставини внутрішнього та зовнішнього змісту, які активізують означені раніше фактори на здійснення бажаного впливу, створюють можливості для успішного формування та підвищення рівня професійної спрямованості.

На рис. 2 наведено визначені нами ключові організаційно-педагогічні умови, що впливають на реалізацію особистісно орієнтованого навчання майбутніх фахівців у галузі фармації.



*Рис. 2. Концептуальні умови реалізації особистісно орієнтованого навчання майбутніх фармацевтів*

Отже, необхідно спиратися на методики, пов'язані з розвитком у студентів навчально-професійної мотивації, тобто такої, що спонукає до активності змістом і процесом навчально-виховної діяльності, коли індивіда фармацевтична діяльність приваблює сама по собі, подобається її виконувати, виявляти інтелектуальну, емоційну або творчу активність тощо.

*Третьою умовою* є впровадження таких особистісно орієнтованих форм і методів навчальних занять, що спонукають до саморозвитку та самовдосконалення. Наприклад, лекції-бесіди, лекції-дискусії, лекції-провокації, інтегровані заняття, семінари-дискусії, ділові ігри, самостійна дослідницька робота студентів тощо.

*Четвертою умовою* є створення ситуації успіху – цілеспрямованого, спеціально організованого комплексу умов, що дозволяють студентові досягти значних результатів у навчальній діяльності та супроводжуються позитивними емоційними, психологічними переживаннями. Переживаючи



ситуацію успіху, учень набуває почуття власної гідності, успіх приводить його до усвідомлення власної компетентності. Це результат продуманої та підготовленої стратегії і тактики викладача.

Створена ситуація успіху стає точкою відліку для змін у взаєминах з оточуючими, для подальшого руху студента вгору, шаблями розвитку особистості. Заряд активного оптимізму, здобутий в юні студентські роки, гартує характер, підвищує життєву стійкість особистості, сприяє перетворенню та реалізації духовних сил.

*Висновки...* Підготовка майбутніх фахівців фармації на основі особистісно орієнтованого навчання залежить від низки факторів: дотримання основних принципів навчання сучасної дидактики; особливостей організації навчально-виховного процесу; створення педагогічних умов для саморозвитку, самореалізації та розкриття природних можливостей кожної особистості, а саме: створення особистісно орієнтованого середовища, проведення заходів щодо посилення навчально-професійної мотивації, запровадження комплексу особистісно орієнтованих занять і найголовніше – від професійної компетентності та педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників. Бо саме науково-педагогічний працівник є ключовою фігурою навчально-виховного процесу у ВНЗ.

*Перспективи подальших досліджень* пов'язані із розкриттям сутності та змісту концептуальних умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання майбутніх фармацевтів.

#### Список використаних джерел і літератури:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 2 : особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
3. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования : [моногр.] / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д. : изд-во Рос. пед. ун-та, 2000. – 352 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : изд-во Урал гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 126 с.
6. Коробченко А. А. Проблемы особистісно-орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах / А. А. Коробченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2005. – № 4. – 210 с.
7. Майорчак Н. Особистісно-орієнтований підхід в організації самостійної роботи студентів / Н. Майорчак // Гуманітарний вісник : зб. наук праць Львівського держ. фін.-екон. ін-ту. – Львів, 2002. – № 2. – С. 54–63.
8. Машкіна Л. А. Підготовка майбутнього педагога до реалізації особистісно орієнтованого навчання / Л. А. Машкіна // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – 2013. – Вип. 14. – С. 315–318.
9. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 256 с.
10. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : [кол. моногр.] / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. Т. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 227 с.
11. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

#### References:

1. Bekh I. D. *Vykhovannia osobystosti*, Kyiv, Lybid, 2003, book 2, 344 p.
2. Bondarevskaya E. V. *Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya*, *Pedagogika*, 1997, № 4, pp. 11–17.
3. Bondarevskaya E. V. *Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya : monografiya*, Rostov n/D, izd-vo Ros. ped. un-ta, 2000, 352 p.
4. *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»* [electronic resource], mode of access : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Zeer E. F. *Lichnostno orientirovannoe professional'noe obrazovanie*, Ekaterinburg, izd-vo Ural gos. prof.-ped. un-ta, 1998, 126 p.
6. Korobchenko A. A. *Problemy osobystisno-oriientovanooho navchannia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh*, *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu (Pedahohichni nauky)*, Berdiansk, BDPU, 2005, № 4, 210 p.
7. Maiorchak N. *Osobystino-oriientovanyi pidkhdid v orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv*, *Humanitarnyi visnyk*, Lviv, 2002, № 2, pp. 54–63.
8. Mashkina L. A. *Pidhotovka maibutnoho pedahoha do realizatsii osobystisno oriientovanooho navchannia*, *Pedahohichni dyskurs*, 2013, Vol. 14, pp. 315–318.
9. *Osvitni tekhnolohii : navch.-metod. posib.*, za zah. red. O. M. Piekhoty, Kyiv, A.S.K., 2002, 256 p.
10. *Osobystisno oriientovani tekhnolohii navchannia i vykhovannia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh : kol. Monohrafiia*, za zah. red. V. P. Andrushchenka, V. T. Luhovoho, Kyiv, Pedahohichna dumka, 2008, 227 p.
11. *Yakimanskaya I. S. Teknologiya lichnostno-orientirovannogo obucheniya v sovremennoj shkole*, Moscow, Sentyabr', 2000, 176 p.

*Summary*

*Anatolii Komysan*

***Improvement of the Training of the Future Specialists in Pharmaceutical Industry on the Basis of the Personally Oriented Teaching***

*It is determined that the personally oriented teaching is one of the perspectives in modern Ukrainian higher education.*

*On the background of theoretical research it is concluded that such teaching allows the students to realize their aspirations, directs the students to self-reliant actions, making decisions, abilities to adapt to new life conditions creative thinking, ability to react sufficiently to life's challenges.*

*The article considers the main organizational and pedagogical conditions of the personally oriented teaching of future specialists in pharmaceutical industry that will improve their level of educational achievement and the development of personal qualities.*

**Key words:** *personality-oriented environment, personally-oriented teaching, professional motivation, situation of success, forms and methods of teaching.*

Дата надходження статті: «23» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «15» квітня 2015 р.

УДК 37.034(045)

**ВІКТОР КОРОЛЕНКО,**  
кандидат педагогічних наук  
(м.Миколаїв)

**Категоріальне поле дослідження проблеми морального виховання школярів**

*У статті на основі аналізу психологічних і педагогічних джерел схарактеризовано моральні категорії. Доведено важливість впливу морального виховання на загальне виховання дітей шкільного віку. Підкреслюється здатність ефективного використання сучасних педагогічних знань. Результати проведеного дослідження вказують на необхідність роз'яснення дітям моральних категорій, що сприятимуть прагненню підростаючої особистості до морального вдосконалення.*

*Проведене дослідження свідчить, що моральне виховання – процес, спрямований на розвиток цілісної особистості дитини (любов до Батьківщини, позитивне ставлення до суспільства, колективу, людей, до праці, обов'язку). Основою морального виховання є соціально необхідні вимоги суспільства, стимулюючі особистісні якості кожної дитини такі, як борг, честь, совість, гідність.*

*Моральне виховання – один з головних компонентів освітнього процесу в школі. Цілеспрямована педагогічна діяльність сприяє розвитку моральних якостей особистості і допомагає їй знайти своє місце в соціумі (використовуючи отримані знання і здібності в житті).*

**Ключові слова:** *мораль, поведінка, цінність, категорії, виховання.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді... На сучасному етапі розвитку суспільства існує необхідність змін у моральному вихованні дітей шкільного віку; а також необхідним є пошук нових шляхів поліпшення ефективності цього процесу.*

*Аналіз досліджень і публікацій... Проблема морального виховання особистості є актуальною з давніх часів і до наших днів. Протягом довгого часу відомі мислителі та педагоги, серед яких О.Вишневський, М.Гальченко, С.Гончаренко, І.Зайченко, В.Кан-Калик та ін., вважали мораль важливою людською якістю.*

*Формулювання цілей статті... Мета статті – за допомогою роз'яснення моральних категорій прищепити дітям шкільного віку прагнення до систематичного вдосконалення отриманих моральних знань. Завданням даної статті є висвітлення важливості та необхідності підвищення ефективності процесу морального виховання дітей шкільного віку.*

*Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми... Проведений нами в процесі дослідження аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що від сформованості у підростаючого покоління стійких моральних якостей залежить становлення особистості школярів, їхніх моральних норм, принципів, поведінки в суспільстві та ставлення до оточуючих. Деякі аспекти виховного впливу моралі на особистість раніше розглядалися, але не достатньо, тому існує необхідність детального вивчення даної проблеми.*

*Виклад основного матеріалу...* В суспільстві існує багато понятійних категорій, які асоціюються з моральним існуванням людини. Вони характеризують моральне міркування і моральну оцінку довколишньої дійсності, а також вказують на особливості морального самовизначення людини і фіксують для неї основні ціннісно-нормативні або духовно-психологічні явища. Категорії містяться в розмовній мові і вживаються людьми в спілкуванні з оточуючими.

Як свідчать результати нашого аналізу, психолого-педагогічної літератури, моральними категоріями є: чесність, правдивість, обов'язковість, щирість, вірність, відданість, добро, совість, честь, гідність, надійність, доброзичливість, добродійність, сумлінність, порядність, подяка, гуманізм, милосердя, відповідальність, терпимість, співпраця, справедливість, працелюбність тощо [1; 6; 7; 8; 12].

Відтак, добро – оцінювальна, полярна морально-етична категорія, що відображає уявлення людей (індивідів, соціальних груп, суспільних класів) про морально ціннісне, бажане в природі й суспільній дійсності [12]. Найважливіша для людини категорія добра, проявляючись у принципах, правилах і нормах, містить у собі ряд понять: чуйність, доброзичливість, співпереживання, тактовність, щирість, повагу, люб'язність, справедливість, відвертість, ввічливість тощо [5; 11; 13].

У свою чергу, категорії людської гідності і честі характеризують уявлення цінності людини і вимагають шанобливого і доброзичливого ставлення до неї з визнанням її прав і свобод. Разом із совістю ці моральні категорії сприяють самоконтролю і самосвідомості особистості, формуючи в неї вимогливість і відповідальність до себе. Вони припускають здійснення людиною вчинків, забезпечуючи її пошану до суспільства і високу самооцінку, тим самим не дозволяючи людині творити непристойне [5; 11; 13].

Розуміння честі переважно пов'язане з суспільним оцінюванням поведінки особистості. Відтак, поведінка представників колективу, спільноти, професійного кола тощо характеризує поведінку всієї групи людей. Результати нашого дослідження засвідчили, що зовнішні критерії оцінки вимагають від людини підтримувати і виправдовувати репутацію, отриману її спільністю [5; 11; 13].

Гідність засновано на визнанні рівних прав людини, пошани до неї та її цінності як морального суб'єкта. Моральною підставою гідності людини в стародавні часи вважалися родовитість, знатність, сила, станова приналежність; із часом з'явилися неморальні підстави: влада, могутність, багатство. Моральна цінність гідності людини орієнтована на внутрішню пошану принципів дійсної людяності, добровільне проходження нею всупереч тиску обставин і спокус. На сучасному етапі розвитку українського суспільства саме гідність кожного члена суспільства стає запорукою морального здоров'я нації [5; 11; 13].

Важливою моральною категорією є справедливість, яка розкриває ідею правильного, належного порядку речей у суспільних взаєминах, характеризуючи уявлення про призначення людини. Саме тому протягом тривалого часу поняття справедливості і рівності були взаємопов'язані. Отже, поняття справедливості нами визначається як правильна міра рівності в сенсі відповідності між правами й обов'язками людей, заслугами людини та їх суспільним визнанням [9].

У свою чергу, чесність – уникнення обману в стосунках з іншими людьми, порівняно з правдивістю, поняття чесності підкреслює відсутність корисливих мотивів дезінформації і, водночас, поблажливіше ставиться до неумисного введення в оману. Чесність – позитивна моральна риса в характері людини; споріднені з нею доброчесність, достоїнство, невинність, непорочливість, цнотливість [9].

Обов'язковість – беззаперечне дотримання того, чим не можна нехтувати, чого вимагає законодавчий порядок. Тоді порядність – нездатність на погані, аморальні вчинки, що характеризує людину як добру і чесну. Співпраця – виконання певної справи з ким-небудь, а надійність – це те, що викликає цілковиту довіру, дещо перевірене [1].

Регулятором поведінки особистості в суспільстві, за нашими спостереженнями, є наявність у неї таких моральних категорій, як гуманізм (від лат. *humanus* – «людський», «людяний») – система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність; милосердя – жаліслива й діяльна любов, яка проявляється в готовності допомогти тим, хто потрапив у біду (людям і всьому живому); порядність – моральна якість людини, характеризує суворим дотриманням установлених норм поведінки в тому суспільстві, де триває її життя [1; 2; 6; 7; 8; 12].

Моральні категорії формуються як норми, що склалися у соціальному середовищі, ґрунтуючись на поглядах і уявленнях суспільства. Початком моральності Е.Кант вважає Моральний закон у людині, за ступеню важливості якого його можна порівняти із зоряним небом. Так, П.Юркевич стверджує, що людина здатна оцінювати свої вчинки. На його думку, людина то схвалює, то не схвалює себе і постійно виносить собі вирок за ці вчинки (засуджує, або схвалює) [3].

Як свідчать отримані нами результати аналізу психолого-педагогічних джерел, науковці вивчають причини негативних вчинків людини, але не можуть пояснити, наявність у людини якостей доброта, чесність, гідність, справедливість, взаємодопомога, співчуття тощо.

Стосовно проблеми моральної особистості О.Вишневський відзначив висновки:

1. Походження моралі є такою ж таємницею, як і походження самої людини, але наявність в неї вечної потреби бути моральною (що часто усупереч корисливому розуму) спонукає її до добра, засвідчує «небуденність» джерела моральності, поєднаність його з самою духовною сутністю людини. Моральності властиві ті самі витoki, що й релігії та мистецтву, а відтак за самим Законом Моральності відчувається Вища Сила.

2. Глибина моральності особистості визначається її ставленням до Бога. Людина здатна і готова визнавати і відстоювати мораль лише в тому випадку, якщо в моральній вимозі ми усвідомлюємо голос, що йде з глибин буття. Саме такий висновок зумовив визнання К. Ушинського, що з матеріалізму моральності не виведеш.

3. Традиційно християнське розуміння походження і сутності моралі відповідає природі самої людини як ества, що повинно себе пересилювати, переборювати, підніматися над собою. У своїй слабкості людина прагне, щоб хтось інший поклав на неї моральні правила (авторитет, наставник, батьки) [3].

Огляд різних підходів до вирішення проблеми морального виховання дітей шкільного віку свідчить про їх різноманітність. Як відзначив А.Фабр, наслідком традиційних підходів є надмірний вплив, схований під системою репресій. Традиційні форми і методи морального виховання молоді в різних країнах відрізняються, так може бути обумовлений навіть зовнішній вигляд школяра (зачіска, одяг, взуття, тощо) [3].

Важливість загальноприйнятих регламентацій у загальних навчальних закладах відзначають Н.Нікандрова і В.Кан-Калик, проаналізувавши різні плани виховної роботи. Спираючись на отриману дослідниками інформацію, можемо стверджувати, що плани виховної роботи схожі один на одного і мало враховують особливості школи і класу [10].

Актуалізує увагу на важливості морального і розумового розвитку підростаючої особистості І.Зайченко, спираючись на «Національну доктрину розвитку освіти»:

1. Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти.

2. Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є: особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя; пропаганда здорового способу життя; розширення україномовного освітнього простору; забезпечення освітніх потреб національних меншин; забезпечення економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації педагогічних, науково-педагогічних працівників, підвищення їх соціального статусу; розвиток дошкільної, позашкільної, загальної середньої освіти у сільській місцевості та професійно-технічної освіти; органічне поєднання освіти і науки, розвиток педагогічної та психологічної науки, дистанційної освіти; запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів; створення ринку освітніх послуг та його науково-методичне забезпечення; інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів.

3. Держава повинна забезпечувати: виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється; збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, виховання культури міжетнічних і міжособистісних відносин; виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу; виховання у дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості; підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці; створення умов для розвитку обдарованих дітей та молоді; підтримка дітей та молоді з особливостями психічного і фізичного розвитку; стимулювання у молоді прагнення до здорового способу життя; розвиток дитячого та юнацького спорту, туризму; етичне, естетичне виховання; екологічну, правову, економічну освіту; наступність і безперервність освіти; інноваційний характер

навчально-виховної діяльності; різноманітність типів навчальних закладів, варіативність навчальних програм, індивідуалізацію навчання та виховання; моніторинг освітнього процесу, зростання якості освітніх послуг; створення умов для ефективної професійної діяльності педагогічних, науково-педагогічних працівників відповідно до їх ролі у суспільстві [4, с. 259–260].

*Висновки та перспективи подальших досліджень...* Важливим етапом морального виховання дітей шкільного віку є прийняття ними моральних, культурних і національних традицій народу, до якого вони належать.

#### Список використаних джерел і літератури:

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. Вишневецький. – [3-те вид., доопрац. і доп.]. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
2. Гальченко М. Г. Проблемы оглашения и воцерковления психически нездоровых людей / М. Г. Гальченко // Психиатрия и актуальные проблемы духовной жизни. – М. : Свято-Филаретовская высшая православно-христианская школа, 2003. – С. 126–144.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Деякі аспекти морального виховання : Практичний матеріал для класних керівників, вихователів і вчителів / уклад. В. К. Демиденко. – К. : ІСДО, 1995. – 40 с.
5. Етичні норми і цінності: проблема обґрунтування / Т. Г. Аболіна, А. М. Єрмоленко, О. О. Кисельова, В. А. Малахов. – К. : Стило, 1997. – 243 с.
6. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищих пед. навч. закл.] / І. В. Зайченко. – [2-е вид.]. – К. : Освіта України ; КНТ, 2008. – 528 с.
7. Короленко В. Л. Формування моральних цінностей підлітків у процесі взаємодії сім'ї і школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Віктор Леонітович Короленко. – Миколаїв, 2014. – 240 с.
8. Педагогический словарь / [под ред. В. В. Давыдова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
9. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Т. Ярошевского. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
10. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 752 с.
11. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : БРС, 1998. – Т. 1. – 490 с.
12. Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. – [5-е изд.]. – М. : Политиздат, 1983. – 445 с.
13. Сучасний тлумачний словник української мови : 65000 слів / за заг. ред. проф. В. В. Дубічинського. – Харків : ВД «ШКОЛА», 2006. – 1008 с.

#### References:

1. Vyshnevskiy O. *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky : navch. posib.*, Kyiv, Znannia, 2008, 566 p.
2. Halchenko M. H. Problemy' oglasheniya i voocerkovleniya psixicheski nezdorovy'x lyudej, *Psixiatriya i aktual'ny'e problemy' duxovnoj zhizni*, Moscow, Svyato-Filaretovskaya vysshaya pravoslavno-xristianskaya shkola, 2003, pp. 126–144.
3. Honcharenko S. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk*, Kyiv, Lybid, 1997, 376 p.
4. *Deiaki aspekty moralnoho vykhovannia : Praktychnyi material dlia klasnykh kerivnykiv, vykhovateliv i vchyteliv*, uklad. V. K. Demydenko, Kyiv, ISDO, 1995, 40 p.
5. *Etychni normy i tsinnosti: problema obhruntuwannia*, T. H. Abolina, A. M. Yermolenko, O. O. Kyselova, V. A. Malakhov, Kyiv, Stylos, 1997, 243 p.
6. Zaichenko I. V. *Pedahohika : navch. posib. dlia stud. vyshchyykh ped. navch. zakl.*, Kyiv, Osvita Ukrainy, KNT, 2008, 528 p.
7. Korolenko V. L. *Formuvannia moralnykh tsinnostei pidlitkiv u protsesi vzaiemodii simi i shkoly*, Mykolayiv, 2014, 240 p.
8. *Pedagogicheskij slovar'*, pod red. V. V. Davy'dova i dr., Moscow, Pedagogika, 1983, 448 p.
9. *Psixologiya : slovar'*, pod obsbh. red. A. V. Petrovskogo, M. T. Yaroshevskogo, Moscow, Politizdat, 1990, 494 p.
10. *Psixoterapevticheskaya e'nciklopediya*, pod red. B. D. Karvasarskogo, saint Petersburg, Piter Kom, 1998, 752 p.
11. *Rossiyskaya pedagogicheskaya e'nciklopediya*, gl. red. V. V. Davy'dov, Moscow, BRYe, 1998, T. 1, 490 p.
12. *Slovar' po e'tyke* / pod red. I. S. Kona, Moscow, Politizdat, 1983, 445 p.
13. *Suchasnyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy : 65000 sliv*, za zah. red. prof. V. V. Dubichynskoho, Kharkiv, VD «ShKOLA», 2006, 1008 p.

#### Summary

Viktor Korolenko

#### *Categorical Field of Research of the Problem of Moral Education of Pupils*

*On the basis of the analysis of psychological and pedagogical sources moral categories are described in the article. Importance of influence of moral education on the general education of children of school age is well-proven. Ability of the effective use of modern pedagogical knowledges is underlined. The results of the conducted research specify on the necessity of elucidation to the children of moral categories which are instrumental in aspiring of growing up personality to moral perfection.*

*The conducted research proves that moral education is a process, directed on development of integral personality of child (love to Motherland, positive attitude toward society, collective, people, to labour, duties). The basis of moral*

*education is in that socially necessary requirements of society, stimulating personal qualities of every child, such as debt, honour, conscience, dignity.*

*Moral education is one of the main components of educational process at school. Purposeful pedagogical activity is instrumental in development of moral qualities of personality and it helps to find them the place in the society (using the received knowledge and abilities in life).*

**Key words:** *moral, behaviour, value, categories, education.*

Дата надходження статті: «02» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «02» квітня 2015 р.

УДК 373.5.091.39:5(045)

**МАРІЯ КРИВА,**

*кандидат педагогічних наук*

*(м.Львів)*

### **Організація позаурочної дослідницької діяльності учнів під час вивчення предметів природничого циклу**

*У статті висвітлено актуальну проблему реалізації позаурочної дослідницької діяльності учнів під час вивчення природничих дисциплін. На основі теоретико-емпіричних досліджень акцентовано на потенціалі позаурочної дослідницької діяльності у формуванні активної, творчої, ініціативної особистості учня. Сформульовано ключові характеристики основних форм та методів організації позаурочної дослідницької діяльності. Зосереджено увагу на конкретних прикладах організації дослідницької діяльності учнів під час вивчення природознавства, біології, географії, фізики, хімії. Розглянуто основні напрямки роботи наукового товариства учнів у межах учнівського самоврядування.*

**Ключові слова:** *позаурочна дослідницька діяльність, предмети природничого циклу, учень.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Нині організація позаурочної дослідницької діяльності у галузі природничих дисциплін спрямована не тільки на стимулювання інтересу та формування предметних компетенцій, а й на розвиток і саморозвиток учня, спонукання до творчості, вироблення вмінь практичного і творчого застосування здобутих знань. Анкетування учнів 7–11 класів засвідчили про інтерес учнів власне до позаурочної дослідницької діяльності, де вони можуть поглибити свої знання із тем, які їх цікавлять, вийти за межі навчальних програм із навчальних предметів природничого циклу, проявити самостійність, ініціативність, креативність. Однак сучасна школа не повністю застосовує різноманітність форм і методів позаурочної дослідницької діяльності учнів для формування їхньої предметної компетентності, що є важливим чинником формування творчої особистості учня.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Головні складові дослідницької діяльності, її цілі, завдання, етапи діяльності, результати розглядають в своїх працях О.Леонтович, О.Обухов, О.Поддьяков, О.Савенков. Проблеми розвитку в учнів дослідницької компетентності присвячені дослідження І.Коваленко, Я.Кривенко, В.Литовченко, О.Ушакова, які пропонують вирішення зазначеної проблеми шляхом інтеграції можливостей вищої та профільної школи у розвитку інтелектуальної творчості старшокласників (Я.Кривенко, О.Ушаков), засобами проектної діяльності (І.Коваленко), шляхом роботи наукових товариств учнів (М.Кожухова).

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – розкриття особливостей організації позаурочної дослідницької діяльності учнів із навчальних предметів природничого циклу.

*Виклад основного матеріалу...* Позаурочна дослідницька діяльність – це діяльність, спрямована на оволодіння учнями методами дослідження об'єктів живої та неживої природи з метою розвитку пізнавального інтересу, самостійності, інтелектуальних і практичних умінь. Вона є логічним продовженням урочної діяльності і охоплює проведення навчальних досліджень; написання рефератів, проектів; виконання домашньої навчальної роботи дослідницького характеру; участь в олімпіадах, конференціях, турнірах, конкурсах із природничих дисциплін. Зазначимо, що у

позаурочній дослідницькій діяльності із домінуючої ролі педагог виконує роль консультанта, помічника.

Розглянемо детальніше позаурочні форми та методи дослідницької діяльності учнів.

Як свідчать результати аналізу педагогічної літератури, *навчальне дослідження* – діяльність, пов'язана з вирішенням творчого або дослідницького завдання із заздалегідь невідомим розв'язком. Завданнями навчального дослідження є: підвищення престижу та популяризація наукових знань; розвиток в учнів пізнавальної активності і творчих здібностей; ознайомлення з методами і прийомами наукового пошуку; формування вмінь роботи з науковою літературою; виявлення і формулювання дослідницьких проблем; формування вмінь правильно оформлювати дослідницьку роботу; оволодіння учнями мистецтвом дискусії, виступу перед аудиторією з доповіддю; професійне самовизначення учня. Особливо цінними є роботи, над якими учні працюють декілька років, поступово заглиблюючись у проблему, відкриваючи для себе нові факти, що були раніше недоступні для розуміння.

Технологія навчання учнів проведення дослідження охоплює наступні етапи: планування дослідження; постановку дослідницького завдання (виділення і усвідомлення проблеми дослідження); висунення, підтвердження і спростування гіпотези; вибір методів дослідження; роботу з літературою; оформлення результатів досліджень; публічний виступ [4].

Найпростішим видом дослідження є написання реферату. *Реферат* – короткий письмовий виклад основних висновків вчення, наукової праці, дослідження, змісту книги або огляд друкованих джерел на певну тему [6, с.355–356]. Як правило, для учнів не становить особливих труднощів написання реферату порівняно з науково-дослідницькою роботою чи виконанням проекту. Темати для написання рефератів із природничих дисциплін можуть бути різними, наприклад, «Історія хімії», «Застосування сплавів», «Догляд за кімнатними рослинами» тощо.

*Метод проектів* передбачає раціональне поєднання теоретичних знань і можливостей їх практичного застосування для вирішення конкретних проблем у спільній діяльності учнів та вчителів; у формуванні та розвитку пізнавальних, творчих навичок учнів, вмінь самостійно здійснювати пошук інформації; розвитку вміння ставити проблему та самостійно її розв'язувати; розвитку мотивів до навчання та самоосвіти; формуванні почуття відповідальності за прийняте рішення; розвитку комунікативних умінь і навичок.

Під час виконання проектів учні складають звіти про свої спостереження за розвитком рослин, життям тварин, природними явищами, речовинами. Елементи пошуковості й дослідницької діяльності розвивають критичне мислення учнів, спонукають їх до самостійних пошуків. Приклади проектів у галузі природничих дисциплін: «Фастфуди», «Рослини – геніальні інженери природи», «Проблема переробки сміття», «Вирішення проблеми забруднення річок» тощо.

Шкільні та позашкільні науково-практичні *конференції* є підсумком багатомісячної дослідницької, творчої діяльності старшокласників. В їх роботі переважно беруть участь учні 10 – 11-х класів. Учні беручи участь в роботі конференції, набувають вміння публічно представляти результати дослідницької діяльності, мають можливість спілкування з науковцями. Конференції стимулюють активну і самостійну інтелектуальну діяльність учнів, дають їм можливість представити результати своєї діяльності, відчувати радість від публікації і експертизи своїх ідей.

*Домашня навчальна робота* дослідницького характеру може поєднувати різноманітні види, що дозволяє здійснити навчальні дослідження, які є тривалими у часі. Дослідницькі домашні завдання повинні мати індивідуальний підхід шляхом варіативності завдань (диференційований), міжпредметний підхід (наприклад, з ботаніки і географії (рослини нашого краю), спрямовані на застосування знань на практиці і формуванню творчого мислення. Прикладом є проведення спостережень, зокрема, фенологічних спостережень, самоспостережень із фізіології людини тощо.

Підвищує інтерес до поглибленого вивчення навчальних, спеціальних та фахових дисциплін участь учнів в олімпіадах, турнірах, конкурсах з навчальних предметів природничого циклу, конкурсах-захистах науково-дослідницьких робіт.

Популярними *конкурсами* із природничих дисциплін є «Колосок», «Смішний колосок», «Колосок-весняний». Міжнародний інтерактивний учнівський природничий конкурс «Колосок» проводиться з метою наукової популяризації та пропедевтики природничих наук серед учнів, поширення та впровадження національних освітніх технологій за кордоном, аналізу та запровадження сучасних прогресивних освітніх зарубіжних технологій в Україні. Основними завданнями цих конкурсів є: формування цілісного погляду про наукову картину світу, вироблену сучасним природознавством; розвиток мотивації учнів до вивчення дисциплін природничого циклу; вироблення стійких навичок роботи з науково-популярними виданнями (журнал «Колосок», газета «Колосочок»), розвиток читацьких компетентностей, дослідницьких та творчих умінь учнів; розширення та поглиблення знань із природничих дисциплін.

Однією з відносно нових форм позашкільної роботи з обдарованими дітьми є *турніри*, ідеологія яких максимально наближена до дослідницької діяльності. Турнір – це командне змагання школярів у формі ролівої гри, що сприяє набуття вмінь розв'язувати складні проблеми, доповідати, формулювати твердження та захищати власну думку в наукових дискусіях [2, с.4]. Зазначимо, що у кожній команді є розподіл ролей між опонентом (відзначає позитивні та негативні моменти розв'язку завдання доповідачем, дає критичні зауваження до доповіді, ставить запитання, які характеризують основні недоліки і помилки у розумінні проблеми), рецензентом (дає коротку оцінку виступам доповідача і опонента), доповідачем (викладає сутність розв'язку запропонованої йому задачі, звертаючи увагу слухачів на основні ідеї та висновки).

Всеукраїнські турніри проводяться щороку серед учнів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів з біології (турнір юних біологів), з фізики (турнір винахідників та раціоналізаторів, турнір юних фізиків), з географії (турнір юних географів), з хімії (турнір юних хіміків) тощо.

Основними завданнями турнірів є: стимулювання творчого самовдосконалення учнівської молоді; виявлення, розвиток обдарованих учнів, надання їм допомоги у виборі професії, залучення їх до навчання у вищих навчальних закладах; реалізація здібностей талановитих учнів; формування творчого покоління молодих науковців та практиків для різних галузей суспільного життя; підвищення інтересу до поглибленого вивчення навчальних, спеціальних та фахових дисциплін, формування у колах учнівської молоді навичок дослідницької роботи; популяризація досягнень науки, техніки та новітніх технологій; підбиття підсумків роботи факультативів, гуртків, секцій, учнівських наукових товариств; активізація всіх форм позакласної та позашкільної роботи з учнями; підвищення рівня викладання навчальних, спеціальних та фахових дисциплін, фахової підготовки учнів; залучення професорсько-викладацького складу, аспірантів, студентів вищих навчальних закладів, працівників наукових установ до активної роботи з обдарованою учнівською молоддю; формування команд для участі в міжнародних олімпіадах, конкурсах, турнірах [5].

Одним з напрямків проектної та дослідницької діяльності можна вважати створення *наукового товариства учнів* – «Товариства творчої самореалізації учня» в межах учнівського самоврядування, зокрема, центру навчання і дозвілля. Головними умовами його функціонування є зацікавленість учнів і педагогічного колективу; оптимальна структура товариства; функціонування на засадах демократії; визначення оптимальних методів педагогічного контролю.

У контексті нашого дослідження окреслимо основні напрямки функціонування наукового товариства: залучення до науково-дослідницької діяльності здібних учнів відповідно до їх наукових інтересів; навчання учнів роботі з науковою літературою, формування культури наукового дослідження; ознайомлення і співпраця з представниками науки в певній галузі знань, надання практичної допомоги учнів у проведенні експериментальної та дослідницької роботи; організація індивідуальних консультацій проміжного та підсумкового контролю в процесі наукових досліджень учнів; рецензування наукових робіт учнів при підготовці їх до участі в конкурсах і конференціях; підготовка, організація та проведення науково-практичних конференцій, турнірів, олімпіад [3, с.223]; редагування та видання учнівської газети.

Одним із шляхів диференціації та індивідуалізації навчання є впровадження в шкільну практику системи курсів за вибором та *факультативів*, які здійснюються в межах варіативного компонента змісту освіти і доповнюють та поглиблюють зміст навчального предмета. Розроблений факультатив «Товариство творчої самореалізації учня» передбачає залучення учнів до дослідницької діяльності (на матеріалі природничих дисциплін) та створення кінцевого продукту дослідження. Досвід показує, що, занурившись в дослідницький процес, учень ефективніше прямує до визначеної мети, спрямовуючи свій потенціал на цей вид діяльності.

Головною метою *предметних шкільних олімпіад* є гармонійний розвиток особистості, створення умов для розкриття її індивідуальності. Ми погоджуємося з думкою Н.Білик, яка вважає, що усі завдання на олімпіаді повинні бути нестандартними, насиченими новітніми думками сучасної науки, щоб «кожне з них було маленькою науковою роботою» [1, с.30–31].

Олімпіади із природничих дисциплін вимагають від школярів умінь працювати з обладнанням, здійснювати експеримент тощо, які необхідні для успішного виступу в практичних турах олімпіади. Підготовка школярів до олімпіад здійснюється в основному під керівництвом вчителів. Для її проведення завдання розробляють методичні об'єднання вчителів із природничих дисциплін з врахуванням багаторічної практики участі учнів у обласних і всеукраїнських олімпіадах і вимог, що висуваються до учасників.

*Висновки...* Отже, ефективність залучення учнів до дослідницької діяльності залежить від оптимального використання різних форм, методів, прийомів дослідницького навчання. Як свідчать результати аналізу педагогічної теорії та практики, системний підхід до організації позаурочної дослідницької діяльності учнів під час вивчення предметів природничого циклу сприяє розвитку



творчих рис характеру, творчої уяви, інтуїції, уваги, пам'яті; формуванню творчої самосвідомості, що виявляється у самопізнанні, самооцінці, самоорганізації, прагненні до самореалізації та самовдосконалення.

**Список використаних джерел і літератури:**

1. Білик Н. Моделювання процесу предметних олімпіад / Н. Білик // Психологічна підтримка творчості учня / [упор. О. Главник, В. Зоц]. – К., 2003. – С. 30–34.
2. Булава Л. М. Турнір як форма організації позакласної роботи з географії / Л. М. Булава, О. М. Машенко // Географія. – 2009. – № 6. – С. 2–5.
3. Голинская Т. В. Научно-исследовательская деятельность учащихся на уроках и во внеурочное время / Т. В. Голинская // Организация исследовательской деятельности детей и молодежи: проблемы, поиск, решения: межрегионал. научн.-практ. конф., 2–3 ноября, 2011 г. : тезисы докл. – Томск, 2011. – С. 223–225.
4. Педагогическая технология освоения учащимися исследовательской деятельности : учеб.-метод. пособие / сост. С. В. Палецкий. – Омск : Омск. гос. ун-т, 2004. – 72 с.
5. Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади, турніри, конкурси з навчальних предметів, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт, олімпіади зі спеціальних дисциплін та конкурси фахової майстерності від 22.09.2011 № 1099 [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1318-11>.
6. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – [3-тє вид., стереотип.]. – К. : Академвидав, 2009. – С. 355–356. – (Серія «Альма-матер»).

**References:**

1. Bilyk N. Modeliuvannia protsesu predmetnykh olimpiad, *Psykhologichna pidtrymka tvorchosti uchnia*, Kyiv, 2003, pp. 30–34.
2. Bulava L. M., Mashchenko O. M. Turnir yak forma orhanizatsii pozaklasnoi roboty z heohrafiy, *Heohrafiia*, 2009, № 6, pp. 2–5.
3. Golinskaya T. V. Nauchno-issledovatelskaya deyatelnost' uchashhixsya na urokakh i vo vneurochnoe vremya, *Organizaciya issledovatelskoj deyatelnosti detej i molodezhi: problemy, poisk, resheniya*, Tomsk, 2011, pp. 223–225.
4. *Pedagogicheskaya texnologiya osvoeniya uchashhimisya issledovatelskoj deyatelnosti : uchebno-metod. posobie*, sost. S. V. Paleckiy, Omsk, Omsk. gos. un-t, 2004, 72 p.
5. *Polozhennia pro Vseukrainski uchnivski olimpiady, turniry, konkursy z navchalnykh predmetiv, konkursy-zakhysty naukovo-doslidnytskykh robit, olimpiady zi spetsialnykh dystsyplin ta konkursy fakhovoi maisternosti vid 22.09.2011 № 1099* [electronic resource], mode of access : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1318-11>.
6. Fitsula M. M. *Pedahohika : navch. posib.*, Kyiv, Akademvydav, 2009, pp. 355–356.

**Summary**

**Mariia Kryva**

**Organization of Extracurricular Research Activities of Students while Studying the Subjects of the Natural Science**

*The article highlights the actual problem of implementing students' extracurricular research activity during the natural sciences study. On the basis of theoretical and empirical research the potential of extracurricular research in the formation of an active, creative, self-motivated student's personality is accentuated. The key characteristics of the basic forms and methods of organizing the extracurricular activities are formulated. The emphasis is placed on the specific examples of organizing the students' research activity during natural history, biology, geography, physics and chemistry study. The main directions of the work of Students' Scientific Society within the student government are studied.*

**Key words:** *extracurricular research activity, natural subjects, student.*

Дата надходження статті: «01» квітня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «23» квітня 2015 р.

**Інженерна підготовка майбутніх учителів трудового навчання у ВНЗ:  
реалії та перспективи**

*У статті обґрунтовано необхідність удосконалення інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання, що викликане формуванням умінь адаптуватись до змін у галузі техніки і технології виробництва, творчо виконувати професійні завдання. Зазначено, що інженерна підготовка дає змогу майбутнім фахівцям орієнтуватися в загальних закономірностях будови і застосування техніки, пізнати історію та перспективні шляхи її подальшого розвитку. Констатовано, що донині існує тенденція викладати інженерні дисципліни за зразком вищих технічних навчальних закладів, хоч мета і завдання їх опанування докорінно відрізняється від тих, що мають реалізувати майбутні інженери. Підкреслено необхідність взаємозв'язку інженерної підготовки вчителів з методичною і загальнопедагогічною підготовкою, оскільки вони мають бути спроможними перетворювати отримані у ВНЗ інженерні знання для передавання їх учням. Цілісна педагогічна діяльність учителя трудового навчання втілює три основні, тісно взаємопов'язані аспекти: педагогічний, психологічний і технічний (або інженерний). Одним із шляхів оптимізації інженерної підготовки фахівців виокремлено використання історичного навчального матеріалу та запропоновано можливості його опанування в ході викладання технічних дисциплін. Піднято питання про підготовку вчителя, який би не тільки був наділений знаннями з психолого-педагогічних наук та своєї спеціальності, але й глибоко усвідомлював сутність педагогічної творчості, мав якості вчителя-дослідника, чітко уявляв процес формування технічного мислення в результаті засвоєння і застосування інженерних знань, умінь і навичок.*

*Зазначено, що за родом своєї діяльності вчитель трудового навчання має не лише передавати свої знання та вміння школярам (хоч для цього не менш потрібна технічна грамотність), але й забезпечувати матеріально-технічну базу шкільних майстерень необхідним устаткуванням і пристроями. Нині актуалізовані інженерні знання та вміння у зв'язку із залученням учнів до суспільно корисної праці та проектної діяльності. Удосконалення інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання у ВНЗ має бути спрямоване на реалізацію загальноосвітніх завдань освітньої галузі «Технології».*

**Ключові слова:** *вчитель трудового навчання, інженерна підготовка, техніка, технології, виробництво.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді... Ринкові відносини в нашому суспільстві кардинально змінюють характер і мету праці – зростає її інтенсивність, напруженість, підвищуються вимоги до професіоналізму, витривалості й відповідальності працівника, суттєво збільшується частка інтелектуальної праці. У сучасних умовах людини повинна демонструвати високий рівень володіння професійними функціями, вміння адаптуватися до змін у галузі техніки і технології виробництва, творчо виконувати професійні завдання, виявляти готовність до проектної діяльності, володіти науково-дослідницьким апаратом, уміти обрати правильні рішення.*

*За ринкової економіки фахівцеві необхідно не тільки постійно вдосконалювати свої професійні вміння та навички, але й бути психологічно мобільним і готовим до зміни професійної діяльності, демонструвати при цьому здатність до самореалізації в інших сферах. Як засвідчує світовий досвід, через швидкі зміни технологій за час продуктивного життя людина змушена кілька разів змінювати професію. Звідси випливає висновок, що перед початком самостійної трудової діяльності кожен індивід повинен отримати широкий кругозір, ознайомитися з різними видами перетворювальної діяльності, оцінити власні можливості й обрати напрям майбутньої професії.*

*Такі соціально-технологічні перспективи детермінують необхідність пошуку закладами освіти нових підходів до організації трудового навчання молоді української генерації ХХІ ст., що вможливили б її підготовку до майбутньої трудової діяльності в нових суспільно-економічних умовах, оптимізували виховання й розвиток ініціативної, творчої особистості, її самовизначення та самореалізацію в професійному зростанні.*

*Аналіз досліджень і публікацій... Підґрунтя сучасного етапу розвитку трудового навчання в Україні сформоване вченими-педагогами В.Мадзігоном, В.Сидоренком, Г.Терещуком, Д.Тхоржевським, що логічно втілене в змісті освітньої галузі «Технології», включеної до Державного стандарту базової і повної середньої освіти [1].*

Особливості інженерної підготовки в системі педагогічної освіти вивчали М.Корець, В.Сидоренко, В.Стещенко, Ю.Хотунцев та ін. Водночас на часі є нагальне вирішення суперечності між потребою суспільства у формуванні особистості, здатної активно й творчо долучатися до продуктивної діяльності в галузі матеріального виробництва, та недостатньою кількістю професійно підготовлених учителів трудового навчання, які можуть ефективно реалізувати цю мету в загальноосвітньому навчальному закладі.

*Формулювання цілей статті...* **Метою статті** є обґрунтування шляхів оптимізації інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

*Виклад основного матеріалу...* Вимоги сьогодення, завдання загальноосвітніх навчальних закладів актуалізували потребу перегляду та подальшого вдосконалення інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання з позицій системності й інтеграції знань.

Навчальний матеріал інженерних дисциплін має бути логічно пов'язаний із загальнонауковими дисциплінами та містити ретельно відібрані елементи технічних знань. Заслугове на увагу думка про наукове осмислення оптимального шляху органічного поєднання природничо-математичних і професійно-практичних дисциплін, починаючи з перших курсів. Це продиктоване тим, що студенти молодших курсів, опановуючи основи природничо-математичних наук, недостатньо уявляють собі можливості їх застосування під час вивчення інших дисциплін, розв'язання виробничо-педагогічних завдань у майбутній професійній діяльності [2].

Наприклад, знання математики чи фізики, набуті поза зв'язком із конкретними сферами їх застосування, швидко втрачаються і не можуть бути використані майбутнім учителем трудового навчання для виконання завдань прикладного спрямування. Важливу роль відіграє послідовність опанування знань студентами, оскільки це сприяє їх ефективному використанню в ході розв'язання теоретичних і практичних завдань трудової діяльності.

Інженерна підготовка дає змогу майбутнім учителям трудового навчання орієнтуватися в загальних закономірностях будови й застосування техніки, пізнати історію та перспективні шляхи її подальшого розвитку. Без цих знань не може бути кваліфікованого вчителя, здатного реалізувати завдання трудового навчання та виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Водночас потребує ретельної уваги внутрішнє протиріччя системи освіти, що впливає на всі аспекти діяльності вищої освіти. Як відомо, виробництво та наука постійно розвиваються, тому вища професійна освіта має враховувати вимоги виробництва, а також повинна бути спрямована на перспективу. З іншого боку, існують труднощі зі швидким корегуванням навчальних програм підготовки фахівців.

Технічне переоснащення виробництва, упровадження нової техніки та нових технологій вимагають належної підготовки робітничих кадрів, швидкої адаптації працівників виробничої сфери до нових умов праці, готовності до зміни сфери професійної діяльності. Високий рівень науково-теоретичної підготовки стає необхідною й органічною частиною професійної підготовки спеціалістів, підвалини якої закладають у школі під час опанування основ наук, насамперед у процесі трудового навчання та виховання учнів. Відповідальність за реалізацію цього процесу покладена на вчителя трудового навчання.

Знання, які отримують студенти в ході навчання, закріплюють шляхом формування вмінь і навичок, лише після цього вони стають дієвими. Навчити може тільки той учитель, який сам добре володіє знаннями, має необхідний комплекс умінь і навичок. Саме це спонукає в процесі підготовки майбутніх фахівців до постійної активізації пізнавальної діяльності студентів у педагогічному вищому навчальному закладі, для міцного закріплення знань на основі розвитку практичних умінь і навичок.

Важливе завдання вчителя трудового навчання – не тільки навчити учнів того, що знає і вміє він сам, але й створити підґрунтя для подальшого вдосконалення знань та вмінь. Інженерна підготовка необхідна вчителю для організації процесу навчання з основ техніки, трудового навчання й виховання учнів, для формування в них загальноотрудових навичок, умінь грамотного використання обладнання та інструментів.

Попри безапеляційні здобутки в досвіді інженерної підготовки вчителів трудового навчання, усе ж наявні певні недоліки в її структурі та змісті. Донині існує тенденція викладати інженерні дисципліни за зразком вищих технічних навчальних закладів, хоч мета й завдання їх опанування докорінно відрізняється від тих, що мають реалізувати майбутні інженери.

Становить сумніви доцільність зарахування до циклу машинознавчих дисциплін теоретичної механіки, теорії механізмів та машин, опору матеріалів і деталей машин. Ця низка предметів утворює цикл загальнотехнічних дисциплін, нами обґрунтована доречність їх інтеграції в курсі «Технічна механіка» [3].

Цикл навчальних дисциплін з основ виробництва і виробництва та обробки конструкційних матеріалів у більшості вищих навчальних закладів викладають в автономному вигляді, що передбачає опанування матеріалознавства, технології виробництва конструкційних матеріалів, стандартизації, управління якістю і сертифікації, обробки конструкційних матеріалів тощо. Розроблену програму інтегрованого курсу з основ виробництва не можна вважати досконалою, оскільки в ній не дотримано логіки об'єднання навчального матеріалу, а окремі назви розділів курсу не узгоджені з назвою дисципліни (наприклад, основи техніки і технології).

На наш погляд, ні зміст, ні структура інженерних дисциплін на сьогодні не враховують їхньої педагогічної спрямованості. Однак майбутній учитель трудового навчання повинен бути спроможним перетворювати отримані у вищому навчальному закладі інженерні знання для передавання їх учням. З огляду на це, вважаємо за необхідне організувати пошук шляхів тісного взаємозв'язку інженерної підготовки з методичною й загальнопедагогічною підготовкою.

Нам імпонує думка про те, що кожен майбутній учитель, незалежно від спеціалізації, повинен відповідати певним загальнопрофесійним вимогам, мати сукупність педагогічних знань, умінь та особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності. Ядро професійно-педагогічної підготовки повинні утворювати фундаментальні знання в галузі педагогіки та психології. Ця частина підготовки є інваріантною, обов'язковою для майбутнього вчителя будь-якої спеціальності. Психолого-педагогічні знання дають змогу вчителю прогнозувати можливі результати своїх дій, реакцію учнів на повідомлення, зауваження, оцінювання їхньої діяльності.

Цілісна педагогічна діяльність учителя трудового навчання втілює три основні, тісно взаємопов'язані аспекти: педагогічний, психологічний і технічний (або інженерний). Учитель повинен відповідати всім цим граням професійної діяльності, поєднуючи три професійні ролі: предметника, методиста і психолога. У різноманітних педагогічних ситуаціях може по чергово переважати та чи інша роль. Саме в тісному взаємозв'язку інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання з психолого-педагогічною підготовкою ми вбачаємо сутність інженерної підготовки студентів у педагогічному вищому навчальному закладі.

Реформування системи освіти в руслі інженерної підготовки студентів у педагогічному вищому навчальному закладі прогнозує:

- зміщення акцентів у навчальній діяльності в бік інтелектуалізації знань завдяки зниженню частки репродуктивної діяльності;
- посилення практичної спрямованості змісту освіти.

У процесі вивчення дисциплін інженерного циклу створюються найсприятливіші умови для реалізації принципу взаємозв'язку теорії і практики, остання слугує критерієм істини. По-перше, студенти переконуються в справедливості теоретичних положень, що сприяє усвідомленню й засвоєнню знань. По-друге, перевіряються знання студентів і їхні вміння застосовувати отримані знання для розв'язання практичних завдань. По-третє, формуються навички використання одержаних знань у практичній роботі.

Інженерну підготовку майбутніх учителів трудового навчання оптимізує використання історичного навчального матеріалу. Знання історії дисципліни, що вивчають, допомагає студентові збагнути динаміку в розвитку. Існують такі можливості для використання історичної інформації в ході опанування технічних предметів:

- вивчення історії науки й становлення навчальної дисципліни;
- ознайомлення з життям і діяльністю видатних учених, які зробили вагомий внесок у становлення й розвиток галузі техніки, що вивчають;
- ознайомлення з історією створення технічних об'єктів і розвитку виробничих технологій.

Отже, удосконалення системи вищої педагогічної освіти передбачає підготовку вчителя трудового навчання, наділеного ґрунтовними теоретичними знаннями і практичними навичками, спроможного творчо опановувати професію, оволодівати досягненнями науки, техніки та передового педагогічного досвіду.

Учитель трудового навчання покликаний виконувати в загальноосвітньому навчальному закладі низку специфічних завдань, цілеспрямовано формуючи творчі здібності учнів, що являє собою обов'язкову умову успішного провадження будь-якого різновиду діяльності. У зв'язку з цим постає питання про підготовку такого вчителя, який би не тільки був наділений знаннями з психолого-педагогічних наук та своєї спеціальності, але й глибоко усвідомлював сутність педагогічної творчості, мав якості вчителя-дослідника, новатора, чітко уявляв процес формування технічного мислення, що є результатом засвоєння та застосування інженерних знань, умінь і навичок.

Дослідники завжди надавали посутнього значення інженерній підготовці студентів. За родом своєї діяльності вчитель трудового навчання має не лише передавати свої знання та вміння

школярам (хоч для цього не менш потрібна технічна грамотність), але й забезпечувати матеріально-технічну базу шкільних майстерень необхідним устаткуванням і пристроями.

Скрутне матеріальне становище більшості загальноосвітніх навчальних закладів не дає їм змоги придбати сучасне обладнання та інструменти. Окреме обладнання виготовляють учителі та учні під їхнім керівництвом, тоді в нагоді стає інженерна підготовка педагога.

Нині актуалізовані інженерні знання та вміння, у зв'язку із залученням учнів до суспільно корисної праці та проектною діяльністю. Для реалізації ефективного зв'язку навчання з продуктивною працею та виконання проектів потрібна ґрунтовна конструкторсько-технологічна підготовка вчителя. При цьому вчитель повинен так організувати роботу, щоб вона повністю відповідала цілям і завданням трудового навчання й виховання школярів загальноосвітніх навчальних закладів.

Унаслідок компаративного підходу до діяльності інженера та вчителя трудового навчання, який реалізує завдання трудового навчання й виховання школярів загальноосвітніх навчальних закладів, доведено неприпустимість однакового бачення особливостей викладання дисциплін інженерного циклу. Сформульована теза ґрунтована на кількох позиціях, схарактеризованих нижче.

У процесі підготовки студентів до інженерної діяльності об'єктом вивчення постає техніка та технології, а функційна структура їхньої діяльності полягає в проектуванні, організації й технічному впровадженні інженерних розробок у тій чи в тій сфері техніки або технології. У процесі підготовки фахівців до педагогічної діяльності об'єктом вивчення є навчальний процес, а функційна структура діяльності містить такі елементи, як аналіз, проектування педагогічної діяльності, реалізація дидактичного проекту в педагогічному процесі, його контроль і коректування. Якщо в ході підготовки інженерів методика дидактичного проектування, технологія та організація навчального процесу слугують лише засобами навчальної діяльності, то в професійній освіті педагогів це не тільки засоби, а й «наскрізна» лінія підготовки, яка повинна бути відображена в змісті навчальних дисциплін.

*Висновки...* Отже, як показало дослідження, інженерна підготовка вчителя трудового навчання у ВНЗ не відповідає вимогам сьогодення й потребує вдосконалення, спрямованого на реалізацію загальноосвітніх завдань освітньої галузі «Технології», а саме: формування технічного світогляду й належного рівня освіти, закріплення на практиці знань про технічну діяльність, що ґрунтовані на законах і закономірностях розвитку природи, суспільства, виробництва й людини; інформування учнів про різні види діяльності й залучення до їх провадження, формування необхідних для цього знань і вмінь, навчання школярів способів поведінки з різноманітними засобами праці; створення умов для професійного самовизначення, обґрунтованого вибору професії з огляду на власні здібності, уподобання та інтереси; формування в учнів культури праці, навичок раціонального ведення домашнього господарства, культури побуту, відповідальності за результати власної діяльності; виховання активної життєвої позиції, професійної адаптивності, готовності до безперервної професійної освіти, конкурентності на ринку праці.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-p](http://zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-p).
2. Батышев С. Я. Прогностическая ориентация профессионального образования / С. Я. Батышев // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 15–20.
3. Курок В. П. Цілісна система загально-технічної підготовки вчителя трудового та професійного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Віра Панасівна Курок. – К., 1993. – 205 с.

#### **References:**

1. *Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi serednoi osvity* [electronic resource], mode of access : [zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-p](http://zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-p).
2. Baty'shev S. Ya. Prognosticheskaya oriyentaciya professionalnogo obrazovaniya, *Pedagogika*, 1998, № 6, pp. 15–20.
3. Kurok V. P. *Tsilisna systema zahalno-tekhnichnoi pidhotovky vchytelia trudovoho ta profesiinoho navchannia*, Kyiv, 1993, 205 p.

#### **Summary**

#### **Vira Kurok**

#### ***Future Labor Training Teachers Engineering Training at a Higher Educational Establishment: Realities and Prospects***

*The need to improve the future Labor training teachers' engineering training caused by forming the ability to adapt to changes in the field of technics and production technology, to creatively performing professional tasks.*

*It is stressed that engineering training gives future specialist the opportunity to be aware of general questions of technical mechanisms structure and their usage as well as the opportunity to know the history and perspectives of technics development.*

*It is stated that there is still a tendency to teach engineering disciplines like the higher education establishments of technical profile do, though the goal and tasks of their teaching is radically different from those that future engineers have to implement. The need of teachers' engineering training connection with general and methodical ones is emphasized in the article as future specialists should be able to transmit engineering knowledge received at the university to their future pupils. The Labor training teacher's pedagogical activity embodies the three major, closely interrelated aspects: pedagogical, psychological and technical (or engineering). Using the historical teaching material is defined as the way of engineering training optimizing and the opportunity to master it while teaching technical disciplines are suggested.*

*The problem of teacher's training who has not only knowledge of psychological and pedagogical sciences and the specialties but who is also deeply aware of the nature of pedagogical creativity, has qualities of the researcher, clearly realizes the peculiarities of forming technical thinking as a result of assimilation and application of engineering knowledge and skills is also characterized.*

*It is noted that the Labor training teacher should not only transmit his/her knowledge and skills to pupils (though for this purpose the technical literacy is also required) but also provide the material and technical base of school workshops by necessary equipment and devices. Today engineering knowledge and skills are actual because of involving pupils to social work and project activities.*

*Improving the future Labor training teachers engineering training at the university should be directed at implementing the general objectives of the educational sector «Technology».*

**Key words:** *Labor training teacher, engineering training, engineering, technology, production.*

Дата надходження статті: «24» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «23» квітня 2015 р.

УДК 37.01;37.09(045)

**ВІОЛЕТТА ЛАППО,**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
(м. Коломия)*

### **Проблеми і перспективи вдосконалення процесу виховання духовних цінностей студентів в умовах ВНЗ негуманітарного профілю**

*Стаття присвячена проблемам виховання духовних цінностей студентів, які здобувають професію негуманітарного профілю. На підставі теоретичного, структурного аналізу визначено поняття «виховання духовних цінностей особистості студента» як ціннісне явище, що має фундаментально-філософське підґрунтя, особливі функціональні ознаки (нормативність, результативність, динамічність, комплексність, системність) та через різні форми, методи і засоби здійснює виховний вплив на емоції, світогляд, спосіб і якість життя, цінності, готовність до самовдосконалення як окремої особистості, так і усього суспільства. З'ясовано, що мета виховання духовних цінностей студентів полягає у підготовці фахівця, здатного етично мислити, здійснювати моральний вибір, приймати моральні рішення, готового до активної роботи над духовним самовдосконаленням. Встановлено, що завданнями виховання духовних цінностей студентів за будь-якої спеціальності та напряду професійної підготовки є: підвищення культури етичного мислення, забезпечення позитивної мотивації до самовдосконалення; включення у процес взаємодії з оточенням для формування спроможності вияву почуття глибокої сердечної прихильності, здійснення морального вчинку.*

*У статті обґрунтовується теза про необхідність створення спеціальних виховних програм, спрямованих на вдосконалення процесу формування духовно-ціннісної сфери особистості студента.*

**Ключові слова:** *духовні цінності, професійна підготовка, навчальні курси гуманітарного спрямування, виховна робота ВНЗ, форми організації виховання, методи виховання, духовне самовдосконалення.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді... Важливим аспектом проблеми виховання духовних цінностей майбутніх фахівців постає організація й управління виховним процесом у вищій школі. Це набуває особливої актуальності не лише з позиції сучасного підвищення інтересу вітчизняних дослідників до проблем управління та менеджменту загалом, але й у зв'язку з тим, що система виховного впливу на студентську молодь спричиняє безліч суперечностей.*

*Аналіз досліджень і публікацій...* Проблема формування духовності у контексті завдань сучасного культурно-освітнього простору вищої школи присвячені дослідження І.Беха, О.Вишневецького, І.Зязюна, В.Кузя, Г.Шевченко. Психологічні аспекти становлення й утвердження духовної культури особистості студента відображено у працях М.Боришевського, О.Зеліченка, Н.Коваль, В.Москальця, Е.Помиткіна, Т.Титаренко, Ж.Юзвак та ін.

Особливості процесу формування духовних цінностей та орієнтацій вивчали Л.Айзерман, Л.Горюнова, Б.Ільїна, Х.Решмідт, О.Сухомлинська, Ю.Шарова, Н.Щуркова та ін. Питання духовного розвитку особистості в процесі професійної підготовки проаналізовані у науковому доробку Н.Заверико, А.Капської, І.Підласого, С.Савченка, С.Харченка.

Аналіз джерельної бази засвідчує, що у духовному становленні особистості сучасні психологи та педагоги домінуючим вважають її ставлення до іншої людини, що у свою чергу визначає її ставлення до всього суспільства. Воно знаходить свій вияв у доброзичливості, справедливості, гуманізмі, толерантності, ввічливості, відповідальності, щирості, милосерді у стосунках з однолітками, старшими людьми, рідними, близькими; у вмінні бачити особистісну цінність кожної людини; виявляти інтерес та повагу до її людської гідності. С. Рубінштейн зазначав: «Серце людини усе зіткане з її людських стосунків з іншими людьми; те, чого вона варта, цілком визначається тим, до яких людських стосунків вона прагне, які стосунки з людьми, з іншою людиною вона здатна встановлювати» [5, с.262–263].

З педагогічної точки зору духовність – це така особлива характеристика людини, що включає її духовно-моральні потреби та інтереси. У ній інтегруються емоційні та інтелектуальні можливості особистості, які лежать в основі її ціннісних орієнтацій та моральних установок, відображаються в її творчій діяльності та ставленні до інших людей, суспільства.

Духовне становлення молоді передбачає тільки розвиток високогуманної, вільної та відповідальної особистості, а насамперед формування у неї системи самоусвідомлених духовних цінностей. Саме ієрархія духовних цінностей і смислів не дозволяє людині, з одного боку, розчинитися в емпіричному бутті, втратити свою особистісну сутність у гонитві за матеріальним добробутом, задоволенням Еґо-потреб, а з іншого – дає можливість їй існувати і вільно, свідомо, цілеспрямовано діяти, зважаючи на духовно-моральні ідеали. Відтак сфера духовних цінностей охоплює людяність, милосердя, справедливість, чесність, доброзичливість, толерантність, любов до ближнього, тобто «сенс вищих моральних категорій» [1, с.196].

На переконання академіка І.Беха, шлях до самоусвідомлення особистістю духовних цінностей вимагає у неї складної внутрішньої роботи стосовно когнітивно-емоційного оцінювання свого життя і діяльності. Тому метою сучасної освіти має стати «моральне самоусвідомлення, виховання та розвиток духовних вартостей» [1, с.197].

Стратегія оновлення системи вітчизняної вищої освіти спрямовано на те, що кожна молода людина повинна усвідомити цінність власного духовного життя як для себе, так і для інших, суспільства, прагнути сповна оволодіти культурно-духовними надбаннями як регуляторами своєї поведінки. Водночас у практичній площині означений процес зазнає значних труднощів. Ситуація ускладнюється в осередку ВНЗ, де складова навчальних дисциплін гуманітарного і соціально-економічного циклу становить незначний відсоток. При цьому вивчення виховного досвіду означених закладів доводить, що педагоги зазнають значних труднощів у розв'язанні завдань, пов'язаних з удосконаленням духовної сфери особистості студента.

*Формулювання цілей статті...* Мету дослідження вбачаємо у визначенні провідних чинників ефективності виховання духовних цінностей студентів, що здобувають освіту негуманітарного профілю.

*Виклад основного матеріалу...* Організація виховного процесу у вищих навчальних закладах має сприяти вихованню у студентів високої культури поведінки, формуванню смаків, розумінню творів мистецтва, розвитку здібностей і талантів тощо. На сьогодні активізувалася робота, спрямована на розвиток студентського самоврядування у різноманітних формах, яка захищатиме права й інтереси студентів, сприятиме виробленню у них навичок демократичного, організаційного управління.

Зауважимо, що поняття «виховання духовних цінностей особистості студента» інтерпретуємо як ціннісне явище, що має фундаментально-філософське підґрунтя, особливі функціональні ознаки (нормативність, результативність, динамічність, комплексність, системність).

Аналіз виховних програм, навчальних планів та програм професійних дисциплін засвідчує, що їх конструювання на теоретичному рівні здійснюється з урахуванням раціонального розподілу часу, можливостей студента до прийняття обсягу навчального матеріалу. Ця тенденція викликана потребами в постійному удосконаленні якості освіти, швидкій зміні технологій. Слід зауважити, що у програмах циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін для негуманітарних спеціальностей (наприклад таких напрямів, як «Машинобудування», «ІТ-технології», «Маркетинг»)

значна кількість дисциплін, на які відведено недостатній обсяг аудиторних годин, лише нагромаджує поверхові знання і перевантажує студентів (особливо це впливає на когнітивну сферу особистості). Такий висновок збігається з висловом С.Гончаренко про те, що сучасна освіта – є переданням знань, умінь, технік, технологій, вироблених стандартів дії і поведінки, але знань мертвих, оскільки живе знання передати не можна, адже воно досягається самою людиною, коли вона намагається зрозуміти, пережити, вперше побачити все по-своєму [2, с.10–11].

Отже, наслідки конструювання змісту навчальних курсів циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін є згубними для особистісного зростання студентства, адже засвоєння завеликого обсягу навчального матеріалу не надає можливості зануритися у власний світ, не дає організувати таке життя, недостатньо духовних потреб особистості, не надає можливості прилучитися до духовного багатства українського народу. Саме цим ми можемо пояснити загальну картину, яка, на перший погляд, демонструє відсутність логіки в оцінюванні впливу дисциплін «Етика і естетика», «Філософія», «Культурологія», зміст яких прямо чи опосередковано має бути спрямованим на виховання духовних цінностей особистості.

Спираючись на виявлені недоліки, можна стверджувати, що невизначеність мети, неузгодженість програм у професійній підготовці майбутнього фахівця є певним гальмом на шляху розвитку українського суспільства, оскільки забезпечення єдності підходів до виховання можна здійснити лише в тому разі, коли мета виховання постає у вигляді конкретного і багатостороннього опису бажаного результату, на який має бути спрямований процес виховання особистості з усталеною системою духовних цінностей.

Важливим для нашого дослідження є встановлення місця і ролі позааудиторної роботи у вихованні майбутніх фахівців. Так, позааудиторну виховну роботу у вищому навчальному закладі зазвичай проводять активні студенти, представники органів студентського самоврядування, викладачі та науково-педагогічні працівники. Позааудиторна робота надає змогу використовувати різноманітні форми, що забезпечують удосконалення виховної роботи загалом та особливо процесу виховання духовних цінностей. При цьому на особливу увагу заслуговують:

1) різноманітність форм виховної роботи (соціальних акцій, вуличної роботи, флеш-мобів та ін.) та тих, що відображають специфіку професійної діяльності студентів;

2) удосконалення сукупності спеціальних знань та умінь студентів у процесі залучення їх до активної позааудиторної роботи, забезпечення формування готовності до самовдосконалення, рефлексії морального досвіду тощо;

3) використання альтернативних (авторських) методик та технологій у вихованні духовних цінностей студентів.

З-поміж основних виховних справ, що використовуються у позааудиторній роботі, перевагу надаємо наступним:

- бесіди та лекції на морально-етичні теми,
- екскурсії до історичних пам'яток України;
- вечори і зустрічі з творчими особистостями, волонтерами, провідними науковцями;
- святкування ювілею видатних діячів науки і мистецтва, що мають слугувати прикладами моральної поведінки;
- участь у історичних театральних виставах;
- ознайомлення з звичаями, традиціями і побутом українського народу.

Одним із головних учасників виховного процесу є куратор академічної групи, на якого покладена ціла низка відповідальної роботи – формування активу академічної групи, проведення індивідуальної та групової організаційно-виховної та культурно-освітньої роботи, встановлення зв'язку з батьками студентів, здійснення педагогічного контролю за навчальним процесом тощо.

Попри визначені організаційні обов'язки куратора, окреслені основні функції, способи її реалізації, питання мотивації відповідальності за підготовку не лише спеціаліста високої кваліфікації, а й людини високої духовної культури досі залишаються відкритими.

Розглядаючи мотивацію педагогів, що актуалізується як установка на певний вид поведінки, зазначимо, що саме особистісна участь кураторів та викладачів у розв'язанні проблем виховання духовних цінностей студентів має постати критерієм відповідності моральної діяльності, вчинку та моральних настанов. Але на сьогоднішній день куратори не завжди усвідомлюють значущість особистісної мотивації для виховного процесу студентської молоді, не володіють основами менеджменту у виховному процесі, не надають значення певним вчинкам тощо.

Зауважимо, що у нашому дослідженні ми розрізняємо процес управління науково-педагогічними працівниками та студентами із процесом управління вихованням морально-етичної культури. Розбіжність між цими процесами зумовлені визнанням духовної культури та її фундаментальної основи як нематеріальної культурної спадщини України, яка, згідно з загальними положеннями Конвенції про охорону нематеріальної культурної спадщини набуває



особливої цінності [3]. Отже, процес виховання духовних цінностей у майбутніх фахівців має реалізовуватися через освітні, інформаційні програми та програми підвищення обізнаності студентської молоді щодо сутності духовної культури; запровадження конкретних виховних програм.

Водночас слід зважати на специфіку процесу виховання, що підпорядковується певним закономірностям. Ця специфіка полягає в особливостях створення, збереження та передання духовної культури студентській молоді, результатах праці педагогічних працівників, рівні вихованості та розвитку студентів,

Одним з провідних чинників процесу виховання виступає дбайливе й уважне ставлення педагога до мови, розширення кола його знань із риторичної спадщини давнього світу й ознайомлення з досягненнями світової та вітчизняної думки, що були традиційними протягом тисячоліть, допоможе поліпшити процес комунікації, адже й досі різні аспекти вдосконалення комунікації та міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності викладача залишаються гострою проблемою.

У процесі вдосконалення виховної роботи ВНЗ найбільшим змінам підлягають організаційно-методичні фактори за рахунок введення спецкурсів і вдосконалення змісту навчальних дисциплін шляхом дидактичної обробки навчального матеріалу, вибору форм і методів виховної діяльності, зміщення акцентів у керівництві моральним вихованням студентів до співробітництва з ними, застосування не лише методів контролю й оцінювання виховного процесу, результатів їх моральної діяльності з боку викладачів, а й методів самоконтролю і взаємоконтролю студентів, оцінювання експертами.

Також зазначимо, що робота кураторів зі студентами має охоплювати комплекс різноманітних виховних справ, спрямованих на поглиблення й удосконалення теоретичної та практичної підготовки фахівців у сфері майбутньої професійної діяльності. Вважаємо, що до основних напрямів такої роботи належать:

- організація науково-практичних конференцій, концертів, масових вистав;
- участь у соціальних акціях та аналіз їх проведення;
- робота з нормативними документами, першоджерелами, навчальними та навчально-методичними посібниками, підручниками, додатковою літературою, електронними версіями підручників і користування спеціальними сайтами мережі Інтернет;
- удосконалення практичних навичок професійної діяльності (бесіди, діалоги, дискусії, лекції та семінарські заняття з аналізом конкретних виробничих ситуацій, ситуацій морального вибору, тренінгами моральної дії та вчинків тощо);
- пошукова, науково-дослідна діяльність.

У процесі добору завдань для самостійної роботи викладачам вищого навчального закладу необхідно враховувати основні аспекти: дослідницький, творчий і проблемний характер запитань, їх різноманітність за змістом і формою; професійна спрямованість і відповідність специфіці майбутньої спеціалізації професійної діяльності студентів; відповідність завдань індивідуальним можливостям студентів і реальним умовам для їх виконання.

Наприклад, вміння побудувати стратегію процесу самовиховання передбачає безпосередню роботу в декілька етапів. По-перше, студент має від початку з'ясувати, які духовні цінності він бажає розвинути. Насамперед необхідно виділити ключовий фактор, який зможе допомогти у її набутті, а все інше – факти, докази, наявні приклади самовиховання особистості – лише підсилюють мотивацію до досягнення бажаної цінності. Побудова стратегії саморозвитку – це не бажання, яке час від часу виникає з почуття провини; це певна технологія, яка включає розробку етапів, вибір важливих елементів і практична реалізація, без чого робота над самовихованням набуває несистематичності та поверховості. Отже, стратегія самовиховання передбачає виявлення основних її напрямів, а вже потім вибудовується спеціалізована тактика, завдяки чому реалізуються відповідні принципи духовного розвитку, добираються відповідні способи та прийоми самовиховання.

Дослідницькі пошуки засвідчили полярні тенденції історичних, соціальних, політичних процесів, у контексті яких існує вища освіта, суперечності між вимогами професійної підготовки та кінцевим результатом – готовністю до професійної діяльності; між структурною зумовленістю викладання й творчістю викладача, індивідуалізацією й стандартизацією у підходах до виховання, різниця між духовними ідеалами та сучасною реальністю, дистанція між викладачами та студентами та ін.

Існування внутрішньої напруги між учасниками виховного процесу проявляється у різних ситуаціях: при визначенні загального рівня вихованості студентів окремих спеціальностей, у їх порівнянні зі студентами інших спеціальностей, при спробах упровадження інноваційних форм виховної роботи тощо. Така боротьба протилежностей у діяльності викладача має творчий характер,

оскільки спричиняє прагнення до більш ефективних змін у роботі викладачів і кураторів. Проте ставлення викладача до змін у виховній діяльності може набути різного характеру. Вважаємо, що це залежить від ступеня попередньої готовності до змін, яка формується через досвід виховної роботи у вищих навчальних закладах, які значно відрізняються від інших закладів освіти.

Здійснення дослідження дозволяє дійти висновку про те, що найбільшим змінам мають підлягати організаційно-методичні чинники за рахунок вдосконалення змісту навчальних дисциплін шляхом дидактичної обробки навчального матеріалу, вибору форм і методів виховної діяльності, зміщення акцентів у вихованні студентів, застосування не лише методів контролю й оцінювання виховного процесу, результатів їх діяльності з боку викладачів, а й методів самоконтролю і взаємоконтролю.

Отже, за допомогою організації процесу виховання духовних цінностей майбутні фахівці мають отримувати ті знання, уміння і навички, які забезпечують досягнення мети через відповідні завдання, що передбачають прилучення до духовної культури українського народу.

Подальшого вивчення потребують теоретико-методологічні засади, що правитимуть за підґрунтя моделі процесу виховання духовних цінностей в осередку вищої школи й розробка спеціальних методик, за допомогою яких здійснюватиметься перевірка її ефективності.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. – 344 с.
2. Гончаренко С. У. Наука і навчальний предмет / С. У. Гончаренко // Наукові записки. Сер. : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – Вип. 66, ч. 1. – С. 3–11.
3. Конвенція про охорону нематеріальної культурної спадщини (набрання чинності для України: 27.08.2008). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=1&user=0788>.
4. Кузь В. Г. Освіта і школа ХХІ століття / В. Г. Кузь // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 1. – С. 143–150.
5. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание : [моногр.] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Академия, 2002. – 326 с.
6. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. В. Сухомлинська // Цінності християнської культури як фактор морально-етичного формування особистості : зб. наук. статей / за заг. ред. В. М. Оржеховської. – К., 2002. – Ч. I. – С. 9–10.
7. Савчин М. В. Духовний потенціал людини / М. В. Савчин ; ред. : О. Пілько. – Івано-Франківськ : Плай ; вид-во Прикарп. ун-ту, 2001. – 204 с.

#### **References:**

1. Bekh I. D. *Vykhovannia osobystosti*, Kyiv, Lybidj, 2003, book 2, 344 p.
2. Honcharenko S. U. *Nauka i navchalnyi predmet*, *Naukovi zapysky*, Kirovohrad, RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2006, Vol. 66, ch. 1, pp. 3–11.
3. *Konventsia pro ohoronu nematerialnoi kulturnoi spadshhyny (nabrannia chynnosti dlia Ukrainy: 27.08.2008)* [electronic resource], mode of access : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=1&user=0788>
4. Kuz V. H. *Osvita i shkola XXI stolittia*, *Pedahohika i psyholohiia*, 1999, № 1, pp. 143–150.
5. Rubynshtein S. L. *Bytie i soznanie : monohrafiia*, Moscow, Akademiia, 2002, 326 p.
6. Sukhomlynska O. V. *Kontseptualni zasady formuvannia dukhovnosti osobystosti na osnovi khrystyianskykh moralnykh tsinnosti, Tsinnosti khrystyianskoi kultury yak faktor moralno-etychnoho formuvannia osobystosti*, Kyiv, 2002, ch. I, pp. 9–10.
7. Savchyn M. V. *Dukhovnyi potentsial liudyny*, Ivano-Frankivsk, Plai, 2001, 204 p.

#### **Summary**

**Violetta Lappo**

#### **Problems and Prospects of Improving the Education of the Spiritual Values of Students under the Conditions of Higher Educational Establishment (HEE) of Non-Humanitarian Profile**

*The article deals with the problems of teaching spiritual values to students, obtaining the profession of non-humanitarian profile. On the basis of theoretical and structural analysis, the concept «spiritual values education student's personality» has been determined. This concept has fundamental-philosophical foundation, special functional features (regularity, resultiveness, dynamism, complexity, consistency), and through various forms, methods and means it realizes educational influence on emotions, world outlook, way and quality of life, values, readiness for self-perfection of both, the individual and the society. It is cleared out that the purpose of teaching spiritual values of students is in the training of specialists capable to think ethically, to exercise moral choice, to make moral decisions, ready for active work on spiritual self-improvement. It is determined that the task of educating the spiritual values of students, regardless of specialty and directions of training involves: improving the culture of ethical thinking, providing positive motivation for self-improvement; inclusion in the process of interaction with the environment for the formation of the ability to display feelings of deep hearty affection, implementation of the moral act.*

*The article explains the thesis about the necessity of creation of special educational programs, aimed at improving the process of formation of spiritually-valuable sphere of the personality of the student.*

**Key words:** *spiritual values, professional training, courses in humanities, educational work of HEE, forms of education organization, methods of education, spiritual self-improvement.*

Дата надходження статті: «29» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «23» квітня 2015 р.

**Організаційно-педагогічні умови професійного самовдосконалення керівника загальноосвітнього навчального закладу**

У статті на основі аналізу наукової літератури та проведеного експериментального дослідження виявлено основні організаційно-педагогічні умови професійного самовдосконалення керівника загальноосвітнього навчального закладу. Виявлено, що управлінська компетентність директора школи передбачає знання теорії управління школою як відкритою складною соціально-педагогічною системою законів, закономірностей, наукових підходів та принципів управління школою, шляхів їх реалізації, змісту управління школою. З'ясовано, що керівник сучасного загальноосвітнього навчального закладу має володіти навичками нового мислення, пов'язаного з проникненням менеджменту в управлінську діяльність керівників навчальних закладів. У процесі аналізу практичної реалізації організаційно-педагогічних засад управлінської діяльності керівника загальноосвітнього закладу запропоновано шляхи удосконалення такої діяльності. Визначено основні освітні напрями організації самоосвіти керівника загальноосвітнього навчального закладу для постійного професійного зростання. Виокремлено основні завдання методичних об'єднань, зокрема, забезпечення неперервного професійного розвитку керівників системи загальної середньої освіти, здійснення наукового супроводу інновацій в управлінській сфері; сприяння розвитку системи загальної середньої освіти.

**Ключові слова:** організаційно-педагогічні умови, професійне самовдосконалення, керівник загальноосвітнього закладу, управлінська компетентність, директор школи, керівник загальноосвітнього закладу, освітні напрями, загальноосвітній навчальний заклад, інновації в управлінській сфері.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Сучасні гуманістичні пріоритети вищої освіти вимагають розвитку суб'єктності особистості, її самостійності, творчої активності, посилення відповідальності за власний розвиток. Реформування системи професійної освіти спонукає молодь до вибору стратегії неперервної освіти на основі саморозвитку і самовдосконалення, невід'ємними складовими яких є самовиховання та самоосвіта. Для майбутніх працівників робота над собою – необхідна передумова набуття і збереження професіоналізму. Це цілеспрямований процес, який є продовженням професійного виховання, коли майбутній фахівець з об'єкта виховного впливу перетворюється на суб'єкт організації власної життєдіяльності: самостійно обирає мету самовдосконалення, постійно аналізує здобутки професійного зростання, займається самоосвітою. Наукового вирішення потребують також існуючі в педагогічній теорії і практиці суперечності між соціальним запитом на фахівця здатного до неперервного професійного самовдосконалення та недостатнім рівнем її сформованості у випускників ВНЗ; частим вживанням терміна «самовдосконалення» і значною варіативністю визначення даного поняття; визнанням особистісної детермінованості професійного самовдосконалення особистості та невизначеністю змісту й структури її готовності до самовдосконалення, на подолання яких і спрямовується наше дослідження. Отже, упродовж професійної підготовки у вищих навчальних закладах освіти, в період професійного становлення та під час професійної діяльності у будь-якій галузі важливу роль відіграє саме професійне самовдосконалення фахівця.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Теоретично цьому питанню присвячено наукові праці таких науковців, як В.Берека, Л.Даниленко, Є.Березняк, В.Мадзігон, Л.Карамушка, В.Маслов та ін. Вагомим внеском у розвиток теорії управління загальноосвітніми навчальними закладами стали праці В.Пікельної, Н.Островерхової, Л.Даниленко, Г.Єльнікової, Л.Калініної та ін. Значний внесок у розробку процесу формування професійної культури керівника загальноосвітньої школи взагалі й управлінської культури зокрема зробили К.Абульханова-Славська, В.Бегей, Є.Березняк, В.Бондар, Л.Васильченко, О.Виговська, Г.Єльнікова, І.Жерносек, І.Ісаєв, Л.Карамушка, Ю.Конаржевський, С.Королюк, О.Мармаза, В.Маслов, В.Олійник, Л.Орбан-Лембрик, Є.Павлютенков, Ю.Палеха, В.Пікельна, М.Поташник, Г.Сиротенко та ін. У працях розкрито пріоритетні принципи управління, модернізовані управлінські функції керівника школи, сучасні форми й методи управління, стилі управління тощо.

*Формулювання цілей статті...* **Мета статті** полягає у визначенні основних організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення керівника загальноосвітнього навчального закладу.

*Виклад основного матеріалу...* Керівник загальноосвітнього навчального закладу здійснює організаційні форми науково-методичної роботи, а також має володіти навичками нового мислення, пов'язаного з проникненням менеджменту в управлінську діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів [4, с.7]. Ідеться про керівника, який здатен працювати відповідно до зростаючих потоків наукової інформації, сприяти розвитку навчального закладу шляхом упровадження інноваційних освітніх технологій у всіх сферах навчально-виховного процесу, створювати організаційно педагогічні та психологічні умови для професійного зростання та самовдосконалення кожного члена педагогічного колективу.

На нашу думку, керівник загальноосвітнього навчального закладу – це кваліфікований компетентний педагог зі сформованими управлінськими компетенціями, який зобов'язаний підвищувати свою компетентність протягом усього періоду професійної діяльності, повинен досконало володіти основами управління, психології, економіки, менеджменту, бути лідером колективу.

Ми цілком поділяємо думку Н.Погрібної стосовно того, що сучасний керівник загальноосвітнього навчального закладу повинен мати високий рівень вербальності, емпатійності, комунікативності; відмінні організаторські, логічні та евристичні здібності; високі морально-вольові та світоглядні характеристики; естетичні смаки; достатні вміння щодо застосування сучасної аудіо-та комп'ютерної техніки; навички у виробленні колективного управлінського рішення; розвинуті вміння та навички щодо проведення основних управлінських заходів; досвід роботи в міжнародних та інноваційних проектах; власні друквані праці наукового характеру; чітко сформоване управлінське кредо; демократичний стиль керівництва [5, с.17].

Очевидно, що саме система післядипломної педагогічної освіти в цілому є тією специфічною структурою, що забезпечує процес самовдосконалення педагогічних кадрів, у тому числі управлінських.

Метою післядипломної педагогічної освіти, і перш за все, керівників загальноосвітнього навчального закладу є забезпечення їхнього цілеспрямованого неперервного професійного зростання, яке, в свою чергу, полягає в зміні громадянської свідомості; формуванні нового способу мислення щодо особистісного зростання; підвищенні кваліфікації керівника як суб'єкта управлінської діяльності протягом усього професійного життя; забезпеченні потреби суспільства у висококваліфікованих керівних кадрах освіти, що мають високий рівень професіоналізму і ціннісних настанов, здатних компетентно і відповідально виконувати професійні завдання та посадові функції у навчальному закладі, впроваджувати новітні технології, сприяти інноваційним освітнім процесам, поєднуючи в такий спосіб найновіші досягнення теорії управління, культури і соціальної (передусім, освітньо-педагогічної) практики.

В більшості наукових праць системи післядипломної педагогічної освіти керівників загальноосвітнього навчального закладу розглядається дослідниками як необхідна умова і засіб підвищення їх професійної компетентності в процесі навчання й удосконалення управлінської діяльності, а не як дієва основа і мета їх професійної підготовки. Тому серед пріоритетних напрямів її державного регулювання і розвитку є створення оптимальних умов для задоволення освітніх та професійних потреб керівників навчальних закладів як управлінців-професіоналів [4, с.34].

Сучасними характеристиками неперервної освіти керівника закладу є гнучкість, розмаїтість, доступність у часі та просторі. Подібна освіта, крім необхідності адаптації до змін у фаховій діяльності, перетворюється на процес безупинного розвитку людської особистості. Головною цінністю самоосвіти, як відомо, стає розвиток у людини здатності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на постійне професійне зростання, саморозвиток та самовдосконалення протягом усього життя.

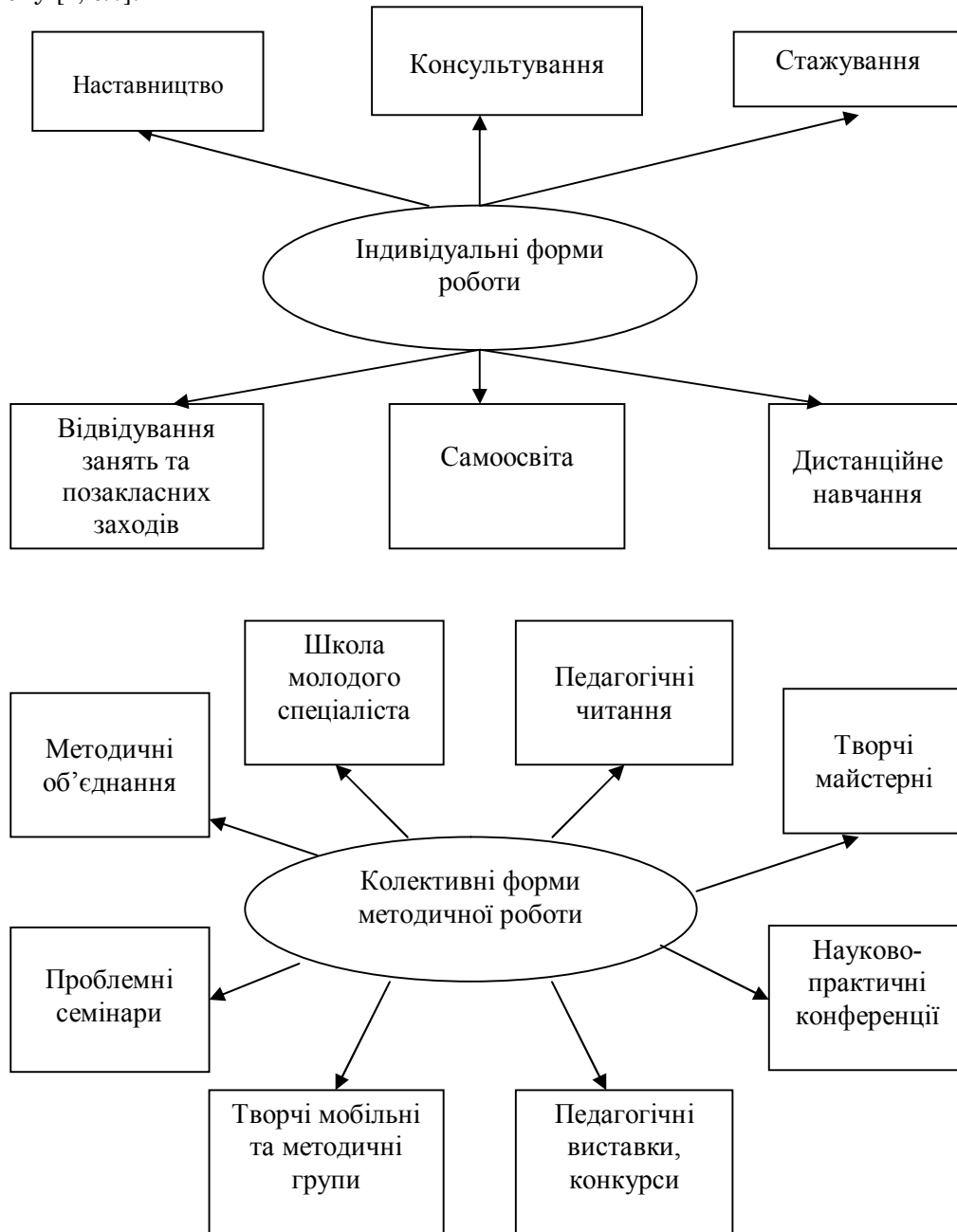
На нашу думку, найважливішим завданням професійного зростання сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу має стати не тільки засвоєння фахових знань і поглиблення професійної компетентності, а й постійний розвиток управлінських якостей.

Освітніми напрямами організації самоосвіти керівника загальноосвітнього навчального закладу задля постійного професійного зростання (за Т.Волобуєвою) можуть бути:

- визначення чітких особистісних цінностей та світоглядних установок;
- усвідомлення особистістю змісту управлінської праці;
- удосконалення навичок вирішення проблем;
- підвищення своєї інформаційної культури;
- розвиток навичок впливу на людей;
- розвиток здатності управляти собою;
- навчання утворювати колектив одностайців;
- розвиток свого творчого потенціалу;
- самостійне забезпечення своєї самоосвіти;

– складання програми навчання підлеглих [2, с.6].

Загальноприйнятими, традиційними формами підвищення кваліфікації та вдосконалення управлінської компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів є відповідні курси на базі Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти Університету менеджменту освіти АПН України та обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти. Проходження такої курсової перепідготовки керівники закладів освіти здійснюють, як правило, один раз на п'ять років, перед атестацією за місцем роботи. Це свідчить про те, що процес удосконалення управлінської майстерності відбувається уніфіковано й ситуативно, практично відсутня система вдосконалення професійного розвитку керівників шкіл, не поглиблюються знання в окремих сферах управлінської діяльності упродовж усієї професійної діяльності директорів шкіл, не враховуються особливості регіону [2, с.7].



*Рис. 1 Документальне забезпечення освітнього процесу*

Таким чином, виникає суперечність між гострою потребою в професійно підготовлених директорах шкіл, які здатні ефективно працювати в сучасних умовах постійної модернізації вітчизняної освіти, здійснюючи висококваліфіковане керівництво, та епізодичністю підвищення їх управлінської компетентності на базі ОШПО, відсутністю належних умов для її системного формування й підвищення на місцевому рівні. Тому, на нашу думку, стратегічним завданням реформування системи педагогічної освіти як однієї з ланок безперервної педагогічної освіти є

створення умов для постійного, динамічного підвищення освітнього та кваліфікаційного рівня керівників шкіл на місцях, в умовах діяльності районних методичних об'єднань керівників закладів. Одну з основних переваг такої форми вдосконалення управлінської компетентності керівників закладів середньої освіти ми вбачаємо у тому, що засідання районного методичного об'єднання директорів шкіл проводиться не менше ніж чотири рази на рік і ґрунтується на результатах діагностування управлінської компетентності учасників методичного об'єднання.

Науково-методична робота регіонального об'єднання директорів шкіл має більш особистісний, індивідуальний характер і, на нашу думку, позитивно впливає на формування та розвиток відповідних управлінських компетенцій кожного окремо взятого керівника, його безперервне професійне самовдосконалення [2, с.59].

Ми переконані, що місією районного методичного об'єднання керівників загальноосвітніх навчальних закладів є формування свідомої потреби кожного керівника школи до підвищення власної управлінської компетентності упродовж усієї професійної діяльності.

До основних завдань, що мають реалізуватись методичним об'єднанням, ми відносимо:

– забезпечення неперервного професійного розвитку керівників системи загальної середньої освіти;

– здійснення наукового супроводу інновацій у цілому та в управлінській сфері зокрема;

– сприяння розвитку системи загальної середньої освіти в регіоні;

– впровадження андрагонічних засад у післядипломну педагогічну освіту.

Пріоритетними напрямками діяльності методоб'єднання ми вважаємо:

– підготовку керівників загальноосвітніх навчальних закладів до роботи в умовах модернізації та реформування вітчизняної освіти;

– науково-методичний супровід післядипломної педагогічної освіти на місцевому рівні;

– забезпечення якості неперервної професійної освіти управлінців в галузі загальної середньої освіти;

– системний розвиток професіоналізму управлінської діяльності;

– забезпечення оптимального особистісно зорієнтованого підходу в організації діяльності районного методичного об'єднання директорів шкіл.

При плануванні роботи районного методичного об'єднання, на нашу думку, може бути взятий (як варіант) фрагмент програми підвищення кваліфікації директорів освітніх установ, запропонованої В. Лізинським, оскільки вона охоплює практично всі аспекти діяльності керівника освітньої установи на сучасному етапі розвитку галузі [4, с.21].

«Документальне забезпечення освітнього процесу.

1. Статут школи. Піклувальна рада школи. Педагогічна та методична рада школи (див. рис. 1).

2. Діагностика, аналіз, організація внутрішнього шкільного контролю. Функціонал директора школи. Керування навчально-виховним процесом.

3. Види, типи, форми освітніх установ. Стандарти освіти авторська школа. Зміст освіти. Навчальні плани. Керування інноваційними процесами в школі.

4. Планування роботи школи. Планування діяльності громадсько-педагогічних формувань школи. Проектувальна діяльність школи. Освітня програма та програма розвитку школи.

5. Підвищення кваліфікації педагогів. Атестація школи й педагогічних кадрів. Організація педагогічної творчості.

6. Організація методичної, науково-дослідної та експериментальної роботи в школі» [6, с.154].

Для визначення реального рівня сформованості управлінських компетенцій керівника закладу освіти варто скористатись методикою діагностики управлінської компетентності директора школи, запропонованою В.Лавруком [3, с.28–82]. Її сутність полягає у вивченні реального рівня розвитку управлінських якостей кожного директора школи та необхідності здійснення оптимального планування роботи з метою їх умотивованого самовдосконалення певних управлінських компетенцій. Це дасть можливість планувати роботу районного методичного об'єднання на основі діагностування всіх його учасників. Таким чином, планування буде не формальним, а об'єктивним, спрямованим на вирішення саме тих питань, які є актуальними для кожного учасника об'єднання. Як наслідок, підвищення кваліфікації директорів загальноосвітніх шкіл шляхом системного вдосконалення їх управлінської компетентності буде більш умотивованим, що, безумовно, є необхідною умовою професійного самовдосконалення.

*Висновки...* Таким чином, науковий супровід професійного самовдосконалення директора школи є однією з форм активного безперервного професійного самовдосконалення кожного керівника загальноосвітнього навчального закладу, що дасть змогу здійснювати професіоналізацію управлінців у галузі освіти на місцях. Оновлення та збагачення підходів до підвищення професійної підготовки та удосконалення управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу в сучасних умовах, його неперервного професійного

зростання полягає в наданні цій роботі системного характеру через використання такої форми активного безперервного навчання, як районне методичне об'єднання керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Управлінська компетентність директора школи передбачає знання теорії управління школою як відкритою складною соціально-педагогічною системою законів, закономірностей, наукових підходів та принципів управління закладом, шляхів їх реалізації, змісту управління школою. Тобто, класичних і модернізованих функцій. Керівник сучасного загальноосвітнього навчального закладу повинен володіти навичками мислення, пов'язаного з проникненням менеджменту в управлінську діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

#### Список використаних джерел і літератури:

1. Вовченко І. І. Педагогічна практика в школі / І. І. Вовченко. – Житомир : ЖДУ, 2007. – 48 с.
2. Волобуєва Т. В. Самоосвітня діяльність керівника / Т. В. Волобуєва. – Харків : Основа, 2005. – 96 с.
3. Лаврук В. Діагностика управлінської компетентності директора школи / В. Лаврук. – К. : Шкільний світ, 2008. – 128 с.
4. Лізинський В. М. Директор школи та громадсько-педагогічне керування навчально-виховним процесом у школі : посіб. для директорів шкіл / В. М. Лізинський. – Харків : Веста: Ранок, 2007. – 160 с.
5. Погрібна Н. Управління школою по-новому ... / Н. Погрібна. – К. : Шкільний світ, 2009. – 112 с.
6. Методичні рекомендації щодо введення в загальноосвітніх навчальних закладах нового типу спецкурсу «Основи наукових досліджень» [Електронний ресурс] / [уклад. Т. В. Дудник]. – Режим доступу : <http://chernivtsi.man.gov.ua/upload/proekt%20met%20rekom.pdf>.

#### References:

1. Vovchenko I. I. *Pedahohichna praktyka v shkoli*, Zhytomyr, ZhDU, 2007, 48 p.
2. Volobueva T. V. *Samoosvitnia diialnist kerivnyka*, Kharkiv, Osнова, 2005, 96 p.
3. Lavruk V. *Diahnostyka upravlinskoï kompetentnosti dyrektora shkoly*, Kyiv, Shk. svit, 2008, 128 p.
4. Lizynskiy V. M. *Dyректор shkoly ta hromadsko-pedahohichne keruvannya navchalno-vihovnym protsesom u shkoli: posibnyk dlia dyrektoriv shkil*, Kharkiv, Vesta; Ranok, 2007, 160 p.
5. Pohribna N. *Upravlinnia shkoloïu po-novomu ...*, Kyiv, Shk. svit, 2009, 112 p.
6. *Metodychni rekomendatsii schodo vvedennia v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladah novoho typu spetskursu «Osnovy naukovykh doslidzhen»* [electronic resource], mode of access : [http://chernivtsi.man.gov.ua/upload/proekt met rekom.pdf](http://chernivtsi.man.gov.ua/upload/proekt%20met%20rekom.pdf)

#### Summary

*Liudmyla Levchenko*

#### **Organizational-Pedagogical Conditions of Professional Self-Perfection of the Head of General Educational Institution**

*In the article on the basis of analysis of scientific literature and experimental research, basic organizational and pedagogical conditions of professional self-perfection of the head of general educational institution have been determined. It is revealed that managerial competence of the headmaster of school assumes knowledge of the theory of management of school as an open complex socio-pedagogical system of laws, regularities, scientific approaches and principles of school management, ways of their implementation, content management of school. It is found out that the head of modern general educational institution should have the skills of new thinking that is associated with the penetration of management into the managerial activity of the heads of educational institutions. In the process of the analysis of practical implementation of organizational-pedagogical bases of administrative activity of the head of general educational institution it is proposed to improve the ways of mastering of such activity. The key educational direction of self-education organization of the head of general educational institution for the constant professional growth have been determined. The main objectives of the teaching unions, in particular ensuring the continuous professional development of the heads of the system of general secondary education, implementation of scientific support of innovations in the managerial area, promotion of the development of the system of general secondary education.*

**Key words:** *organizational and pedagogical conditions, professional self-perfection, head of general educational institution, managerial competence, headmaster, head of general educational institution, educational directions, general educational institution, innovations in the managerial area.*

Дата надходження статті: «27» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «23» квітня 2015 р.

**Зміст навчання іншомовного діалогічного мовлення  
студентів філологічних спеціальностей**

*У статті розкрито зміст поняття «діалогічне мовлення», розглянуто комунікативні, психологічні та мовні особливості даного виду мовленнєвої діяльності. Проаналізовано підходи до навчання діалогічного мовлення студентів філологічних спеціальностей. Виділено два основних підходи: «зверху вниз» – навчання діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його подальшим варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування; «знизу вверх» – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу до самостійної побудови діалогу. Зроблено висновок, що навчання іншомовного діалогічного мовлення проводиться за системою, яка включає послідовність опрацювання матеріалу, опору на схеми і мовні зразки, моделювання діалогів згідно з тематикою використання реальних ситуацій мовлення, розвиток творчої активності студентів.*

**Ключові слова:** діалог, діалогічне мовлення, діалогічні вміння та навички, діалогічна єдність, підходи до навчання діалогічного мовлення.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Зростаючі потреби у спілкуванні та співпраці між країнами і людьми з різними мовами та культурними традиціями, нова освітня система в Україні, вимагають суттєвих змін у підході до викладання, оновлення змісту та методів навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Випускник вищого навчального закладу повинен проявляти готовність до іншомовного діалогу в професійному міжкультурному просторі, вміти орієнтуватися у зростаючому потоці інформації, аналізувати свою професійну діяльність, що передбачає володіння сукупністю знань про культуру країни, мова якої вивчається. У цьому контексті доцільною і методично виправданою є комунікативна підготовка з іноземної мови у вищому навчальному закладі, що передбачає формування у студентів умінь та навичок діалогічного мовлення.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Проблема діалогічного мовлення не нова і багатоаспектна, тому досліджується багатьма науками: філософією, психологією, психолінгвістикою, мовознавством, лінгводидактикою. У працях філософів (Т.Батищев, В.Біблер, М.Каган) визначено структуру, зміст і функції зовнішнього та внутрішнього діалогів у спілкуванні. Структурно-синтаксичні й функціональні ознаки діалогічного мовлення висвітлено у працях учених-лінгвістів: Т.Винокур, С.Захарова, Є.Земської, В.Іваненко, М.Михлініна, О.Сиротиніна, В.Скалкін, В.Федосєєва. Учені О.Вишневський, Н.Гез, Г.Коваль, А.Миролюбов присвятили праці розвитку діалогічного мовлення на основі навчання другої іноземної мови. Питаннями діалогічного мовлення займалися вчені Е.Шубін, Й.Берман і В.Бухбіндер, В.Скалкін і Г.Рубінштейн, Є.Розенбаум, О.Леонтьєв, В.Артемів, Ю.Пассов та багато ін. Однак у науково-методичній літературі залишається недостатньо розробленою проблема навчання діалогічного мовлення студентів філологічних спеціальностей вищого навчального закладу.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті полягає у розкритті змісту поняття «діалогічне мовлення» та аналізі підходів до навчання іншомовного діалогічного мовлення студентів філологічних спеціальностей.

*Виклад основного матеріалу...* Навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі має багато завдань, але навчання діалогічного мовлення є одним з найбільш важливих: студенти по закінченню вивчення курсу повинні вміти вільно володіти професійною лексикою та обмінюватися знаннями, обговорювати теми, дискутувати з їх приводу. У лінгвістичній літературі діалогічне мовлення трактується як особливий вид мовленнєвої діяльності, що характеризується ситуативністю, наявністю двох або більше комунікантів, швидкістю і безпосередністю процесу відображення явищ та ситуацій об'єктивного світу, активністю мовців щодо вираження свого індивідуального ставлення до фактів, великою кількістю емоційних реакцій, персональною направленістю [8]. А.Мирошніченко [4, с.10] розглядає діалогічне мовлення як процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників виступає як слухач і як мовець.

Вивчення й аналіз наукових робіт учених (Л.Виготський [1], Є.Пассов [5], В.Скалкін [6]) переконливо доводять, що діалогічне мовлення є первинним стосовно інших форм спілкування. Аналіз наукових джерел [3; 4; 6] дозволив нам виділити найхарактерніші особливості діалогічного



мовлення, а саме: наявність співрозмовників; швидкий обмін репліками майже без попереднього обмірковування; смислова взаємозалежність реплік; ситуативна залежність реплік; лаконічність, чіткість реплік; широке використання «відпрацьованих» у мовленні засобів – штампів; слухове сприйняття учасників діалогу: важливість інтонації, тембру, тональності тощо, які можуть впливати на семантику слів, змінювати її або навіть повністю нейтралізувати; зорове сприйняття учасників діалогу (особлива роль міміки, жестів та інших паралінгвістичних засобів).

Розглянемо комунікативні, психологічні та мовні особливості цього виду мовленнєвої діяльності. Н.Сура [7] виділяє такі комунікативні функції діалогічного мовлення як:

- запит інформації – повідомлення інформації;
- пропозиції (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття або неприйняття запропонованого;
- обмін судженнями, думками, враженнями;
- взаємопереконання, обґрунтування своєї точки зору.

Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби і є домінантною у відповідному типу діалогу.

Зауважимо, що психологічний бік діалогічного мовлення цікавить багатьох дослідників. Наприклад, В.Скалкін [6] вважає, що з психологічної точки зору діалогічне мовлення завжди вмотивоване. Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже, необхідно створити умови, за яких у студентів з'явилися б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто, їх слід поставити у «запропоновані обставини». Крім того, сприятливий психологічний клімат на занятті, доброзичливі стосунки, зацікавленість у роботі сприятимуть вмотивованості діалогічного мовлення.

Діалогічне мовлення характеризується зверненістю. Спілкування, як правило, проходить у безпосередньому контакті учасників, які добре обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація. Діалог передбачає зорове сприйняття співрозмовника і певну незавершеність висловлювань, яка доповнюється позамовними засобами спілкування (мімікою, жестами, контактом очей, позами співрозмовників). З їхньою допомогою мовець виражає свої бажання, сумніви, жаль, припущення [2].

Відзначимо, що характерною особливістю діалогічного мовлення є його емоційна забарвленість. Мовлення, як правило, емоційно забарвлене, оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що говориться. Це знаходить відображення у відборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, в інтонаційному оформленні тощо. Справжній діалог містить репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, невдоволення тощо [1].

Іншою важливою ознакою мовлення є його спонтанність. Г.Китайгородська [2] відзначає, що мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнера. Саме тому діалогічне мовлення, на відміну від монологічного, неможливо спланувати заздалегідь. Обмін репліками відбувається доволі швидко, і реакція вимагає нормального темпу мовлення.

Діалогічне мовлення має двосторонній характер. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання.

Аналіз наукової літератури [6; 7] дав можливість окреслити характерні мовні особливості діалогічного мовлення. До них належать:

1) еліптичність. Розумінню неповних реплік партнерів у діалозі сприяють контактність, комунікантність, наявність спільної ситуації, зверненість реплік, вживання позамовних засобів (жестів, міміки), знання обома співрозмовниками обставин дійсності, а в більшості випадків - і один одного. Крім того, випущені члени речення можна відновити, виходячи зі змісту попередньої репліки;

2) «готові» мовленнєві одиниці. У діалозі широко вживаються «готові» мовленнєві одиниці. Їх називають «формулами», «шаблонами», «кліше», «стереотипами». Вони використовуються для висловлення вдячності, обміну привітаннями, поздоровленнями, для привернення уваги співрозмовника на початку розмови, для підтвердження або коментування почутого тощо. «Готові» мовленнєві одиниці (словосполучення, цілі фрази) надають діалогу емоційності [5];

3) наявність стягнених форм. Діалогам на англійській мові притаманні стягнені форми, де замість пропущених частин слова ставиться значок '.

Основними якісними показниками сформованості загального вміння студентами вести діалог іноземною мовою є такі спеціальні вміння як: уміння продукувати діалогічну єдність різних видів; уміння починати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку (повідомлення, спонукання, запитання); уміння реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки, що мають різні комунікативні функції; уміння підтримувати розмову, додаючи до репліки-реакції свою ініціативну репліку; уміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, виражаючи свою зацікавленість

за допомогою реплік оцінювального характеру; уміння продукувати діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій; уміння в разі необхідності (нерозуміння репліки співрозмовника чи утруднення при висловлюванні своєї думки) ввічливо перервати розмову і звернутися за допомогою до партнера або навіть до довідника (розмовника, словника).

Існують різні підходи до навчання діалогічного мовлення, з яких можна виділити два основних. Перший – «зверху вниз» – навчання діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його подальшим варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування [6, с.4].

Другий – «знизу вгору» – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік діалогічної єдності) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної системи, що не містить прослуховування діалогів-зразків [5].

Навчання реплікування можна вважати підготовчим або нульовим етапом формування навичок та вмінь діалогічного мовлення студентів. На цьому етапі виконуються рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації (за зразком), повідомлення інформації тощо [4, с.10].

Коли студенти засвоять репліку-реакцію та ініціативну репліку певної діалогічної єдності, можна переходити до першого етапу формування навичок і вмінь діалогічного мовлення – оволодіння певними діалогічними єдностями. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи з обміну репліками. Учасниками спілкування є самі студенти, а викладач лише дає їм певне комунікативне завдання, де окреслюється комунікативна ситуація і вказуються ролі [6, с.6].

Другим етапом формування навичок і вмінь діалогічного мовлення студентів є оволодіння ними мікродіалогом. Мікродіалог розглядають як засіб вираження основних комунікативних інтенцій партнерів по спілкуванню. Він є імпліцитною структурною основою розгорнутого діалогу і містить взаємопов'язані ланцюжки діалогічних єдностей, які ще називають діалогічним цілим [7, с.6–7]. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня (такі, що допускають використання спеціально створених вербальних опор). На основі навчальних комунікативних ситуацій, запропонованих викладачем (або поданих у підручнику), студенти створюють мікродіалоги.

На третьому етапі студенти мають навчитися вести діалоги різних функціональних типів на основі створеної викладачем (описаної в підручнику) комунікативної ситуації. Вправи, що виконуються на третьому (заклучному) етапі, належать до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня (такі, що не дозволяють використання спеціально створених вербальних опор) [2].

Отже, у навчанні діалогічного мовлення студентів можна виділити такі рівні формування діалогічних вмінь і навичок: підготовчий, або нульовий, – навички реплікування; перший – уміння поєднувати репліки в різні види діалогічних єдностей; другий – уміння будувати мікродіалоги з використанням засвоєних діалогічних єдностей на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій; третій – уміння створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих комунікативних ситуацій.

Згідно з виділеними етапами формування навичок і вмінь діалогічного мовлення до системи вправ для навчання діалогічного мовлення включаються чотири групи вправ: вправи для навчання «реплікування»; вправи на засвоєння діалогічних єдностей різних видів; вправи на створення мікродіалогів; вправи на створення діалогів різних функціональних типів.

Оволодіння іншомовним діалогічним мовленням становить певні труднощі для студентів. Перша з них викликана тим, що діалогічне мовлення об'єднує два види мовленнєвої діяльності – аудіювання і говоріння. У зв'язку з цим другий партнер має зрозуміти репліку першого партнера та швидко й адекватно відреагувати на неї, тобто відгукнутися реактивною реплікою. Ось тут і виникає гальмування процесу спілкування. Трудність полягає в тому, що необхідність сприйняти і правильно зрозуміти першого партнера, з одного боку, і підготувати свою відповідь – з другого, спричиняє стан роздвоєння уваги і, як результат, неспроможність вести діалог у нормальному темпі за умови недостатнього володіння мовними засобами [3, с.120].

Ще одна перешкода в оволодінні студентами діалогічним мовленням пов'язана з його непередбачуваністю. Діалог неможливо спланувати заздалегідь, адже мовленнєва поведінка кожного з учасників спілкування у значній мірі визначається мовленнєвою поведінкою іншого/інших партнерів. Кожному з них необхідно стежити за перебігом думки співрозмовника, часом несподіваним, а така несподіваність приводить до зміни предмета спілкування.

Науковці [2; 7] цілком справедливо вважають, що навчання усного мовлення слід починати із діалогу. Тоді з самого початку іноземна мова представляється як процес, як нова форма

спілкування, і навчання починається із намагання встановити комунікативний контакт як з групою, так і з окремими студентами. Саме у діалозі найповніше проявляються творчі здібності студентів, адже у діалозі проявляється критичність мислення особистості [3, с.121].

*Висновки та перспективи...* Отже, діалогічне мовлення відіграє провідну роль в процесі вивчення іноземної мови. Воно сприяє появі вербального стимулу, що активізує процес навчання і засвоєння студентами лексичного та граматичного матеріалу. На заняттях з іноземної мови найбільшу увагу викладачам слід приділяти саме діалогічному мовленню для навчання та розвитку мовленнєвих навиків студентів. Аналіз науково-педагогічної літератури дає можливість стверджувати, що робота над розвитком іншомовного діалогічного мовлення проводиться за системою, яка включає: послідовність опрацювання матеріалу, опору на схеми і мовні зразки моделювання діалогів згідно з тематикою використання реальних ситуацій мовлення, розвиток творчої активності студентів.

#### Список використаних джерел і літератури:

1. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : изд-во Московского университета, 1986. – 52 с.
3. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Смысл, 1997. – 351 с.
4. Мирошніченко А. Л. Навчання усного мовлення / А. Л. Мирошніченко // Українська мова та література. – 2004. – № 31. – С. 9–13.
5. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : Изд-во Липецкого гос. ун-та, 1999. – 159 с.
6. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи / В. Л. Скалкин. – К. : Радянська школа, 1989. – 158 с.
7. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованому на спілкування іноземною мовою / Н. А. Сура. – Луганськ : вид-во Східноукраїнського НУ ім. В. Даля, 2008. – 126 с.
8. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : Астрель; АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.

#### References:

1. Vy'gotskij L. S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*, Moscow, E'ksmo, 2005, 1136 p.
2. Kitajgorodskaya G. A. *Metodologicheskie osnovy' intensivnogo obucheniya inostranny'm yazy'kam*, Moscow, Moskovskij universitet, 1986, 52 p.
3. Leont'ev A. A. *Psihologiya obshheniya*, Moscow, Smy'sl, 1997, 351 p.
4. Myroshnichenko A. L. Navchannia usnogo movlennia, *Ukrainska mova ta literature*, 2004, Vol. 31, pp. 9–13.
5. Passov E. I. *Kommunikativnoe inoyazy'chnoe obrazovanie. Konceptiya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur*, Lipeck, Izd-vo Lipeckogo gos. un-ta, 1999, 159 p.
6. Skalkin V. L. *Obuchenie dialogicheskoy rechi*, Kyiv, Radianska shkola, 1989, 158 p.
7. Sura N. A. *Navchannia studentiv universytetu profesiino orientovanomu spilkuvannia inozemnoiu movoiu*, Luhansk, vyd-vo Shidnoukrainskoho NU im. V. Dalia, 2008, 126 p.
8. Shhukin A. N. *Lingvodidakticheskij e'nciklopedicheskij slovar' : bolee 2000 edinic*, Moscow, Astrel', AST, Xranitel', 2007, 746 p.

#### Summary

*Halyna Lysak*

#### *The Essence of Teaching Dialogic Speech to the Students of Philological Departments*

*The essence of concept «dialogic speech» has been analyzed in the article. Communicative, psychological and language peculiarities of dialogic speech have been determined. Different approaches to the teaching dialogic speech to the students of philological departments have been analyzed. Two main approaches to the teaching dialogic speech have been revealed: the first approach is «downward» – when the students listen to the examples and then compose their own dialogues; the second one is «upward» – students learn some elements of the dialogues and then compose their own dialogues. It has been concluded that teaching dialogic speech is conducted according to the system which includes consistency of studied material, dialogue modeling according to the theme usage of communication situations and the development of students' creative activity.*

**Key words:** *dialogue, dialogic speech, dialogic skills, dialogic unity, approaches to the teaching dialogic speech.*

Дата надходження статті: «30» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «23» квітня 2015 р.

**Проблема формування умінь самоконтролю студентів  
в теорії та практиці вищої професійної освіти**

*У статті обґрунтовано важливість застосування самоконтролю в процесі навчальної діяльності студентів. Охарактеризовано сутність і зміст самоконтролю у навчанні, проаналізовано та узагальнено стан проблеми формування умінь самоконтролю студентів в теорії та практиці вищої професійної освіти. Обґрунтовано необхідність застосування самоконтролю студентів в процесі навчання. Описано етапи формування знань і умінь студента. Визначено місце самоконтролю в процесі навчання. Доведено, що розвиток у студентів умінь самостійно контролювати і оцінювати хід і результати свого навчання дозволяє їм управляти процесом оволодіння знаннями, вміннями, навичками, що дає можливість студенту поступово взяти на себе частину освітніх і управлінських функцій викладача. Розглянуто основні етапи дослідження умінь самоконтролю в історичному плані.*

**Ключові слова:** самоконтроль, навчальна діяльність, вміння, формування умінь самоконтролю, професійна діяльність.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* У Законі України «Про освіту» йдеться про те, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями. Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами [1]. На сучасному етапі розвитку освіти особлива увага приділяється формуванню особистості як найвищої соціальної цінності. Для реалізації поставлених завдань сучасної освіти студенти вищих навчальних закладів повинні вміти самостійно знаходити, переосмислювати, опрацювати інформацію, а також контролювати, коригувати й оцінювати власну навчальну діяльність, здійснювати самоконтроль.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Проблема формування умінь привертала увагу багатьох дослідників – психологів та дидактів: Б.Г.Ананьєва, В.П.Беспалька, Л.І.Божович, Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, К.К.Платонова, Л.С.Рубінштейна, А.В.Усової, Н.М.Яковлевої та ін.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що основою формування професійних умінь є діяльність. Так, О.М.Леонтьєв зазначав, що людська діяльність не існує інакше, як у формі дій або ланцюга дій. О.М.Леонтьєв характеризує вміння як процес, окрему діяльність, що входить до складу спеціальної (професійної) діяльності людини, а також психічну властивість особистості, внутрішню можливість найбільш успішного виконання діяльності. Б.М.Теплов трактує вміння як дію, основу якого складає практичне застосування отриманих знань, що приводить до успіху в даному виді діяльності. К.К.Платонов визначає «вміння» як надбану людиною здатність цілеспрямовано і творчо користуватись своїми знаннями в процесі практичної діяльності. С.Д.Максименко визначає вміння як оволодіння способами (прийомами) використовувати засвоєні знання на практиці.

У теорії та практиці вищої освіти накопичений значний досвід щодо теоретичних та науково-методичних основ формування умінь самоконтролю. Однак нині недостатньо розроблена проблема формування умінь самоконтролю студентів.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є аналіз проблеми формування умінь самоконтролю студентів в теорії та практиці вищої професійної освіти.

*Виклад основного матеріалу...* Самоконтроль є основою для успішного здійснення професійної діяльності студентів: формування навичок самоконтролю дає змогу розвивати у студентів здатність не тільки проектувати і використовувати моделі для опису і прогнозування різних явищ, а й здійснювати їх якісний і кількісний аналіз, адекватно представляти результати своєї розумової діяльності відповідно до вимог Державного стандарту [4].

У процесі опанування дедалі складнішими вміннями, той, хто навчається, проходить декілька етапів. Оскільки формування умінь представляє собою низку розумових дій, охарактеризуємо ці етапи відповідно до теорії поетапного формування розумових дій, яка знайшла відображення в дослідженнях П.Я.Гальперіна, Н.Ф.Тализіної та ін. На думку дослідників, формування розумових

дій відбувається за такими етапами: попереднє знайомство з дією, з умовами її виконання; дія в матеріальному (чи матеріалізованому за допомогою моделей) вигляді з розгортанням усіх операцій, які в нього входять; зовнішньомовна дія; внутрішньомовна дія; перехід її в глибоко згорнуті процеси мислення.

Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій, процес формування знань студентів щодо сутності самоконтролю може бути представлений наступними етапами: 1 етап – створення мотивації; 2 етап – з'ясування орієнтувальної основи дій у системі (моделі об'єкта, навчального алгоритму «операції» за розпізнаванням або відтворенням об'єкта); 3 етап – формування дії у матеріалізованому вигляді (дія з матеріалізованими і матеріальними об'єктами; дія з матеріалізованими позначеннями); 4 етап – формування дії в «гучній мові», що передбачає повне і правильне виконання дії своїми словами та виконання дії як «своїми словами», так і за встановленою формулою; 5 етап – формування дії у зовнішній мові про себе; 6 етап – формування дії у внутрішній мові.

В основі позиції Л.Д.Столяренко щодо етапів процесу формування вмінь від простих до складних відображені дії, якими поетапно має оволодіти той, хто навчається, дещо з іншого погляду. Автор зазначає, що процес опанування вміннями та навичками від простих до складних відбувається поетапно: перший етап – надбання знань про дії (свідоме сприйняття і переробка інформації про цілі, характер, прийоми його виконання); другий – ознайомлення з діями (усвідомлення дій); третій – формування простого уміння (оволодіння свідомим виконанням складної дії); четвертий – формування простих навичок (автоматизація простих дій, які є компонентами складних); п'ятий – формування складної навички (автоматизація складних дій); шостий – формування складного уміння (свідоме застосування складної дії в різних умовах) [7, с.50].

Найбільш повно процес становлення умінь описаний К.К.Платоновим. Він виділяв п'ять етапів: I – початкове уміння; II – недостатньо вмiла діяльність; III – окремі загальні уміння; IV – високорозвинене уміння; V – майстерність. Розглянемо їх докладніше.

Перший етап — початкове уміння, яке характеризується усвідомленням мети дії і пошуком способів її виконання на основі раніше набутих знань і навичок. Другий етап — недостатньо вмiла діяльність, коли наявні знання про способи виконання діяльності поєднуються з використанням раніше отриманих, неспецифічних для даної діяльності навичок. Третій етап — окремі загальні уміння; високо розвинуті, але вузькі вміння, можуть бути використані в різних видах діяльності. Четвертий етап — високорозвинуті уміння; характеризуються творчим використанням знань і навичок щодо даної діяльності, усвідомленням мети, мотивів вибору і способів її досягнення. П'ятий етап — майстерність; характеризується творчим використанням різних умінь. На початковому етапі студенти вперше отримують знання про нові для них способи навчальної діяльності: а) про її мету; б) про зміст способів навчальної роботи, про порядок її виконання, узагальнені знання про способи діяльності часто фіксуються у вигляді пам'яток, логічних схем із переліком виконуваних дій. На проміжному етапі знайомий прийом навчальної роботи знаходить застосування в нових умовах: коли засвоюється якісно новий історичний матеріал чи джерело знань, коли перед студентами ставляться принципово нові завдання. На завершальному етапі засвоюють усі дії, що складають спосіб діяльності, внаслідок їх багаторазового повторення і свідомого застосування в ході роботи над історичним матеріалом більш складного характеру. Перенесення засвоєних дій на нові об'єкти виконуються з кожним разом все більш самостійно, творчо. Таким чином, знання способу діяльності, закріплене його систематичним застосуванням, стає міцним умінням студента [6].

На нашу думку, запропоновані й обґрунтовані у психологічних дослідженнях етапи формування знань і вмінь необхідно враховувати при розробленні методики формування вмінь самоконтролю студентів.

Для розуміння ролі самоконтролю в процесі навчання важливо представити його місце в системі взаємодії викладача і студентів. Ю.К.Бабанський вказує на необхідність одночасного здійснення контролю і самоконтролю тих, хто навчається, що дозволяє забезпечити функціонування зворотного зв'язку в процесі навчання. На його думку, самоконтроль є важливим навчальним умінням, специфіка якого полягає в тому, щоб самостійно знаходити помилки, неточності, помічати способи усунення знайдених пропусків. Розвиток мотивації студента до саморозвитку і самостійного контролювання своєї діяльності, вчинків є одним з основних завдань сучасної вищої школи. Згідно концепції професійного управління, самоконтроль є необхідним елементом навчальної діяльності, що сприяє самоуправлінню власним розвитком. Учений розглядає самоконтроль як важливий елемент навчальної діяльності, який сприяє підвищенню ефективності навчання за всіма предметами [2].

Як зазначав Л.М.Фрідман, на контрольному етапі ті, хто навчається, узагальнюють вивчений навчальний матеріал теми, тим самим включаючи його у загальну систему своїх знань та умінь; аналізують виконану навчальну роботу; встановлюють, чи вирішили вони і як прийняту основну

навчально-пізнавальну задачу, що ними незроблена або зроблена не так, як треба було; що засвоєно і що не засвоєно і чому; що вони опанували, а що не опанували і чому. На основі цього аналізу вони оцінюють свою діяльність в цілому і окремі дії, свої успіхи і невдачі, а також здійснюють потрібне коригування виконаної роботи, заповнюють виявлені прогалини. Контроль, оцінка та облік навчальної роботи учнів відбуваються як в процесі всього навчання, починаючи з самого його початку і до кінця, так і у формі зазначеного контрольно-оцінного етапу [11].

Дійсно, між викладанням і учінням, контролем викладача і самоконтролем тих, хто навчається, існує зв'язок: вони утворюють систему. Викладацький контроль засвоєння студентами наукових понять неможливий без діяльності тих, хто навчається. Самоконтроль і контроль доповнюють один одного. Реалізація викладацького контролю, досвід, отриманий студентами в ході контролю, дозволяє їм удосконалювати діяльність, пов'язану з самоконтролем. Відповідно, викладач має добирати форми, методи, прийоми формування вмінь самоконтролю у студентів економічних спеціальностей на кожному етапі формування розумових дій з метою прискорення переходу студента до орієнтувальної основи дії, яка свідчить про інтеріоризованість потреби у контролі, його здатність здійснювати контроль власних досягнень самостійно, тобто про сформованість умінь самоконтролю.

Отже, однією з проблем формування самоконтролю у тих, хто навчається, з точки зору теорії управління є необхідність організації процесу навчання таким чином, щоб перевести того, хто навчається, з позиції об'єкта в позицію суб'єкта управління собою та своєю навчальною діяльністю (самоуправління). У такій ситуації він стає носієм всіх основних функцій управління, включаючи функції організації і контролю, які для самого суб'єкта учіння набувають форм самоорганізації і самоконтролю, адже вміння контролювати результати своєї діяльності – є одним із проявів самостійності, яка необхідна тому, хто навчається, для поглиблення знань, розвитку пізнавальних здібностей. На нашу думку, необхідно враховувати певну динаміку в межах зв'язку контролю й самоконтролю. Зокрема те, що опановуючи ті чи інші вміння самоконтролю, студенти набувають здатності брати на себе дедалі більшу частину освітніх і управлінських функцій, які попервах належать лише викладачеві. У результаті цього навчальна діяльність наповнюється додатковим, особистісним сенсом, підвищується соціальна значущість активності студента. Формування у студентів умінь самостійно контролювати і оцінювати хід і результати свого навчання і, на цій основі управляти процесом оволодіння знаннями, вміннями і навичками – є одним з важливих чинників активізації пізнавальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах.

Отже, розвинуті вміння самоконтролю у студента дозволяють останньому поступово взяти частину освітніх і управлінських функцій викладача на себе. У результаті навчальна діяльність наповнюється особистісним змістом, підвищується соціальна значущість активності студента. Це дозволяє зробити висновок, що одним із важливих завдань навчання студентів є розвиток у них умінь самостійно контролювати і оцінювати хід і результати свого навчання, і на цій основі управляти процесом оволодіння знаннями, вміннями, навичками.

Проблема формування самоконтролю в тих, хто навчається, його змісту, методів, прийомів, форм, психологічних чинників, які сприяють розвитку самоконтролю, привертала увагу багатьох учених, які присвятили пошукам її розв'язання свої психологічні та педагогічні дослідження. Розглянемо основні етапи дослідження умінь самоконтролю в історичному плані.

Як зазначила Л.Н.Деркач, предметом спеціального дослідження самоконтроль стає у 20-ті рр. ХХ ст., коли почався розвиток багатьох теорій, зокрема – біхевіоризму, які певним чином розкривали психологічну природу самоконтролю (Д.Давідсон, Л.Філіпс). Цей підхід знайшов подальший розвиток у роботах необіхевіористів (Б.Скіннер, Є.Толмен, К.Галл), у яких було викладено розуміння фізіологічного механізму самоконтролю, що залежить від внутрішнього плану поведінки особистості. На їх думку, психологічна сутність самоконтролю великою мірою залежить від контролюючої ролі зовнішніх стимулів.

У вітчизняній психологічній науці у 20-ті рр. ХХ ст. Л.С.Виготський розробляє свою теорію психологічного розвитку, в якій викладає уявлення про взаємозв'язок навчання та психологічного розвитку використовуючи поняття «зона активного розвитку» та «зона найближчого розвитку» особистості, які залишаються актуальними і на сьогодні для розроблення теоретичних засад формування умінь самоконтролю у навчанні.

Вагомий внесок у дослідження взаємозв'язку між ефективністю засвоєння знань і самоконтролем, визначення стадій формування навичок самоконтролю, протягом яких зростає самостійність учня, здійснив у середині 20-х рр. ХХ ст. відомий педагог і психолог П.П.Блонський. На його думку, процес переходу зовнішніх контрольно-оцінних процесів, які здійснює педагог, у внутрішні навички самоконтролю учня має чотири стадії, на яких зовнішній контроль навчальної діяльності поступово переходить у внутрішній (самоконтроль учіння), тобто в учня формуються навички самоконтролю.

П.П.Блонський показав залежність розвитку самоконтролю від змін, що відбуваються у співвідношенні між такими психічними процесами, як пам'ять і мислення. Він підкреслював велику роль мислення в розвитку і вдосконаленні самоконтролю і в процесі засвоєння. Висновок він формулює так: «Засвоєння без перевірки – проста робота пам'яті, що відбувається беззвітно; засвоєння, контрольоване самоперевіркою, – пам'ять, що працює під контролем мислення» [3, с.62–65].

Спираючись на положення досліджень Л.С.Виготського про ідеї актуального розвитку і зону найближчого розвитку та О.М.Леонтьєва щодо породження пізнавальних процесів шляхом переходу від практичної діяльності до внутрішньої психічної (інтеріоризація), можемо стверджувати, що стадії переходу зовнішніх контрольних процесів, які здійснює педагог, у внутрішні навички самоконтролю учня, розроблені П.П.Блонським, цілком узгоджуються з поглядами психологів того часу.

Здійснений аналіз свідчить про те, що протягом першої половини ХХ ст. самоконтроль у навчанні розглядався передусім як засіб активізації пізнавальної діяльності, були розроблені психологічні засади учіння як складової діяльності навчання, обґрунтовані ідеї про необхідність поетапного здійснення самоконтролю в навчанні.

У другій половині ХХ ст. проблема використання студентами самоконтролю в професійній діяльності активно розроблялася у роботах І.О.Зимньої, І.А.Зязюна, Н.В.Кузьміної, Н.Ф.Тализіної, Т.І.Туркот, М.М.Фіцули та ін.

Так, І.О.Зимня зазначила, що значущість ролі контролю (самоконтролю) і оцінки (самооцінки) в структурі діяльності зумовлюється тим, що вона розкриває внутрішній механізм переходу зовнішнього у внутрішнє, тобто дій контролю і оцінки викладача в дії самоконтролю й самооцінки студента. При цьому психологічна концепція Л.С.Виготського, згідно якої будь-яка психічна функція з'являється на сцені життя двічі, дозволяє інтерпретувати формування власного внутрішнього контролю або, точніше, самоконтролю як поетапний перехід. Цей перехід готується питаннями викладача, фіксацією найбільш важливого, основного. Викладач начебто створює загальну програму такого контролю, який і слугує основою самоконтролю [2].

І.А.Зязюн відмітив, що самоконтроль супроводжує думки або дії особистості. У нього особливі функції: не просто сприймати, бачити, фіксувати те, що відчувається, а давати йому оцінку, вносити в нього корективи. Самоконтроль є результатом здатності контролювати явища зовнішнього світу. Особливим виявом самоконтролю є самонагадування. Ефективність самоконтролю підвищується, коли він доповнюється самозвітом у процесі практичної діяльності й самовихованням. Звітувати собі про свої вчинки – це означає вносити корективи у власну поведінку, стабілізувати її в потрібному напрямку і цим робити свою особистість об'єктом своєї свідомості і своєї волі [5, с.143].

Н.Ф.Тализіна, розглядаючи питання контролю в процесі навчальної діяльності, зазначає, що вчителю необхідно знати умови, за яких контроль виконує свої функції найкращим чином. Не можна не враховувати і те, що контроль може здійснюватися не тільки вчителем, а й учнем. Більш того, на різних етапах навчального процесу учень контролює себе в різній формі: зовнішній контроль поступово замінюється контролем внутрішнім. Іншими словами, на початкових етапах становлення діяльності зворотний зв'язок здійснює викладач, а на завершальних етапах - сам учень. В останньому випадку має місце самоконтроль [8].

Т.І.Туркот підкреслює, що для студента вищої школи великого значення набувають вміння самоконтролю. Самоконтроль, самоаналіз і самооцінка формує критичність мислення, адекватну самооцінку, позитивно впливає на розвиток здібностей рефлексії. Для самоконтролю студенти можуть використовувати тестування, перевірку знань за допомогою комп'ютера, авторецензування, виконання контрольних завдань з подальшим обговоренням результатів з викладачем та інші методи [9, с. 268].

М.М.Фіцула виділив самоконтроль як метод, який полягає в усвідомленому регулюванні учнем своєї діяльності задля забезпечення таких її результатів, які б відповідали поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам, зразкам. Мета самоконтролю – запобігання помилкам та їх виправлення. Ефективним засобом формування в учнів навичок самоконтролю є використання колективних (фронтальних) перевірок у поєднанні з контролем з боку вчителя. У процесі навчання слід знайомити учнів з метою виконуваної роботи, вимогами до неї, способами виконання, прийомами самоконтролю і шляхами їх удосконалення. Для самоконтролю нерідко використовують звукозапис. Прослуховуючи запис власного читання тексту, учень може виявити недоліки в техніці читання, інтонуванні, артикуляції окремих звуків. За наявності записів окремих тем підручника з іноземної мови учням неважко виявити й виправити свої мовні огріхи [10].

У зазначений період проблема формування самоконтролю стала предметом докладного вивчення. П.М.Ерднієв, А.К.Маркова, Н.А.Омельченко та ін. підтвердили правильність висновків П.П.Блонського, відмітивши, що якості засвоєння знань тими, хто навчається, помітно сприяє їх

самоконтроль за ходом і результатами навчальної роботи. С.І.Архангельський, Н.В.Кузьміна, Н.Ф.Тализіна та ін., висвітлюючи питання управління процесом набуття і засвоєння знань, також визнають необхідність здійснення зовнішнього зворотного зв'язку (до того, хто навчає) і внутрішнього (до того, хто навчається). Вони довели, що розвинутий самоконтроль не тільки поліпшує результати пізнавальної діяльності, але й сприяє підвищенню її активності, вченими було показано значення самоконтролю як вагомій ланки навчального процесу, його сутність, яка полягає у забезпеченні внутрішнього зворотного зв'язку.

Отже, у психолого-педагогічній літературі самоконтроль вивчається, в основному, в двох аспектах: психологічному і педагогічному. У психологічному аспекті самоконтроль є обов'язковою умовою розвитку особистості й призводить до удосконалення цілої низки її характерологічних рис. Самоконтроль як якість особистості розглядається як сукупність потреб, мотивів, способів дій і форм поведінки. Потреби і мотиви є внутрішньою спонукою самоконтролю. Зовнішню сторону самоконтролю характеризують способи дій і форми їх здійснення. Виходячи з психологічного розуміння самоконтролю, процес розвитку розглядається як формування потреб і мотивів, засвоєння особистістю способів і засобів реалізації цих потреб, тобто оволодіння уміннями самоконтролю. При умілому застосуванні самоконтролю підвищується результативність будь-якої діяльності, у тому числі діяльності учіння і, відповідно – навчальної діяльності, оскільки він сприяє міцному засвоєнню знань, збагачує суб'єкта діяльності уміннями і навичками самостійного опанування знаннями, сприяє розвитку мисленнєвої активності тих, хто навчається. Студенти, у яких сформована потреба у самоконтролі, домагаються більш високого рівня знань, ніж ті, які зорієнтовані лише на результати контролю з боку викладача.

*Висновки...* Психолого-педагогічні дослідження з вивчення проблеми сутності самоконтролю дозволили зробити висновок про те, що останнім часом вирішенню цієї проблеми надається дуже велике значення. Одним з важливих завдань вищої школи є розвиток у студентів умінь самостійно керувати навчальною діяльністю, контролювати та оцінювати її результати, що, своєю чергою, дозволить студенту ефективно управляти процесом оволодіння знаннями в процесі навчання, що забезпечить у майбутньому здатність до самоконтролю результатів професійної діяльності.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Про освіту : Закон України від від 17. 06. 2004 р № 1801 –IV ( із змінами та доповн.) // Відом. Верх. Ради України. – 2004. – № 15.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
3. Блонский П. П. Самоконтроль и усвоение // Избранные педагогические и психологические произведения : в 2 т. / П. П. Блонский – М. : Педагогика, 1979. – Т. 2. – С. 62–65.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
5. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [моногр.] / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
6. Платонов К. К. Проблемы способностей / Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1972. – 210 с.
7. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003. – 672 с.
8. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1983. – 243 с.
9. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищих навч. закл.] / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011 – 628 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – [2-ге вид., доп.]. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.
11. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога : книга для учителя / Л. М. Фридман. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.

#### **References:**

1. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 17. 06. 2004 r № 1801 – IV ( iz zminamy ta dopovn.), Vidom. Verkh. Rady Ukrainy, 2004, № 15.
2. Babanskiy Yu. K. *Izbranny'e pedagogicheskie trudy*, Moscow, Pedagogika, 1989, 560 p.
3. Blonskiy P. P. *Samokontrol' i usvoenie // Izbranny'e pedagogicheskie i psixologicheskie proizvedeniya : v 2 t.*, Moscow, Pedagogika, 1979., Vol. 2., P. 62–65.
4. Zimnyaya Y. A. *Pedagogicheskaya psixologiya : ucheb. posobie*, Rostov n/D, Fenyks, 1997, 480 s.
5. Ziazium I. A. *Intelektualno tvorchyi rozvytok osobystosti v umovakh nepererвної osvity, Nepererвна profesiina osvita: problemy, poshuky, perspektyvy : [monohr.]* Kyiv, Vipol, 2000, 636 p.
6. Platonov K. K. *Problemy' sposobnostei*, Moscow, Nauka, 1972, 210 p.
7. Stolyarenko L. D. *Osnovy' psixologii*, Rostov n/D, Fenyks, 2003, 672 p.
8. Taly'zina N. F. *Formirovanie poznavatel'noj deyatel'nosti uchashhixsya*, Moscow, MHU, 1983, 243 p.
9. Turkot T. I. *Pedahohika vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk*, Kyiv, Kondor, 2011, 628 p.
10. Fitsula M. M. *Pedahohika vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk*, Kyiv, Akademvydav, 2010, 456 p.



11. Fridman L. M. *Pedagogicheskij opyt glazami psixologa : knyga dlya uchitelya*, Moscow, Prosveshhenie, 1987, 224 p.

**Summary**

**Yuliia Matviienko**

***The Problem of Forming Skills of Self-Control of Students in the Theory and Practice of Higher Professional Education***

*The importance of using self-control in the process of learning activity of students has been shown in the article. The nature and content of self-control in learning have been characterized, the state of the problem of forming self-control skills of students in the theory and practice of higher professional education has been analyzed and generalized. The necessity of the use of self-control of students in the learning process has been grounded. The stages of forming knowledge and skills of the student have been described. The place of self-control in the process of learning has been determined. It is proved that development of students' abilities to independently monitor and evaluate the progress and results of their studies, allows them to manage the process of mastering knowledge, skills that enables students to gradually take over part of the educational and administrative functions of the teacher. The main stages of the research of the skills of self-control in historical terms have been examined.*

**Key words:** *self-control, learning activity, skills, formation of abilities of self-control, professional activity.*

Дата надходження статті: «26» лютого 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «16» березня 2015 р.

**УДК 37.014:929–051 Погрібний(477)(045)**

**ВІТАЛІЙ МАЦЬКО,**

*доктор філологічних наук, професор  
(м.Хмельницький)*

**Педагогічні ідеї Анатолія Погрібного в системі розбудови національної освіти**

*У запропонованій статті вперше оприєвлено національні педагогічні ідеї А.Г.Погрібного як гуманістичні. У своїй практиці він визнавав цінність людини як особистості, право на свободу, щастя, розвиток і прояв свого хисту, вважав принципи рівності, справедливості, людяності бажаною нормою відносин між людьми. Пропагуючи національну ідею, гуманні цінності в українській педагогіці, він керувався основними принципами любові до людей, поваги до людської гідності. А.Погрібний розумів, що входження України до європейських і євроатлантичних структур вимагатиме осмислення власної ідентичності, включення системи національно-державних пріоритетів, які спроектовані на досягнення прекрасної української перспективи. А якраз остання заґрунтована на тисячолітній історико-культурній, освітній традиції.*

**Ключові слова:** *педагогічні ідеї, гуманізація, демократизація, аудиторія, ідеї Ващенко, виховний ідеал.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді та аналіз досліджень і публікацій... Історія української педагогіки досі не поповнилася працями вітчизняних дослідників про педагогічну діяльність професора, академіка Академії наук вищої школи України (з 1996), Академії оригінальних ідей (1993), Української вільної академії наук (з 1999 р., США) Анатолія Григоровича Погрібного (1942–2007). Щоправда, в Києві 2011 р. Всеукраїнське товариство «Просвіта» надрукувало колективну працю (спогади) про науковця під назвою «Життя і чин Анатолія Погрібного», в якій колеги, друзі, колишні студенти більше звертають увагу на громадську, просвітницьку працю А.Погрібного. Серед авторів є й педагоги, зокрема професори Г.Онкович (Київ), О.Вишневський (Дрогобич), Г.Токмань (Переяслав-Хмельницький), які звернули увагу більше на чисто гуманістичні ідеї, комунікативні здібності науковця, проте педагогічних ідей ученого в системі національної освіти ніхто з них не торкається, не розкриває.*

*Формулювання цілей статті... Мета статті – через маловідомі факти з біографії А.Погрібного, власні спостереження вийти на простір розвитку освіти в Україні останньої чверті ХХ століття й у такий спосіб відтворити педагогічні ідеї науковця як гуманістичні, спроектовані в сьогодення, трансформовані на прекрасну перспективу, на кращі європейські цінності.*

*Виклад основного матеріалу... Насамперед треба сказати, що власні спостереження за педагогічною практикою А.Погрібного, як і свідчення його колег у колективному збірникові, зокрема П.Кононенка, В.Дончика, Г.Семенюка, М.Тимошика, О.Мукомели, В.Святовця [4], дають нам привід об'єктивно потлумачити провідні, основоположні педагогічні ідеї А.Погрібного. До слова, серед моїх викладачів Київського університету були відомі педагоги-науковці Дмитро Прилюк, Алла Коваль, Олег Бабишкін, Олександр Мукомела, Георгій Почепцов, Олександр*

Пономарів, Павло Федченко, Анастасія Мамалига, Марія Каранська, Раїса Слободянюк, Василь Яременко, Ольга Пазяк (1931–2004), однаке найбільше врізалася в пам'ять постать доктора філологічних наук, професора Анатолія Григоровича Погрібного. Він читав курс сучасної української літератури (на той час літератури ХХ століття). Випускник філологічного факультету столичного державного університету добре засвоїв педагогіку й психологію, володів особливим підходом до кожного студента, був уважний у спілкуванні, мав цупку пам'ять і бездоганно знав творчі здібності кожного свого учня.

Його студії заворожували присутніх в аудиторії, ніхто під час лекції не смів говорити не тому, що професор міг зробити зауваження, а тому, що він читав курс, як кажуть, з голови, і кожен спішив усе мовлене занотувати в конспект. Трохи вище середнього зросту, русявий чуб, акуратно зачесаний догори. Професор заходив в аудиторію стрімко, поклавши руки на трибуну, диктував тему, план лекції і поволі приступав до викладу матеріалу. Уже тоді, в радянські часи, відчувалась у його голосі внутрішня демократичність, розкутість думки. Про реабілітованих письменників-неокласиків М.Зерова, П.Филиповича, М.Драй-Хмару говорив чимало такого, що у звичайних підручниках ніколи не прочитати.

На екзамені у нього відповідав чітко і конкретно, відтак отримував відмінну оцінку. Довідавшись, що мене цікавить літературознавство, звів із редактором відділу критики журналу «Вітчизна» Наталею Черченко, дав адресу дружини репресованого письменника Григорія Косинки Тамари Мороз-Стрілець, порадив поїхати в Харків й поговорити про літературний процес 30-х рр. ХХ ст. із патріархом українського письменства Костем Гордієнком, який був другом Миколи Хвильового. Як на той час, то з боку професора це було подвижництво, сміливий прогрес у національній освіті. Усі зібрані матеріали згодом лягли в основу моєї книжки «Злотонить» (Кам'янець-Подільський, 1994). У 1991 р. в Хмельницькому я видав першу книжку з літературного краєзнавства «Літературне Поділля», редактором якої саме був А.Погрібний. Її появою у світ він радів, додавши: «Така книжка повинна бути у кожній області».

Існує серед істориків такий термін як «маланчуківщина», що походить від прізвища Валентина Маланчука (1928, Хмельницький – 1984, Київ), секретаря ЦК КПУ з ідеології, який боровся з міфічним українським буржуазним націоналізмом, переслідував інакомислячих. Саме в період «маланчуківщини» поміж студентами ходили легенди, що факультет журналістики був найдемократичніший в альма-матер. Досить назвати випускників різних років, серед яких Вадим Крищенко, Юлія Мостова, Борис Олійник, Василь Симоненко, дисидент Михайло Скорик, Герой України В'ячеслав Чорновіл, Костянтин Стогній, народні депутати України кількох скликань Андрій Шевченко, Віталій Шевченко та ін. Дехто з них проходив студії з української літератури в професора А.Погрібного і пригадують, як його голос в аудиторії звучав владно, переконливо і не лише під час лекцій, а й аналітичних пояснень художнього твору.

Йому, найталановитішому професорові Шевченкового університету, належали новаторські тенденції методики викладання вузівського курсу української літератури. Він був послідовником актуальних традицій вітчизняної педагогіки, її славних представників К.Ушинського, Г.Ващенко, В.Сухомлинського. А.Погрібний читав напам'ять уривки з кіноповісті «Зачарована Десна» О.Довженка, тексти новел М.Хвильового, О.Гончара, Г.Тютюнника, В.Симоненка та інших письменників, і студенти виходили з аудиторії, як зі свята, врочисті, усміхнені, не стомлені, захоплені високоєфективною лекторською майстерністю молодого професора, дивуючись: «Та він читає без жодного папірця!». Своїм педагогічним хистом він не лише дивував, а й заохочував студентську аудиторію до діалогу. Його пояснення до твору було незвичним, не трафаретним, не за відомими приписами, а за наявності конструктивної проблемності, отож на його заняттях ніколи було нудьгувати.

Ми назвали його молодим професором, саме так, бо у свої 39 років захистив докторську дисертацію «Проблема художнього конфлікту в теорії і практиці сучасної прози» (1981). Як на той час, то це був рідкісний випадок, бо переважно професором можна було стати після 50 років, у передпенсійний вік. Йому ж доручили очолити кафедру історії літератури і журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка (1983–1992), звідки пішов працювати в Міністерство освіти України, обіймаючи посаду заступника міністра (1992–94). За суму ідей, наполегливу працю удостоївся звання академіка Академії наук вищої школи України (1996), Української вільної академії наук у США (1999), був дійсним членом Наукового товариства імені Т.Шевченка (з 1998 р.), а також деканом факультету україністики Українського вільного університету (Мюнхен, Німеччина), провідним науковим співробітником Інституту українознавства МОН України. З 1989 р. – член Центрального правління Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені Тараса Шевченка. До речі, саме на правлінні ВУТ «Просвіта» з А.Погрібним ми зчаста зустрічались, сфотографувалися 1999 року під час святкування 60-річчя з дня народження Павла Мовчана. А.Погрібний увінчаний лаврами – заслужений працівник вищої школи України (1985),

нагороджений орденом «За заслуги» III ст. (1998), лауреат Національної премії імені Т.Г.Шевченка (2006). Крім російської володів англійською, сербською і хорватською мовами.

Характерна риса педагога – він не був гордим, ніколи не відштовхував від себе співрозмовника, а, навпаки, наближав, не забував своїх вихованців, а при потребі завжди міг підтримати чи просто дати добру пораду. Доктор педагогічних наук Ганна Токмань згадує: «Він з великою увагою і доброзичливістю ставився до активних людей, підтримував і мене – тоді вчительку з Бердянська, яка літаком дісталась до Києва, щоб взяти участь у конференціях і мітингах задля державного статусу української мови і державного суверенітету» [4, с.173]. Так і зі мною було. При зустрічах цікавився моїми справами (хоч сам завжди був у клопотах громадських і державних), зрідка листувались, обмінювались книгами. Їх завжди дарував з автографом. У книзі вибраних його філологічних студій «Літературні явища і з'яви» зробив таку дедикацію: «Віддячуючи за попередні Ваші книжки, а особливо за приємно несподіваного для мене «Квітня» Віталієві Мацьку з великою шанобою, з побажанням подальшої високої творчості. 05.05.2007 р.». Ще один запис: «Нехай якомога скорше виборена буде нами та Україна, про яку мріємо! «Захочеш – і будеш!» – так ніби просто, а насправді складно... Високошановному та невтомному Віталію Мацьку на щастя. Анатолій Погрібний. 05.06.2007 р.». Цей запис зроблено автором на титульній сторінці його книжки «Захочеш – і будеш!» [5], створеної в рамках науково-освітніх програм Всеукраїнського педагогічного товариства імені Г.Ващенка та інших установ Міносвіти та науки України. На жаль, це були його останні записи, бо через кілька місяців, 9 жовтня 2007 р. професор А.Погрібний відійшов у інший світ. Він надто невтомно працював і надзвичайно любив Україну. Оскільки постійно брав на свої плечі болі свого народу, то його ранній відхід у засвіти вважаю самоспаленням.

Професор А.Погрібний не замикався в академічній аудиторії, із запальним словом виходив на всеукраїнську аудиторію, десять років вів цикл радіопередач зі Шевченковим докором «Якби ми вчилися так, як треба!», – і тут педагогічні ідеї зазвучали свіжо, нетрафаретно, доступно кожному свідомому громадянину України. Як слушно резюмує доктор педагогічних наук Ганна Онкович, він намагався достукатися до сумління кожного, бо «його кликала до очищення сама природа його душі, кликала тисячолітня історія нашого народу» [4, с.163].

Саме 22 травня 1997 р. вийшла в ефір перша передача А.Погрібного, потім було ще кілька. Голос професора переконливо залунав із приймачів, і на адресу Хрещатик, 26 почали надходити листи з усієї України. Відчувши підтримку слухачів, Анатолій Григорович не розлучався з ними майже до кінця днів своїх. На цю небуденну подію професор В.Лизанчук відреагував так: «З-поміж інших авторських радіопередач [«Якби ми вчилися так, як треба...»] виявилася найтривалішою не тільки тому, що має безпрецедентно міцний зворотний зв'язок через тисячі й тисячі листів від радіослухачів, а й тому, насамперед, що несе заряд великої та щирої стурбованості надзвичайно напруженою, драматичною для українства ситуацією у духовно-культурній та мовно-освітній політиці держави» [3].

Зауважимо, що власне його педагогічна діяльність побудована у формі діалогу з аудиторією. Літературознавчі, педагогічні думки спершу лунали в діалозі зі студентами, а згодом він вийшов з філософсько-педагогічними та публіцистичними роздумами на всеукраїнську аудиторію, їх він цитував у своїх передачах, зафіксував на папері у вигляді статей, книг «Розмови про наболіле, або Якби ми вчилися так, як треба...» (1999), «По зачарованому колу століть» (2001), «Мовний досвід світу та українські реалії» (2002), «Про паспортну наругу та піар-спектакль...» (2002), «Раз ми є, то де?» (2003), «Поклик дужого чину» (2004), «Жива душа донбасівського краю» (2006), «Дещо про національні пріоритети і стратегію нації вбивства» (2006), «Найперше з Києва питати: про мовну ситуацію в столиці» (2006), «Умію та не хочу, або Про фальш одного етикету» (2006), «Захочеш – і будеш» (2007). Усі думки наскрізно пронизані покликом до патріотичного чину і, найголовніше, ідеєю утвердження української України. Він боляче сприйняв події 18 липня 1995 р.на Софійському майдані: «Це – країна, де шовініст-обруситель не тільки не відчуває жодних державних стримувань чи упокорень, а й звільняє українців з праці за їхню відданість своїй державі, за патріотизм, а то й віддає наказ про масове побиття, покалічення українців, як то було 18 липня 1995 року на Софійському майдані в Києві, коли було бито там <...> саму Україну, саму Українську державу, саму українську ідею, саму українську віру, саму українську мову, – все, власне, що об'єднується словом «українство». І хто спростує, що то був цинізм, поглум з боку не окремих службових осіб – буднікових і т. ін., а саме з боку, може, і нечуваної в історії модифікації держави – саме з боку України навпаки?» [9, с.6–7]. Так, мова, не одноразово наголошував А.Погрібний, – то «серцевинна точка, в яку найперше цілять, аби здійснити вбивство України» [1, с.96].

На початку 90-х рр. минулого століття А.Погрібний захопився ідеями Г.Ващенка, демократизацією, гуманізацією освітнього простору України. Якось він завітав до Хмельницького, не оминув обласного інституту удосконалення кваліфікації вчителів, де я на той час працював. Там

ми і зустрілися, разом зайшли до заступника директора Людмили Миколаївни Малинич. Заступник міністра освіти А.Погрібний, привітавшись, лагідно сказав: «Пишайтеся, у Вашому колективі трудиться мій краший колишній студент. На нього можете завжди покладатися, він не підведе». Для мене таке одкровення було несподіваним, але й приємним, бо почути з уст чиновника, безпосереднього керівника, характеристику, високу оцінку, все ж таки приємно. Тоді А.Погрібний залишив кілька праць Г.Ващенка, а Л.Малинич радив курсантам читати про оновлення освітнього простору в світлі демократичних основ, спрямованих на інноваційні процеси, європейські цінності. Григорій Ващенко зацікавив А.Погрібного як автор ряду педагогічних праць, зокрема «Загальні методи навчання», «Виховання волі і характеру», «Основи естетичного виховання». Ось як про це пише Г.Токмань: «А.Погрібний стисло виклав провідні педагогічні думки вченого; визначив їх аксіологічну основу; виразив власне розуміння екзистенційного «Я» Григорія Ващенка; запропонував шляхи застосування ідей педагога як засобу подолання хиб сучасного формування української молоді» [4, с.174].

Аналіз передач А.Погрібного на Всеукраїнському радіо переконує в тому, що автор, як і в студентській аудиторії, наповнював мовний простір саме ідеєю українства, забезпечення всебічного і гармонійного розвитку природи людини високими патріотичними ідеалами, любов'ю до рідної мови, культури, України. Але таке виховання, за задумом автора, повинно ґрунтуватися на науковому розумінні природних і соціальних процесів, узгоджуватися із загальними законами розвитку суспільства, яке взяло курс на євроінтеграційні, цивілізаційні та демократичні процеси. Не все так швидко виходило, професор усвідомлював, що подвійна мораль, двовекторний курс держави на Схід і Захід до добра не доведуть, тому й не випадково в дедикації скрушно зазначив: «Захочеш – і будеш!» – так ніби просто, а насправді складно...». Незакінчена думка саме вказує на розуміння автором гальмівних демократичних та євроінтеграційних процесів в Україні.

Виховний ідеал А.Погрібного трансформовано в його численних педагогічних та літературознавчих працях, пам'ятав, що ще Ж.-Ж. Руссо метою виховання визначав не підготовку фахівця в певній галузі практичної чи теоретичної діяльності, а високий і нормальний розвиток природних властивостей людини. Розвинена людина зуміє потім оволодіти будь-яким фахом. Вона не лише має знання та гуманні почуття, а й здібності до праці, і то не лише розумової, але й фізичної, мусить володіти певним ремеслом [2, с.194–295].

При розв'язанні проблем розумового виховання А.Погрібний був схильний до ідеї виховання розуму студента в процесі активної самостійної діяльності, не заперечував й іншої – виховання особистості повинно ґрунтуватися на узагальненому досвіді людства, сконцентрованому в науці, техніці, культурі, мистецтві, а найпаче засобами художнього слова. У цьому показував власний приклад, яким доводив: прищепити любов до рідного слова, художньої літератури можна без зазубрювання підручників, посібників (хоча без них не обійтись), а знати важливі філософські істини, історичну пам'ять, оберігати християнські цінності, а найважливіше – розум мусить керувати всією духовною діяльністю людини, відтак виникає потреба виховання розуму. Моральне виховання особистості – лейтмотив педагогічних ідей А.Погрібного. А ще під високим патріотичним гаслом в царині освіти для професора було виховати українську молодь для добродійності. Йдучи за Г.Ващенком, професор Погрібний засобами художнього слова прищеплював молоді тверду волю, цілісність характеру, прагнення об'єднання довкола національної ідеї.

Двадцять років тому А.Погрібний, виступаючи на відкритті Всеукраїнського конгресу педагогічного товариства імені Григорія Ващенка, закликав освітян лікувати нашу національну пам'ять [6, с.2]. Згодом професор присвятив й інші праці Г.Ващенку, ідеї якого всіляко поширював [7; 8]. Як педагог-новатор професор А.Погрібний усвідомлював, що входження України до європейських і євроатлантичних структур вимагатиме осмислення власної ідентичності, включення системи національно-державних пріоритетів, які спроектовані на досягнення прекрасної української перспективи. А якраз остання заґрунтована на тисячолітній історико-культурній, освітній традиції.

*Висновки...* Таким чином, проведений аналіз праць науковця, особисті спостереження уможливають висловити основоположні педагогічні концепти А.Погрібного, а саме:

1. Науковець і педагог був активним будівничим національної освіти, борцем за українську Україну: викладач української літератури в Київському університеті, блискучі лекції якого приходили послухати і студенти з інших курсів та факультетів, довкола себе згуртував ініціативні групи, з яких зросло Товариство української мови ім.Т.Г.Шевченка («Просвіта»).

2. А.Погрібний був активним в громадському житті: у 1990 році як депутат першого демократичного скликання Київради піднімає над Хрещатиком український прапор, координує акції допомоги голодуючим студентам.

3. Як освітянин, як державний діяч він після проголошення незалежності – «українізує» Міністерство освіти, виступає одним із ініціаторів створення Конгресу української інтелігенції,

очолює Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Г.Ващенко, на початку дев'яностих років минулого століття був один із тих, хто підтримав становлення й розвиток Інституту українознавства: спочатку як урядовець Міносвіти, а згодом – як завідувач відділу української літератури, провідний науковий співробітник відділу української мови, незмінний учасник і доповідач на всіх організованих Інститутом міжнародних конгресах і наукових форумах.

4. А.Погрібному, великому педагогові, вченому із світовим ім'ям, хотілося бачити нас українцями, задля цього він завзято боровся із «малоросійством», українськими духовними лінощами, почуттям меншовартості, байдужістю й лякливою поміркованістю. А.Погрібний прагнув, щоб кожен українець «сповнився волею бути національно самим собою», переконував, що «альтернативи будівництву національної держави з українськими пріоритетами у всіх без винятку сферах життєдіяльності просто не існує». Інакше – загроза катастрофи, можливий крах усіх наших національних сподівань,» – бив він у набат в останній своїй книжці, написаній у час хвороби (і спільної нашої надії на диво), закликаючи «захотіти – і бути» Українцями» [1, с.96].

5. Його найважливіші педагогічні думки – ідея українства; всебічний і гармонійний розвиток природи особистості високими патріотичними ідеалами, любов'ю до рідної мови, культури, України; виховання патріотичного чину школярів та студентів на науковому розумінні природних і соціальних процесів, які узгоджуються із загальними законами розвитку суспільства, що взяло курс на євроінтеграційні та демократичні процеси; навернення до історичної пам'яті, до вшанування українських героїв, без чого, вважав, не може існувати національна освіта.

6. Педагогічні ідеї А.Погрібного базувалися на орієнтації особистісної моделі побудови взаємодії зі студентами; на творенні процесу навчання й виховання з максимальним залученням механізмів функціонування особистості студента (мотивацій, цінностей, «Я-концепції», суб'єктивного досвіду), а також на формуванні освітнього процесу, враховуючи гуманістичні цінності, які на зорі незалежності в 90-х рр. ХХ ст. набирали всебічного розвитку – це принцип свободи, створення ненасильницького розвивального соціально-педагогічного середовища, насичення життєдіяльності освітньої установи новим толерантно орієнтованим змістом. Не зникав із поля зору професора принцип особистісного підходу до всіх учасників освітнього процесу. Педагог-новатор добре знав, що метою освіти є не формування особистості із заздалегідь визначеним завданням, характеристиками, а створення умов для повноцінного прояву й розвитку власне особистісних функцій студента. З його уст все частіше лунає словосполучення національна українська педагогіка. А.Погрібний був педагогом-державником, відкидав казарменне виховання А.Макаренка, на практиці відходив од консервативного педагогічного крила, натомість розвивав ідеї виховання волі і вибору свободи, самоцінності й неповторності кожної окремої особистості.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Анатолій Григорович Погрібний : [некролог] // Слово і час. – 2007. – № 11. – С. 96.
2. Коменский Я. Педагогическое наследие / [сост. В. М. Клартин, А. Н. Джурицкий] / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
3. Лизанчук В. Утвердження українського життєвого середовища / Василь Лизанчук // Українське слово. – 2006. – № 10. – 8–14 берез.
4. Життя і чин Анатолія Погрібного: наук. розвідки, ст., спогади. – К. : Просвіта, 2011. – 488 с.
5. Погрібний А. Захочеш – і будеш: публіц. ст. / Анатолій Погрібний. – К. : Просвіта, 2007. – 484 с.
6. Погрібний А. Лікуймо національну пам'ять: вступне слово на відкритті Всеукраїнського Конгресу педагогічного товариства ім. Г. Ващенко / А. Погрібний // Освіта. – 1995. – № 47. – С. 2.
7. Погрібний А. Виховний ідеал педагога-державника: 120 років від дня народження Григорія Ващенко / А. Погрібний // Освіта. – 1998. – № 29–30 (22–29 квіт.). – С. 1–3.
8. Погрібний А. Григорій Ващенко (1868–1967) «Бог і Україна» / А. Погрібний // Освіта. – 2003. – № 1. – С. 2.
9. Погрібний А. Розмови про наболіле, або Якби ми вчилися так, як треба / А. Погрібний. – К. : Просвіта, 2000. – 317 с.

#### **References:**

1. Anatolii Hryhorovych Pohribnyi : [nekruloh], *Slovo i chas*, 2007, № 11, p. 96.
2. Komenskij Ya., Lokk D., Russo Zh-Zh., Pestalocci Y.H., *Pedagogicheskoe nasledie*, Moscow, Pedagogika, 1989, 416 p.
3. Lyzanchuk V. Utverdzhennia ukrainskoho zhyttievoho seredovyscha, *Ukrayinske slovo*, 2006, № 10, 8–14 berez.
4. *Zhyttia i chyn Anatoliia Pohribnoho: naukovy rozvidky, statti, spohady*, Kyiv, Prosvita, 2011, 488 p.
5. Pohribnyi A. *Zakhochesh – i budesh: publits. st.*, Kyiv, Prosvita, 2007, 484 p.
6. Pohribnyi A. Likuimo natsionalnu pamiat: vstupne slovo na vidkrytti Vseukrainskoho Konhresu pedahohichnoho tovarystva im. H. Vashchenka, *Osvita*, 1995, №47, p. 2.
7. Pohribnyi A. Vykhovnyi ideal pedahoha-derzhavnyka: 120 rokiv vid dnia narodzhennia Hryhoriia Vashchenka, *Osvita*, 1998, №29-30 (22-29 kvit.), P. 1–3.
8. Pohribnyi A. Hryhorii Vashchenko (1868–1967) «Boh i Ukraina», *Osvita*, 2003, №1, p. 2.
9. Pohribnyi A. *Rozmovy pro nabolile, abo Yakby my vchyls tak, yak treba*, Kyiv, Prosvita, 2000, 317 p.

*Summary*  
*Vitalii Matsko*

***Pedagogical Ideas of Anatolii Pohribnyi in the System of National Education Forming***

*In the proposed article for the first time national pedagogical ideas of A.H.Pohribnyi, as humanistic ones, have been shown. In his practice, he recognized the value of a person as an individual's right to freedom, happiness, development and manifestation of his or her talent, considered the principles of equality, justice, humanity as desirable norm of relationships between people. Promoting national idea, humane values in Ukrainian pedagogy he guided the basic principles of love for others, respect for human dignity. A.Pohribnyi understood that Ukraine's accession to European and Euro-Atlantic structures will require understanding of the own identity, inclusion of the system of national and state priorities, which are designed to achieve the beautiful Ukrainian perspective. And it is the latter, which is grounded on millennial historic-cultural, educational tradition.*

**Key words:** *pedagogical ideas, humanization, democracy, audience, Vashchenko's ideas, educational ideal.*

Дата надходження статті: «20» січня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «18» лютого 2015 р.

УДК 378.12(045)

**НАТАЛІЯ МАЧИНСЬКА,**  
*доктор педагогічних наук, доцент*  
*(м.Львів)*

**Авторитет викладача – необхідна умова його ефективної взаємодії з студентами**

*У статті акцентовано увагу на авторитеті викладача, який визначає якісну характеристику професіоналізму особистості педагога. Автор, спираючись на результати теоретико-практичних досліджень, визначає роль і місце педагога, його авторитету в організації ефективної педагогічної взаємодії на різних рівнях спілкування. Характеризуючи окремі компоненти авторитету педагога, у дослідженні особливу увагу приділено загальній та професійній культурі викладача, виокремлено негативні ознаки її прояву. Зазначено, що підґрунтям авторитету викладача виступає його професійна компетентність, що охоплює в своїй структурі педагогічний такт, педагогічну техніку, педагогічну етику.*

*З'ясовано, що авторитет педагога ґрунтується на педагогічному спілкуванні, яке впливає на розвиток і формування як особистості викладача, так і особистості студента. На основі проведеного експериментального дослідження автор визначає особливості формування педагогічного авторитету у процесі проведення лекційних занять, а також вказує на об'єктивні труднощі зміцнення авторитету викладача, пропонує деякі поради щодо формування авторитету у системі педагогічної взаємодії на таких рівнях: «викладач-студент», «викладач-адміністрація», «студент-студент».*

**Ключові слова:** *педагогічна взаємодія, авторитет, загальна культура, професійна культура, імідж, ідеал.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді... Підготовка майбутніх фахівців у системі вищої освіти постійно потребує впровадження системи якісних змін, зумовлених необхідністю гуманізації, суб'єктності, самостійності, активності та толерантності усіх учасників педагогічного процесу. Основою педагогічного процесу є взаємодія його суб'єктів, ефективність організації якої значною мірою зумовлює результативність навчально-педагогічної діяльності.*

*Педагогічна взаємодія ґрунтується на спілкуванні в системі «викладач-студент», «викладач-викладач», «викладач-адміністрація», характеризується багатьма якісними показниками та залежить від багатьох чинників, серед яких вагоме місце займає авторитет педагога.*

*Для підготовки фахівців нової формації потрібні нові підходи у розробці педагогічних методів, організаційно-педагогічних систем, освітніх технологій, спрямованих на професійний та особистісний розвиток людини, всебічну підготовку до життя та праці у швидкозмінному світі. Освітня технологія як системний метод створення, застосування і визначення процесів навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних, людських ресурсів, їх взаємодії, спрямована на вирішення свого головного призначення – оптимізацію освітнього процесу.*

*Аналіз досліджень і публікацій... В умовах значних змін в освітній галузі особливого значення набуває професійна компетентність педагога, переорієнтація його мислення на усвідомлення сучасних вимог до педагогічної діяльності, здатність педагога відповідати цим вимогам має глибоко суб'єктивний характер і тісно пов'язана з особистісними якостями самого педагога [2, с.135].*

Проблема авторитету педагога, його ролі в організації педагогічної взаємної в умовах вищого навчального закладу є предметом дослідження багатьох науковців. Так, пошуком авторитетних форм соціальних відносин займалися не тільки педагоги, але й такі вітчизняні вчені, як-от: Г.Сковорода, В.Антонович, М.Драгоманов, М.Грушевський, М.Хвильовий, В.Липинський, Д.Донцов, І.Лисяк-Рудницький. Авторитет як ознака професіоналізму педагога став провідним напрямом дослідження у працях А.Макаренка, В.Сухомлинського, З.Ковальчук, Л.Хоружої та ін.

Водночас, проблема авторитету викладача у контексті взаємозалежності його сформованості та ефективності організації педагогічної взаємодії з студентами ще не була предметом цілісного дослідження.

*Формулювання цілей статті...* Проаналізувати структурні компоненти авторитету педагога, визначити його місце у розвитку педагогічної взаємодії викладача та студентів у педагогічному процесі вищого навчального закладу.

*Виклад основного матеріалу...* Спілкування викладача зі студентами на лекціях й практичних заняттях, що виступає основою педагогічної взаємодії, має свої особливості. Його специфіка – у значній монологічності, яка має обмежену ефективність. Від уміння виступати перед аудиторією значною мірою і залежить авторитет викладача. У такому випадку для посилення впливу на аудиторію надзвичайно важливим є імідж викладача. Коли студент йде на лекцію авторитетного викладача, у нього створюється певний настрій, що підсилює інтерес до предмета й сприяє підтриманню стійкої уваги упродовж лекції. Звичайно, це не означає, що авторитетний викладач не повинен усіма силами долати пасивність аудиторії, різноманітними способами залучаючи її до активного обговорення навчального матеріалу.

Авторитет педагога (у перекладі з нім. – влада, вплив) – професійний статус педагога, який визначає ступінь та силу педагогічного впливу на окремих учнів або групу; проявляється в здібностях педагога скеровувати думки, почуття, вчинки учнів. Основою авторитету виступають високі особистісні та професійні якості: загальна культура, відкрита позиція у спілкуванні, ерудованість, компетентність, емпатія, доброзичливість, чітка громадянська позиція [3, с.181].

Сучасні дослідження свідчать про зміни в уявленнях людей про викладача й джерела його авторитету. Ці зміни можна сформулювати наступним чином: зростає частка різноманітних зусиль у створенні й підтримці авторитету й зменшується внесок ролівої позиції.

Тепер вже не можна розраховувати на те, що саме становище викладача вищого навчального закладу буде повністю визначати його вплив на студентів. Незважаючи на це, багато викладачів як і раніше неправомірно покладають дуже великі надії на вплив ролівої позиції й докладають достатньо особистісних зусиль для становлення, зміцнення й підтримки свого авторитету.

Для виявлення найбільш актуальних проблем формування й зміцнення авторитету викладача вузу нами було проведено опитування на факультетах підвищення кваліфікації та закладах післядипломної освіти, у якому взяло участь близько 700 викладачів. Респондентам пропонувалися такі питання: «Які дії викладачів можуть сприяти підвищенню авторитету? Які вчинки можуть спричинити за собою зниження або втрату авторитету? Як змінилося уявлення про ідеального викладача з часу вашого навчання? Які об'єктивні труднощі, що заважають росту авторитету викладача, ви могли б відзначити?»

Аналіз отриманих відповідей показав, що більшість викладачів розуміє зв'язок рівня свого авторитету з ефективністю роботи. Сукупність відповідей на запитання про якості, що сприяють авторитету викладача, становлять повний перелік особистісних і професійних якостей, що підтверджує нашу позицію: викладачі в повному обсязі обізнані про необхідність для цього властивостей. Багато респондентів зазначали, що їм легше писати про властивості, ніж про вчинки.

Усвідомлюючи, які саме якості сприяють збільшенню авторитету викладачів, лише деякі з них можуть трансформувати навіть названі, тобто усвідомлені, якості в конкретні вчинки. Складається враження, що такий стан – один з наслідків залученості механізмів психологічного захисту, що оберігає особистість від зниження самооцінки. У процесі опитування респондентами був зазначений тісний взаємозв'язок та чітка взаємозалежність між такими якісними характеристиками професіоналізму викладача, як ідеал та імідж, що значною мірою формують та визначають авторитет педагога.

Відповіді на запитання про ідеал викладача можна поділити на дві групи. До першої увійшли респонденти, що мали стаж роботи до 10 років. Більшість з них (71%) вважають, що ідеал викладача не змінився з моменту їхнього навчання. Їх старші колеги (друга група – зі стажем 10–30 років) в переважній більшості випадків (93%) зазначили, що їх ідеал змінився. Фіксуючи ці зміни, вони виокремили наступні позитивні й негативні моменти. Позитивним, на їх думку, є зменшення психологічної дистанції між викладачем й студентом, виникнення більш тісних, безпосередніх форм спілкування. Негативним є деяке зниження загального світогляду та інтелігентності викладача.

Слід зазначити, що приблизно 20% опитаних, відповідаючи на запитання, зазвичай не перераховували жодних властивостей та якостей ідеального викладача, а просто посилались на високий зразок, який вони наслідують все життя. Вони описували або називали улюбленого вчителя, у якого вони вчилися у вищій і який став для них втіленням ідеалу. Як відомо, найбільш простою й поширеною формою впливу авторитету особистості є саме мимовільне наслідування. Воно пов'язано з інтуїтивним цілісним сприйняттям людини з її зовнішніми та внутрішніми проявами. Голос, жести, манери як би вкарбовуються, й в подальшому образ дорогого вчителя неусвідомлено керує поведінкою того, хто наслідує.

Персоніфікований спосіб збереження ідеалу у вигляді образу деякою мірою є незрілим. Лише усвідомлення й позначення якостей авторитетного викладача та використовуваних ним методів і прийомів сприяє в подальшому не тільки більш продуктивному впровадженню їх у власну практику, але й творчому доповненню й розвитку.

Відповідаючи на запитання про об'єктивні труднощі зміцнення авторитету, викладачі відзначили недостатність знань з психології і педагогіки, а також непоінформованість про новітні способи і методи викладання в вузах. Деякі відзначали і слабе стимулювання росту лекторської майстерності викладача. Від викладача вимагаються постійні зусилля не лише для формування й зміцнення, але й для підтримки свого авторитету. Саме тому він повинен ретельно контролювати ті дії, які здатні його порушити. Так, зокрема, багаторазове повторення однотипних повідомлень в одній й тій же формі призводить до стану перенасичення – такого стану аудиторії, при якому настає різке зниження здатності сприйняття, виникає роздратування проти «словесної жуйки» й різко знижується довіра до інформації, що повідомляється.

У питальниках запропонованого нами опитування багато питань стосувалися проблеми загальної культури викладача, яка, як стверджують респонденти, посідає чільне місце у визначенні ідеалу та іміджу викладача. Так, спираючись на відповіді респондентів, можна зазначити, що загальна культура викладача включає такі складові:

- гуманність (любов до тих, кого навчаєш, уміння поважати їх людську гідність, потребу і здатність надавати кваліфіковану педагогічну допомогу для їх особистісного розвитку);
- громадянська відповідальність, соціальна активність;
- справжня інтелігентність, що визначається високим рівнем розвитку інтелекту, сформованого у межах предмета викладання; ерудицією, високою культурою поведінки;
- правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість;
- інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і ухвалення творчих рішень;
- любов до предмета (курсу), який викладається, потреба в знаннях, у систематичній самоосвіті;
- здібність до міжособистісного спілкування, ведення діалогу, переговорів, наявність педагогічного такту, що визначає стиль поведінки викладача, викликає впевненість у його доброзичливості, чуйності, доброті, толерантності;
- якості викладача, які допомагають у спілкуванні зі студентами: привітність, почуття гумору, артистизм, мудрість (наявність життєвого досвіду), зовнішня привабливість.

Також були визначені і якості викладача, які характеризують його негативну культуру:

- байдужість до студентів;
- упередженість – виокремлення з середовища студентів «улюбленців», публічне виявлення симпатій та антипатій щодо студентів;
- зарозумілість – педагогічно недоцільне підкреслення власної величч над студентом;
- мстивість – властивість особи, яка виявляється в спробі зводити особисті рахунки зі студентом;
- невірноваженість – невміння контролювати свій тимчасовий психічний стан, настрої;
- байдужість до предмета, який викладається;
- неухважність – забудькуватість, незібраність.

Педагогічна взаємодія передбачає особистісний контакт викладача і студентів, який має наслідком взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, установок. І саме тому ефективність педагогічної взаємодії значною мірою залежить від рівня сформованості загальної та професійної культури педагога, що найчастіше проявляється у процесі педагогічного спілкування.

Педагогічне спілкування – це основна форма здійснення педагогічного процесу. Його продуктивність визначається насамперед цілями та цінностями спілкування, які мають бути прийняті всіма суб'єктами педагогічного процесу як імператив їхньої індивідуальної поведінки.

Метою педагогічного спілкування є, по-перше, передача суспільного і професійного досвіду від викладача студентам, по-друге, обмін особистісними сенсами, пов'язаними з об'єктами, що вивчаються. У процесі спілкування відбувається розвиток та становлення індивідуальності як студентів, так і викладачів.



Педагогічне спілкування – це спілкування між викладачем і студентами, у процесі якого педагог розв'язує навчальні, особистісно-розвивальні та виховні задачі. Педагогічне спілкування можна розглядати як одну з важливих умов ефективного навчання, до якого доцільно зарахувати педагогічний такт, педагогічну техніку, педагогічну етику (знання гуманістичних норм своєї професії).

Ефективність впливу викладача у процесі педагогічного спілкування залежить від його авторитету, що діє на результативність навчального процесу зокрема, та на показники педагогічного процесу та розвиток його суб'єктів загалом. Авторитетний педагог впливає не тільки цілеспрямовано, але часто й опосередковано (тоді, коли він реально відсутній, і на нього лише посилаються, про нього думають), ефективним є як вербальний, так і невербальний вплив. Підґрунтя авторитету становить також професійна компетентність викладача.

Характер спілкування викладача зі студентами обумовлений насамперед рівнем розвитку професійно-педагогічної культури, зокрема, його професійною компетентністю, науковим потенціалом, професійними прагненнями, а також особистісними якостями.

Педагогічна взаємодія відбувається не лише з окремими студентами, але й з групою студентів, що являє собою ту спільноту, в якій відбувається безпосереднє спілкування, і що породжує систему міжособистісних відносин. Саме ці відносини утворюють особистісно-розвивальне середовище. Функції викладача, які реалізуються у процесі педагогічної взаємодії, відрізняються від функцій студентів. Для нього це організаційні, насамперед спрямовані на управління групою і кожним студентом у ній. Завданням викладача є трансформація соціальних норм і правил в особистісні вимоги, які мають стати нормами поведінки студентів. Тому так важливо встановити доброзичливі відносини з ними, щоб транслиувати соціальні цінності.

Взаємовідносини, які виникають у процесі педагогічної взаємодії, не мають бути стихійними. Позитивні, турботливі, чуйні, довірливі взаємовідносини між викладачем і студентами впливають на успішність педагогічної діяльності, психологічний мікроклімат, авторитет викладача, самооцінку студентів, їхню задоволеність перебуванням у колективі.

Покращенню міжособистісних відносин сприяють створення атмосфери взаємної доброзичливості та допомоги; організація спільної діяльності, яка посилює контакти і створює позитивні емоційні переживання; надання допомоги студентам під час виконання різноманітних завдань; справедливе і однакове ставлення до всіх студентів та об'єктивна оцінка їхньої діяльності; врахування специфіки групи, її установок, прагнень, інтересів, ціннісних орієнтацій.

Сукупність таких якостей викладача створює його авторитет, що здобувається тривалою працею. Якщо у межах інших професій звично звучить вислів «визнаний у своїй галузі авторитет», то у викладача може бути лише авторитет особи.

Саме тому вважаємо за доцільне проаналізувати очікувану поведінку людини – викладача вищого навчального закладу. Спробуємо вказати на ті суспільні норми, які визначають установки й очікування по відношенню до вчинків педагога, а також, які форми поведінки в цій ролі йому протипоказані, тобто порушують позитивне уявлення про нього як про сумлінного викладача, руйнуючи його авторитет.

Викладачеві повинна бути притаманна глибока відповідність між словом і справою. Коли безвідповідально ставиться до своїх обов'язків викладач, хоча при цьому він навіть вельми грамотно викладає, розмовляючи про сумлінне ставлення до праці, він може породити у слухачів скептицизм, втрату віри в значення високих слів і сприяти їх суспільній пасивності.

Важливим компонентом авторитетної поведінки викладача виступає й манера викладу лекційного матеріалу, коли викладач йде мовби поруч зі слухачами і ледь-ледь попереду, надаючи їм можливість передбачати хід аргументації. Така манера створює ефект співучасті, збільшує їх упевненість в собі й зміцнює мотивацію до засвоєння знань. Зазначений спосіб викладу базується на довірі до самостійного мислення студентів, стимулює їх розумову діяльність, а не тільки навантажує пам'ять.

Дієвість такого прийому подачі матеріалу посилює використання персоніфікованої форми, коли лектор підносить інформацію не тільки як загальноприйнятну в науці, але й як надбання свого особистого наукового досвіду. Цей спосіб викладу зближує, полегшує спілкування, сприяє налагодженню емоційних контактів з аудиторією. Встановленню безпосереднього контакту з аудиторією сприяє розмовна манера викладу, а не монотонне читання конспекта. При цьому деякі викладачі особливо визначають тих студентів, які невідривно пишуть на лекціях.

Формуванню авторитету педагога сприяє також доброзичливе ставлення до питань, що задаються під час лекції. Перетворюючи відповіді на них у взаємний обмін думками, викладач може активізувати інтерес аудиторії й тим самим полегшує їй засвоєння знань. На жаль, відсутність відповідних підручників і друкованих конспектів лекції ускладнює налагодженню такого психологічного контакту, оскільки студенти посилено конспектують готові відомості, не прагнучи

навіть їх зрозуміти, й лектор бачить перед собою роботів, що строчать, з якими неможливо встановити емоційний контакт.

Якщо перед початком лекції студент отримує її конспект, лектор має досить часу для відповідей на запитання, що підвищує активність студентів і дозволяє зберегти на лекції живе спілкування.

Авторитет викладача також тісно пов'язаний з мірою його особистої участі в науково-дослідній роботі. Порівняння рейтингу й самооцінки викладачів показало, що викладачі з переважаючою науковою спрямованістю мають тенденцію акцентувати навчання на проблемах, які вони науково розробляють, тим самим перетворюючи загальні курси на спеціальні, а викладачі з вузькою педагогічною спрямованістю поступово втрачають інтерес до спеціальної літератури й саме тому недостатньо володіють сучасними науковими даними.

*Висновки та перспективи досліджень...* Авторитет педагога – збірна якісна характеристика його професіоналізму, яка визначає і рівень сформованості його загальної культури, і ступінь вираженості його професіоналізму. Авторитет педагога формується під впливом багатьох чинників, які не завжди характеризуються позитивним впливом. Саме тому предметом подальших наукових розвідок повинні стати такі окремі напрями дослідження: вплив соціально-економічної політики держави на підвищення значимості суспільної ролі викладача; зменшення аудиторного навантаження на педагога вищої школи для створення можливостей поглибленого дослідження обраних наукових проблем, що і впливатиме на формування його авторитету; надання можливостей стажування та підвищення професійної майстерності викладачами у різних типах навчальних закладів за кордоном.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Ковальчук З. Я. Генетично-психологічні засади оптимізації педагогічної взаємодії : [моногр.] / З. Я. Ковальчук. – Львів : СПОЛОМ, 2013. – 600 с.
2. Освітологія: витоки наукового напрямку : [моногр.] / [за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол. : В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. – К. : ВП «Едельвейс», 2012. – 336 с.
3. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.

#### **References:**

1. Kovalchuk Z.Ya. *Henetychno-psykholohichni zasady optymizatsii pedahohichnoi vzaiemodii: monografiia*, Lviv: SPOLOM, 2013, 600 p.
2. *Osvitologia: vytoky naukovoho napriamu: Monografiia*, Za red. V.O.Ohneviyka; Avt. kol.: V.O.Ohneviuk, S.O.Sysoieva, L.L.Khoryga, I.V.Sokolova, O.M.Kyzmenko, O.O.Moroz, Kyiv, VP «Edelweis», 2012, 336 p.
3. *Pedagogicheskiy slovar: ucheb. posobie dlia stud. vucsh. ucheb. zavedenii*, pod red. V.I.Zagvyazunskogo, A.F.Zakurovoi, Moscow, Izdatelskiy centr «Akademiiia», 2008, 352 p.

#### **Summary**

**Nataliia Machynska**

#### ***The Authority of the Teacher – as the Necessary Condition for Effective Interaction with Students***

*The article is emphasized on the authority of the teacher, which determines the qualitative characteristics of the individual teacher professionalism. By relying on the results of the theoretical and practical research, the author defines the role and place of the teacher, his or her authority in the organization of effective pedagogical interaction at different levels of communication. Describing the individual components of the authority of the teacher, particular attention is paid to the general and professional culture of the teacher and singled out the negative signs of manifestation. It is indicated that basis of the authority of the teacher is his professional competence, covering the structure in tact teaching, teaching techniques, teaching ethics.*

*It was found out that the authority of the teacher is based on the pedagogical communication that affects the development and shaping both the individual teacher and the individual student. Based on the results of the experimental studies, the author defines the features of formation of pedagogical authority in the lectures, and points to the objective difficulties of the uphold of the authority of the teacher, offers some advices on the formation of authority in the system of pedagogical interaction at the following levels: «teacher-student», «teacher-administration», «student-student».*

**Key words:** *pedagogical interaction, authority, general culture, professional culture, image, ideal.*

Дата надходження статті: «03» лютого 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «26» лютого 2015 р.

**Концепція української національної освіти і виховання  
у педагогічній спадщині Івана Ющипина**

*У статті використано дослідження і публікації із зазначеної теми, акцентовано увагу на внесок прогресивних педагогів і діячів у розбудову української національної школи другої половини ХІХ – початку ХХ століття.*

*Відзначено і ґрунтовні праці науковців кінця ХХ – початку ХХІ століття, які на основі глибокого аналізу історико-педагогічної літератури висвітлили еволюцію ідеї національної освіти та національного виховання.*

*Виявлено активну позицію з цього питання видатного галицького педагога Івана Михайловича Ющипина. На аналізі його педагогічної спадщини визначено основні ідеї щодо організації національної школи, значення національного виховання для реалізації української національної ідеї, продемонстровано важливі аспекти становлення та розвитку української національної школи і виховання в Галичині, виокремлено найсуттєвіші моменти бачення І.Ющипиним перспектив розвитку й умов функціонування української національної школи, простежено актуальність педагогічних ідей педагога щодо концепції національної освіти і виховання в сучасних умовах.*

**Ключові слова:** *Іван Ющипин, національна освіта, національна школа, національне виховання.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Проблема становлення і розвитку української національної школи впродовж віків хвилювала не лише педагогічну науку, вчителів, учнів, батьків, але й широку громадськість, бо без побудови школи на національній основі вирішити питання духовного відродження нації неможливо.

Національна школа в Україні має свою історію. Коріння її – в народній педагогічній мудрості, у набутках школи Київської Русі, братських українських шкіл, козацької системи навчання і виховання, у традиціях західноукраїнської школи другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

В історію української школи назавжди вписані імена педагогів, культурно-освітніх діячів, які на тому чи іншому етапі її розвитку активно обстоювали її національний характер, виступали носіями рідношкільних ідей, своєю сподвижницькою працею спричинилися до духовного відродження, утвердження українства.

Як справедливо зазначав С.Томашівський, перше десятиліття ХХ ст. було хвилею панування шкільного питання над усіма національними справами. Найважливішим завданням школи визначалось формування національної свідомості у вихованців.

Прогресивні педагоги і громадські діячі зазначали, що існуючі в Галичині школи, які були «проняті чужим духом», не могли виконати це завдання. Необхідно було теоретично обґрунтувати і практично реалізувати модель нової, національної школи, пропнятої «національним і гуманітарним духом». Вона мала формувати в учнів почуття єдності зі своїм народом, з людством.

Важливо проаналізувати основні психолого-педагогічні засади побудови й розвитку національної освіти і виховання, виявити чинники дієздатності національної школи, актуальні ідеї використати в навчально-виховному процесі сьогодення.

Саме І.Ющипин на початку ХХ ст. стає одним із творців концепції національної школи і національного виховання. Бере активну участь у творенні нової української школи, вчительства. Зазначає, що «нам треба учителів, чії ідеї були б ідеями нашого народу і які б сильно подбали, щоби наша школа народна була дійсно народною і сповнила свою високу задачу». У виступах на нарадах, з'їздах народного учительства, численних статтях і відозвах він невтомно закликає вчительство закладати теоретичні основи майбутнього України.

*Аналіз досліджень і публікацій...* У час розбудови Української держави, удосконалення національної системи освіти і виховання зростає інтерес до історії української педагогіки, зокрема до становлення і розвитку української національної освіти та виховання.

У педагогічній пресі висловлювалися різні думки щодо суті поняття «націоналізація школи». Одні автори вважали достатнім для перетворення школи в національну запровадження української «викладової мови», інші розглядали суть націоналізації у вивченні української історії або запровадженні українського управління школою (наприклад, створення української секції крайової

шкільної ради тощо); ще інші вважали, що школа має «іти на агітаційну службу патріотизмів» тощо.

В українській педагогіці ідею національного чинника у навчанні і вихованні розробляли К.Ушинський, О.Духнович, Г.Врецьона, І.Франко, Я.Чепіга, С.Русова, І.Юцишин, С.Томашівський, О.Іванчук та ін. дослідники, завдяки працям яких напередодні Першої світової війни були сформульовані концептуальні засади національної освіти. Національну освіту і виховання визнавали гарантом успіху в національній боротьбі українців.

К.Ушинський зазначав, що у кожного народу своя особлива система виховання. Він писав: «Незважаючи на сходиність педагогічних форм усіх європейських народів, у кожного з них своя особлива національна система виховання, своя особлива мета, свої особливі засоби досягнення цієї мети» [2].

Такі ж думки висловлювали педагоги інших країн. Зокрема, німецький педагог А.Дістервег зауважував: «Кожна нація має свої особливості, обумовлені природою і історією, свій національний дух. Вона володіє тільки одним національним життям, що визначається вільним розвитком і діяльністю національного духу або обумовлена її особливостями, національним принципом – національною самостійністю і свободою» [2].

Відомий український педагог Я.Чепіга у книзі «Проблеми виховання і навчання» писав: «Для нас зрозуміло, що доки існують наші нації й народи з їх індивідуальними різницями, з їх відокремленими інтересами, доти питання про національне виховання, про національну школу не буде химерною, а реальним, повним глибокого значіння, повним життєвого змісту, розуміння» [3, с.125–126]. С.Сірополко розробив концептуальні засади розбудови національного шкільництва у серії статей під загальною назвою «завдання нової школи».

У працях М.Грушевського, І.Франка, О.Іванчука, М.Лозинського, І.Копача, І.Кревецького, С.Томашівського, І.Юцишина та ін. висвітлювались розробки теоретичних засад національної освіти; виходили українські педагогічні часописи «Учитель», «Промінь», «Прапор», «Наша школа», «Український вчитель», додаток до нього «Рідна школа», «Учительське слово» тощо; видавалися українські підручники, всіма засобами в суспільній свідомості утверджувалася думка про те, що без розвитку національної школи відродження неможливе.

На думку М.Грушевського, «тільки націоналізація школи в українських землях може дати українській людині підстави успішного культурного, суспільного і екологічного розвою» [1].

І.Франко писав: «Виховання народу мусить вирости з традицій, з культурного стану народу, мусить корінитися в характері, привичках народу, інакше се буде даремна трата часу й сили» [1]. У численних статтях і виступах вимагав докорінних реформ у галузі шкільництва, вказував шляхи покращення діяльності навчальних закладів.

Вважаючи школу найважливішим чинником національного відродження, М.Пачевський у промові, виголошеній 1911 р. на честь М.Пашкевича, закликав створювати народні і середні школи у найвіддаленіших окраїнах поселення нашого народу, бо вони єдині «становлять кріпку твердиню для захисту національного життя в будучности народу» [1].

Найважливішим завданням школи стало формування в учнів національної свідомості. Автори доходять висновку, що головними засобами формування національної свідомості є любов до мови, знання минувшини, пізнання сучасного стану, долі, потреб народу, визначення майбутнього ідеалу і прагнення до нього.

Цінною для дослідників є праця Б.Ступарика «Національна школа: витоки, становлення», «Школі – національне виховання молоді», в яких на основі глибокого вивчення та аналізу історико-педагогічної літератури розкрито основні етапи розвитку шкільництва в Україні, розглянуто еволюцію ідеї національної школи та національного виховання.

Важливі аспекти становлення та розвитку української національної школи в Галичині розкрив О.Вишневецький.

Висвітленню розвитку ідей української національної школи і виховання присвячені праці І.Зайченка, Т.Завгородньої, Д.Моцюка, Д.Герцюка, С.Лаби, В.Пилипчука, Б.Руденка.

Проблемі становлення і розвитку національної школи в останні роки присвячено значну кількість наукових розвідок, монографій, захищено чимало дисертацій.

*Формулювання цілей статті...* Мета публікації – показати на аналізі педагогічної спадщини І.Юцишина основні складові концепції української національної освіти та виховання.

*Виклад основного матеріалу...* Значний вплив на становлення української національної школи мала просвітницька діяльність прогресивної інтелігенції, діячів науки і культури, педагогів-демократів, народних учителів.

Українські педагоги Галичини в міжвоєнну добу головну увагу зосереджували на розробці теоретичних засад виховання, пошуку виховного ідеалу, визначенні мети, методологічних засад, шляхів і засобів досягнення виховної мети.

Головним чинником національного виховання вважали школу, в якій би учні «самоуправою і публічною опінією громадян і громадянок устроювали би свої справи і приучувалися від дитини-молодця, дитини-дівчинки до того, щоби ставити свої сили на услуги громади, щоби підпорядковувати своє «я» загальним справам».

Помітний внесок у розвиток українського шкільництва, піднесення національної свідомості, у справу національно-культурного відродження зробили наукові та культурно-освітні організації і товариства, зокрема, такі як «Просвіта», Наукове товариство імені Т.Г.Шевченка, «Рідна школа». Названі організації і товариства вели боротьбу за відкриття шкіл, гімназій, інших навчальних закладів, в яких би не лише навчання проводилось українською мовою, але й панував дух національного виховання.

Обґрунтовану, виважену і принципову позицію з цього питання, на нашу думку, зайняв І.Юцишин. Він підтримував думку тих українських діячів, які називали початок ХХ ст. епохою національного ренесансу, акцентуючи, що національне піднесення мало суттєво вплинути на мету та зміни діяльності школи. За його переконаннями, школа мусить «жити і розвиватись під промінням національної ідеї: усе в ній має бути овіяне національним духом, а короною її діяльності повинні бути свідомі національно члени народу» [6, с.229]. Дає цілком об'єктивну і справедливу оцінку тим пошукам, які здійснювались у той час. За його словами, «у ділянці виховання і освіти відбувається величавий науковий рух, гарячкове шукання нових правд та ідеалів виховання та освіти [9, с.7]. Проаналізувавши розвиток шкільництва в Україні, І.Юцишин стверджував, що з часу розпаду київсько-князівської школи, хоч змагання до національної освіти ніколи не покидали свідомих піонерів відродження, «ми, українці, своєї національної педагогіки і педагогів не мали і не маємо. За виїмком Сковороди, який в правдивім розумінні слова педагогія ніколи з ним не зустрічався, ми не можемо згадати ні одного поважного імені з людей, що на своїх ременах тягли ярмо нашого інтелектуального відродження» [5, с.3].

Педагог звертає увагу на те, що вчителі вчать філософію, історію, географію тощо, але коли йдеться про педагогіку, то вони цього предмета не вчили, не вчать і не знають. Тут, на його думку, лежить «принципальне і корінне лихо нашого національного виховання. Бо у вихованні користуємося чужими звичками і шаблонами. Тому саме тут треба робити вирішальні кроки, які були б початком роботи в національній вихованні» [5, с.4].

Розмірковуючи над проблемами розвитку української школи, І.Юцишин звертається до зарубіжного досвіду. В численних дописах, рубриках він узагальнює кращі позитивні сторони організації навчання і виховання у Данії, Норвегії, Бельгії та інших країнах, доносить до українського читача провідні ідеї класиків світової педагогіки – Я.Коменського і Ж.-Ж.Руссо. Перекладає і друкує статті новітніх педагогів, зокрема, чеських – А.Свободи «Виховання патріотичне і національне», О.Каднера «Про національній проблем у школі». Інформує загал про різні міжнародні шкільні форуми. Інтерес українського педагога не випадковий. І.Юцишин, підносячи такі передові ідеї західноєвропейської педагогіки, як народність і природовідповідність виховання, право кожного народу на свою рідну школу, демократизацію та гуманізацію освіти та інше, ставив, як він писав, мету «звернути увагу наших педагогів, що вже настав найвисший час пустити хоч би дерев'яний плужок на наш цілком нерухомий обліг».

Приклад такої роботи – період 1911–1914 рр., один із найпродуктивніших у його творчій біографії. З-під пера виходять такі праці: «В справі фізичного виховання шкільної молоді», «О моральнім вихованню молодежи», «Ідея корпоративи в педагогії», «Проби етично-інтелектуального експерименту у класі», «Які реформи потрібні в народнім шкільництві в Галичині», «Рідна мова в різній школі», «Спільні змагання і обов'язки» та інші, в яких він розкриває стан тодішнього шкільництва у краю, шукає шляхи його поліпшення.

Аргументуючи думку про необхідність націоналізації школи і національного виховання, І.Юцишин застерігав, що формування патріотизму в жодному разі не повинно приводити до формування у вихованця шовінізму. Він зазначав: «Не проповідуючи найменшого шовінізму і національної нетерпимості, треба навчити молоді всьо своє рідне любити: село, хату, нарід, звичай, рідну землю і історію, народну поезію і писану літературу, науку, а над усе рідну мову, котру чоловік мусить зберігати як найбільшу святощ і найдорожчий духовний скарб народу» [7, с.323].

Важливість рідної мови, історії, географії та інших українознавчих предметів для національного виховання, збереження нації в складних умовах краю спонукає І.Юцишина до підготовки статті «Місце рідної мови в програмах навчання». Він стверджує, що рідна мова мусить бути «осереднім, сочковим» предметом.

Взявши за епіграф до своєї статті «Національне виховання (Про тихих і ревних патріотів)» слова «Ідуть часи, котрих кличем будуть перегони праці, як передше були перепони заліза, як передше були перегони крові», І.Юцишин писав, що ті часи вже настали і потребують людей, здатних до

творчої старанної і витривалої праці. «Суспільству і державі, – зауважував він, – потрібні свідомі громадяни, що вміють регулювати державно-суспільне життя, виконувати право й оказувати йому послух. Високе почуття особистої, народної і державної гідности, національна гордість із терпимістю та лицар кістю – це прикмети, котрі, овіяні любов'ю до батьківщини і безмежною жерственністю з майна, кровя і життя для держави, повинні прикрашувати нашого громадянина» [9, с.6].

Водночас І.Юцишин наводив міркування тогочасного міністра освіти Польщі Славоміра Червінські про те, що «виховний ідеал мусить виростати на ґрунті історичних умов, суспільних потреб і духовних нуртів епохи». На думку С.Червінські, «громадянина треба так виховати, щоби в часи нормального й спокійного життя народу він був здатний до щоденної продуктивної і творчої праці, котра підносить міць і культуру держави, а в хвиликах нищасть і небезпеки здатний до жертв і посвяти для загального добра» [9, с.6–7].

Поглянувши через призму цих думок на потреби українців, І.Юцишин дійшов висновку про те, що більшість із «тихих і ревних патріотів» повинні негайно почати своє перевиховання і пам'ятати, що вершиною ідеалу національного виховання є виховання заповіді «перегонів праці» [9, с.7].

Важливим внеском І.Юцишина у розвиток теорії і практики національної освіти і виховання була ідея створення Педагогічно-наукової комісії і багаторічне керівництво її роботою. Обґрунтовуючи створення комісії, І.Юцишин вказав на занедбаність рідношкільної справи, національної педагогіки, зазначив про малу увагу суспільності до націоналізації народного шкільництва. Виступаючи 20 квітня 1913 р. з рефератом на загальних зборах товариства «Взаїмна поміч галицьких і буковинських учителів і учительок», І.Юцишин звернув увагу на стан шкільництва і ґрунтовніше розглянув національне виховання й навчання у школах. Він зазначив, що після «вирішення університетської справи українська суспільність» повинна поставити перед собою завдання націоналізації народної школи. Висловив думку, що національний інтерес вимагає поглибленого навчання й виховання українського вчителя і запропонував комісії займатися цим питанням.

Метою діяльності комісії було згуртування народного вчительства для систематичної й планової наукової праці в галузі української педагогіки, шкільництва, навчання й виховання. Заслугує на увагу проведення комісією в липні 1914 р. у Львові Першого всеукраїнського з'їзду народного вчительства, метою якого було «об'єднати українське вчительство в освітніх та національних прямованнях у ділянці шкільного виховання й навчання та нав'язати постійні ідейні взаємини всего українського народного вчительства» [8, с.98].

У виголошених рефератах, присвячених українському шкільництву, І.Юцишин подав історичний огляд розвитку українського народного шкільництва в Галичині, закликав вчительство до невсищої праці в економічному, політичному і науковому напрямках; вказав на брак у нашого народу педагогічної наукової преси; зробив висновок, що українське народне вчительство повинно власними силами заснувати український педагогічно-науковий журнал.

Цінним внеском в історію розвитку національної освіти і виховання став розроблений І.Юцишином «Проект на зміну державного шкільного закону з дня 14 мая 1869 р.», де викладені система конструктивних поглядів та шляхи розвитку української школи, «далекоосяглі, зовсім нові педагогічно-наукові і виховні проблеми». Проектом передбачалося створення школи, доступної для дітей усіх суспільних верств, де навчання відбувається рідною мовою і є обов'язковим для дітей шкільного віку. Вона мала бути народною і виховувати дітей у національному дусі, тісно співпрацювати із сім'єю, відповідати економічним і соціальним умовам життя народу.

Проблема національного виховання посідала центральне місце в роботі Першого українського конгресу у Львові (1935), секретарем якого був І.Юцишин. Вивчення матеріалів конгресу переконує в тому, що центральною була думка про те, що головним у вихованні молоді має бути українська національна ідея, підготовка українців до здобуття і розбудови власної незалежної держави.

Центральною ідеєю українського педагогічного зібрання стала думка про потребу школи з українською мовою навчання, пройнятої «наскрізь національним духом не зі становиська боротьби і ворожнечі до сосудів, а зі становиська любови рідного краю».

Подаючи звіт про роботу конгресу, І.Юцишин писав: «Український нарід, що опинився по світовій війні під колесами історії, не може байдуже та безчинно споглядати на цей світовий рух. Мусить він розбудити в собі національну активність, заопікуватися своїми дітьми, ви кристалізувати мету й ідеал виховання молоді і сконкретизувати практичні методи й засоби для його здійснення. Сталося це на Першому українському педагогічному конгресі...» [10, с.172].

Виконання нових завдань, нове виховання потребували нових учителів. Ідейний, працьовитий учитель є «моральною підмогою» для школи і громади, а для того, щоб вести планову постійну акцію в напрямі націоналізації школи, він повинен знати основи національного виховання, нової педагогіки і психології. Зважаючи на це, «невсищука праця над піднесенем уровня свого фахового знання і пильні студії практичні і теоретичні над дітьми повинні стати насущим хлібом кожного

учителя, бо тільки при їх помочи зможе він розв'язати дуже трудні і дуже скомпліковані проблеми морального виховання молоді» [4, с.345].

Гарантом досягнення успіху виховної роботи з учнями має стати співпраця, взаємна підтримка і допомога сім'ї і школи, «бо тільки спільний і гармонійний вплив родини й школи, сих двох наймогутніших виховуючих інституцій, – зазначалось у редакційній статті часопису «Учитель», – запевнить правильний розвій молоді і збереже ідеали нашого національного виховання».

У результаті спільної діяльності школи і сім'ї, самоосвіти вчителя і його наполегливої праці «наша народна школа мусить стати твердиною, в якій зберігатимуться найсвятіші ідеали нашого національного індивідуалізму!.. В наших руках повинна школа перемінитися в навчальні інституції в школу виховання, в якій треба розвивати національну свідомість дітей, виховувати патріотизм» [10, с.172].

На початку ХХ ст., переконавшись у тому, що в державній системі освіти створити таку школу, яка б виховувала молодь у національному дусі, не вдасться, українські діячі, громадські організації розпочинають активну діяльність щодо створення приватного українського шкільництва. Не залишився осторонь і І.Юцишин. Його заходами в 1910 р. у с.Білозірці була заснована перша на Збаражчині приватна народна школа.

Важливу роль відіграв І.Юцишин у розвитку теорії національної освіти і виховання, у пропаганді ідеї рідної школи серед широкої громадськості, очоливши за підсумками конкурсу з 15 лютого 1911 р. редакцію журналу «Учитель» (орган Руського Товариства Педагогічного, з 1912 р. – Українського Педагогічного Товариства).

Під редагуванням І.Юцишина часопис «Учитель» постійно звертався до проблеми розбудови національної системи освіти і виховання, зазначаючи, що національна школа повинна вирости з «духу народу», будуватися на його традиціях, власній історії, черпати сили з питомих національних потреб.

*Висновки...* Можемо зазначити, що проблема обґрунтування теоретичних основ національної школи і національного виховання та практичного їх втілення хвилювала прогресивних діячів, науковців, педагогів. У працях педагогів початку ХХ ст. основоположним для розбудови національного шкільництва визначено принцип народності, народну філософію, національний дух, ідеали національного виховання. Вивчення педагогічної спадщини І.Юцишина, зокрема в царині концептуальних засад національної освіти і виховання, дає можливість, на нашу думку, виокремити найсуттєвіші моменти бачення І.Юцишиним перспектив розвитку й умов функціонування української національної школи, а саме: наріжною умовою життєдіяльності української школи І.Юцишин вважав потребу в її націоналізації, яка починається і завершується рідною мовою; міцно опирається на національний ґрунт, «живе і розвивається під промінням національної ідеї», є невіддільною від коріння свого народу, «виростає з його історії і традицій»; поступ української школи тісно пов'язував із станом української педагогічної науки, науково-теоретичного опрацювання пріоритетних завдань освіти, навчання і національного виховання, її навчально-методичним забезпеченням; виняткову роль відводив особі вчителя української національної школи.

Загалом внесок І.Юцишина у розвиток ідей національної освіти і виховання є значним в історії педагогіки.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Ступарик Б. М. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772–1939 рр.) / Ступарик Б. М., Моцюк Д. С. – Коломия, 1985. – С. 53–100.
2. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки становлення : навч.-метод. посіб. / Б. М. Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998. – 336 с.
3. Чепіга Я. Проблеми виховання й навчання / Я. Чепіга. – К., 1913. – С. 125–126.
4. Юцишин І. О моральнім вихованню молоді / І. Юцишин // Учитель. – 1907. – Ч. 21–22. – С. 345.
5. Юцишин І. Які реформи потрібні в народнім шкільництві Галичини? / І. Юцишин // Діло. – 1910. – Ч. 226. – С. 3, 4.
6. Юцишин І. Рідна мова в рідній школі / І. Юцишин // Учитель. – 1910. – Ч. 15–17. – С. 229.
7. Юцишин І. Рідна мова в рідній школі / І. Юцишин // Учитель. – 1910. – Ч. 20–22. – С. 323.
8. Юцишин І. Звіт з діяльності Товариства «Взаїмна поміч галицьких і буковинських учителів і учительок за 1913 р.» / І. Юцишин // Учительське слово. – 1914. – Ч. 14–15. – С. 98.
9. Юцишин І. Національне виховання (Про тихих і ревних патріотів) / І. Юцишин // Шлях виховання й навчання. – 1929. – Ч. 12. – С. 6–7.
10. Юцишин І. Дороговкази нашого виховання / І. Юцишин // Шлях виховання й навчання. – 1938. – Кн. 4. – С. 172.

**References:**

1. Stuparyk B. M., Motsiuk D. S. *Ideia natsionalnoi shkoly ta natsionalnoho vykhovannia v pedahohichnii dumtsi Halychyny (1772–1939 rr.)*, Kolomyia, 1985, pp. 53–100.
2. Stuparyk B. M. *Natsionalna shkola: vytoky stanovlennia : navchalno-metodychnyi posibnyk*, Kyiv, IZMN, 1998, 336 p.
3. Chepiha Ya. *Problemy vykhovannia y navchannia*, Kyiv, 1913, pp. 125–126.
4. Yushchyshyn I. O moralnim vykhovanni molodezhy, *Uchytel*, 1907, Ch. 21–22, pp. 345.
5. Yushchyshyn I. Yaki reformy potribni v narodnim shkilnytstvi Halychyny?, *Dilo*, 1910, Ch. 226, pp. 3, 4.
6. Yushchyshyn I. Ridna mova v ridnyi shkoli, *Uchytel*, 1910, Ch. 15-17, p. 229.
7. Yushchyshyn I. Ridna mova v ridnyi shkoli, *Uchytel*, 1910, Ch. 20-22, p. 323.
8. Yushchyshyn I. Zvit z diialnosti Tovarystva «Vzaimna pomich halytskykh i bukovynskykh uchyteliv i uchytelok za 1913 r.», *Uchytelske slovo*, 1914, Ch. 14-15, p. 98.
9. Yushchyshyn I. Natsionalne vykhovannia (Pro tykhykh i revnykh patriotiv), *Shlyakh vykhovannia y navchannia*, 1929, Ch. 12, pp. 6–7.
10. Yushchyshyn I. Dorohovkazy nashoho vykhovannia, *Shlyakh vykhovannia i navchannia*, 1938, Kn. 4, p. 172.

**Summary**

**Romana Mykhailyshyn**

**Concept of Ukrainian National Education and Upbringing in Pedagogical Heritage of Ivan Yushchyshyn**

*In the article the investigations and publications on the topic are used; accent is put on the contribution of profound pedagogues and public people in the development of Ukrainian national school in the second half of the 19<sup>th</sup> – the beginning of the 20<sup>th</sup> century.*

*Profound researches of scientists of the end of 20<sup>th</sup> century – beginning of the 21<sup>st</sup> century have been mentioned, which revealed the evolution of the idea of national education and national upbringing on the basis of deep historical and pedagogical analyses.*

*Active position of the famous Galician pedagogue Ivan Yushchyshyn on the topic is revealed. On the basis of his pedagogical heritage the main ideas concerning organization of national school and significance of national upbringing for the realization of Ukrainian national idea are analyzed; main aspects of the development of Ukrainian national school and upbringing in Galicia are shown; the most relevant I. Yushchyshyn's ideas concerning prospects of development and conditions of functioning of Ukrainian national school are emphasized; the relevance of the pedagogue's pedagogical ideas concerning the concept of national education and upbringing in modern circumstances are traced.*

**Key words:** *Ivan Yushchyshyn, national education, national school, national upbringing.*

Дата надходження статті: «11» лютого 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «05» березня 2015 р.

УДК 37.016:3(045)

**ТЕТЯНА НАЗАРЕНКО,**

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник  
(м.Київ)*

**Запровадження новітніх технологій навчання в практику школи**

*В статті розкриваються актуальні питання, пов'язані з процесом запровадження новітніх технологій навчання географії в практику школи. Проаналізовані проблеми, що виникають в процесі методичної роботи вчителів з різноманітною та різноформатною навчальною географічною інформацією. Подані методичні рекомендації із застосування інформаційних технологій навчання географії, які формують інформаційну культуру учня.*

**Ключові слова:** *інформаційні технології навчання, інформаційна культура, інформаційно-комунікативні вміння, комунікативна компетентність, навчання географії.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді... Бурхливе зростання інформаційних систем вимагає орієнтувати сучасну освіту на застосування активних технологій навчання. Оскільки передати знання про ще не відкриті явища природи або навчити учнів конструювати і використовувати ще не існуючу техніку неможливо, лишається один шлях – сформувати пошуковий стиль мислення, прищепити інтерес і смак до пізнання та дослідження, розвивати можливість бачити і цінувати красу доказового міркування, навчити загальним закономірностям майбутньої діяльності, озброїти методами оволодіння і синтезу нових знань в будь-якій предметній області, створити широкий кругозір сучасного школяра.*



Одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти в Україні є підвищення якості освіти школярів, оновлення форм, методів організації навчально-виховного процесу, використання інноваційних та інформаційних технологій з урахуванням інтеграційних процесів європейського освітнього простору.

За час реформування шкільної освіти провідні вчені-географи і дидакти, спираючись на досвід вітчизняних та зарубіжних методистів і вчителів-практиків, вдосконалюють старі і розробляють нові принципи, методи, прийоми та форми організації навчально-виховного процесу з географії. Ці цінні надбання знайшли своє висвітлення як у ряді нових підручників та посібників, так і на сторінках педагогічної періодики. В той же час залишається ряд проблем, що потребують подальшої розробки. Одним з найбільш перспективних напрямів досягнення мети є робота з різноформатною інформацією.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Міжнародні дослідження, що проводяться в Україні Центром освітнього моніторингу з оцінки якості природничо-математичної освіти – TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), свідчать, що українські школярі непогано виконують завдання репродуктивного характеру, але демонструють низький рівень сформованості загальнонавчальних вмінь працювати з кодовою інформацією, що представлена в текстах, таблицях, діаграмах, малюнках, схемах, картах тощо. Велика частина учнів не виконує ті завдання, в яких необхідно дати відповідь у вільній формі, що свідчить про недостатній розвиток у підлітків комунікативних вмінь, необхідних для формування власної думки, яка має бути представлена у вигляді зв'язного викладу. Одержані результати свідчать про необхідність спеціальної методичної роботи в межах природничих дисциплін, в нашому випадку на уроках географії, що буде націлена на вдосконалення вмінь інформаційно-комунікативної спрямованості, які приведуть до посилення здатності логічно висловлювати власні думки, спираючись на знання оціночного характеру.

Аналіз спостережень за навчальним процесом в школах м. Києва засвідчив, що у процесі вивчення географії недостатньо часу відводиться на завдання, які спонукають учнів використовувати засвоєний теоретичний матеріал; традиційні форми перевірки рівня навчальних досягнень учнів потребують багато часу, необхідного для інших форм роботи. Ці фактори спричиняють швидку втрату учнями інтересу до навчання, гальмують процес повноцінного та ефективного засвоєння знань. Для виправлення ситуації необхідним є посилення практичної спрямованості навчання географії; збільшення частки продуктивних і творчих форм роботи під час навчання за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності; вдосконалення системи контролю навчальних досягнень учнів з допомогою систематичного використання тестів (навчальних, для самоконтролю та контрольних); збільшення частки завдань для перевірки різноманітних видів діяльності, завдань, які перевіряють використання при поясненні навколишніх природних явищ інформаційно-комунікативних вмінь.

*Формулювання цілей статті...* Отже, стратегічним напрямом активізації навчання є не збільшення обсягу інформації, що передається, а створення дидактичних і психологічних умов усвідомлення освітнього процесу, включення в нього учня на рівні не тільки інтелектуальної, а й особистісної і соціальної активності, формування інформаційно-комунікативних вмінь і навичок, що створюють інформаційну культуру учня.

У науково-педагогічних дослідженнях простежуються два підходи до трактування поняття «інформаційна культура»: гуманітарний, де описуються основні процедури оперування традиційною друкованою інформацією (підручники, книжки, посібники тощо) та технічний, який зводиться до застосування новітніх інформаційних технологій (цифрові диски, Інтернет, інтерактивні карти, електронні підручники). Поняття «інформаційна культура» складається з понять «спілкування», «обмін інформацією», «ведення діалогу», «комунікація», «комунікативна компетентність» тощо. В багатьох випадках відбувається заміна понять комунікативної культури на комунікацію, де вона зводиться до простого вміння отримувати і передавати інформацію, як ретранслятор. Практично в усіх випадках в основі поняття «комунікація» лежать вміння і навички, рідко – знання і взагалі відсутні ціннісні орієнтації в розумінні комунікативної культури.

Тому нами пропонується поняття «інформаційна культура» і «комунікативна культура», не розділяти, а розглядати їх як інтегроване поняття – «інформаційно-комунікативна культура». Таким чином, інформаційно-комунікативна культура – це один із компонентів загальної культури людини, яка складається зі світоглядної інформації, системи знань і вмінь, що зумовлюють цілеспрямовану творчу діяльність людини для задоволення індивідуальних інформаційно-комунікативних потреб і створюють діалогову взаємодію з навколишнім середовищем, де спостерігаються взаємовідносини природи і суспільства.

*Виклад основного матеріалу...* Для того, щоб зрозуміти реальну взаємодію природи і суспільства, потрібно спочатку вивчити природу як таку – з усіма її закономірностями, що ніяк не залежать від людини, причому в першу чергу на планетарному рівні географічної оболонки, а потім

вже розглядати все суспільне, або антропо-географічне, і лише на цьому підґрунті – взаємодію між ними. Лише в такому ракурсі географічна оболонка розглядатиметься як інформаційне середовище, а не як географічне середовище існування людського суспільства.

Відкриваючи «Методику...» Л.М.Панчешникової [7, с.51], знаходимо її твердження, що в школу не можна механічно переносити зміст наукового пізнання шляхом деякого скорочення, і в цьому контексті вона наводить слова К.Д.Ушинського про те, що «науковий і педагогічний виклад наукового – дві різні речі» [9, с.19].

В такому ж ракурсі розглядають це вічне питання дидактики – про співвідношення понять «наука» і «навчальний предмет» – і автори праць з педагогіки: М.М.Скаткін, Ю.М.Бабанський, Л.В.Занков, І.Я.Лернер та багато інших авторитетів. Саме в такому дусі був сформульований принцип науковості навчання, що увійшов до всіх підручників з педагогіки.

Навчальна інформація зі шкільної географії орієнтована в основному на вивчення фактів з подальшими невеликими теоретичними екскурсами, та й то далеко не завжди. У підсумку вона перетворилася на досить сухий «зубрьожний» предмет, свого роду географо-номенклатурний прейскурант. В ній явно переважають фактологічні і описові елементи, що свідчать про те, що, на жаль, був забутий один з головних заповітів М.М.Баранського – про необхідність зв'язку явищ у географії. Адже без цього, за його ж твердженням, географія перетворюється на збирання довідок [1, с.42].

Найважливішою проблемою, над якою тепер працюють науковці різних академічних структур України, є вдосконалення освіти в умовах переходу до інформаційного суспільства: які саме зміни в освіті будуть впливати на соціально-економічний стан держави та яким має бути вчитель у сучасному швидкозмінному суспільстві.

Перед сучасною школою поставлено серйозне завдання: сформувати у випускника школи інформаційні і комунікативні вміння, що дозволять йому швидко сприймати і обробляти великі за обсягом інформаційні потоки, представлені в різних знакових системах; навчити користуватися сучасними засобами, методами і технологіями роботи з інформаційними джерелами.

Поняття «технологія навчання» увійшло в повсякденний педагогічний лексикон на початку 90-х рр. ХХ ст. і стало вживатися у зв'язку зі зростаючою роллю інформаційних технологій в освітньому процесі. Якщо звертатися до джерел поняття «технологія», то ми повинні зафіксувати, що воно походить із двох грецьких слів – мистецтво, майстерність і наука, слово, навчання. Таким чином, технологію можна визначити як усвідомлене практичне мистецтво або усвідомлена майстерність. Технологія вказує на конкретні способи і засоби здійснення професійної діяльності.

Поняття «технологія» у педагогіці вживається в чотирьох знакових аспектах: педагогічна технологія, цей термін містить у собі всі засоби педагогічної взаємодії; технологія навчання, це система методів, прийомів і дій вчителя й учнів у процесі навчання; технологія виховання, це система методів, прийомів і дій вихователя і вихованців у спільній діяльності, до змісту якої включено освоєння норм, цінностей, відносин та навчальні технології, це інформаційні технології, які можна використовувати для організації процесу навчання.

У наукових працях В.П.Беспалька, Б.С.Блума, М.В.Кларіна, М.А.Чошанова тощо виділені ознаки технології [2, с.102]:

- *доцільність*, тобто будь-яка технологія повинна містити опис цілей і задач, на рішення яких спрямовані проектовані способи і дії;
- *результативність* – опис наслідків;
- *алгоритмічність* – фіксація послідовних дій учителя й учнів;
- *відтворюваність* – систематичне використання алгоритму дій і засобів в організації педагогічного процесу;
- *керіваність* – можливість планування, організації, контролю і коректування дій;
- *проекція* – технологія створюється і реалізується штучним способом, підлягає модернізації і коректуванню з урахуванням конкретних умов.

Введення в побут поняття «технологія навчання» припускає осмислення того, яким чином поєднується поняття «метод» і «технологія». Це розрізнення ми проводимо на підставі такого положення. Метод – шлях, спосіб містити в собі модельний опис організації педагогічного процесу, який вказує на тип діяльності вчителі й учнів [3, с.27]. Технологія конкретизує цей модельний опис у контексті умов реалізації методу [5, с.14]. Деякі технології можуть мати більш складний тип і містити опис кількох методів.

Тема технології навчання залишається на сьогоднішній день відкритою і практично не розробленою, особливо в діяльності навчання географії в основній школі. Виходячи з цього, важко визначити класифікацію технологій. Держстандарт освіти виділяє такі технології навчання: репродуктивну, продуктивну, програмовану, алгоритмічну, технології диференціації й індивідуалізації навчання, ігрові технології навчання, інформаційні технології навчання [4, с.3].

В останні роки поняття «комп'ютерні технології» навчання всі частіше заміняють терміном «інформаційні технології» або НІТ – «нові інформаційні технології».

Інформаційні технології навчання в широкому сенсі – це комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами і методами; а у вузькому – впровадження у навчальні заклади системи утворення інформаційних засобів, заснованих на мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції і педагогічних технологій, що базуються на цих засобах. За їх допомогою здійснюють: 1) виявлення вихідного рівня знань, умінь і навичок учнів, їхніх індивідуальних особливостей; 2) підготовку навчального матеріалу (пояснювальних текстів і ілюстрацій з досліджуваної проблеми, навчальних і контрольних завдань); 3) пред'явлення навчального матеріалу, адаптацію його за рівнем складності, темпом надання інформації; 4) керування пізнавальною діяльністю учнів; 5) визначення показників їхньої працездатності; 6) завершальний контроль якості засвоєння; 7) реєстрацію і статистичний аналіз показників процесу засвоєння матеріалу кожним учнем і групою в цілому (характер і час виконання окремих завдань, загальний час роботи, число помилок тощо).

Інформаційні технології навчання не витісняють традиційні – кількість «паперової» і «числової» інформації продовжує наростати. Поступово складається багаторівнева система надання інформації на різних носіях і в різних знакових системах, у яких тісно взаємодіють традиційні і інформаційні технології. У зв'язку з появою і розвитком численних знакових систем, завдяки яким утворюється багатокомпонентне «інформаційне поле», виникає проблема інформаційної (комунікативної) адаптації людини в суспільстві.

Серед специфічних соціально-педагогічних проблем центральне місце займає протиріччя між темпами збільшення знань у суспільстві й обмеженими можливостями їхнього засвоєння індивідом [8, с.31]. Спроби розв'язати це протиріччя призводять до відмови від абсолютного освітнього ідеалу (всебічно розвиненої особистості) і заміщення його спеціально детермінованим освітнім ідеалом – максимальним розвитком здібностей людини із самореалізацією. Необхідно при цьому забезпечити людині право вибору напрямків освіти, що зумовлює введення досить ранньої диференціації навчання і створення систем безперервної освіти. Реалізувати ідею безперервної освіти можна, лише підготувавши необхідні умови для самоосвіти: створення організаційної і правової основи для доступу до різних джерел інформації, формування і розвиток у людини здібностей, пов'язаних з її пошуком, обробкою, сприйняттям, розумінням, використанням. Людина, що не володіє інформаційними технологіями, позбавлена одного з адаптаційних механізмів у соціумі, який динамічно розвивається. Виникає проблема формування і розвитку інформаційної культури індивіда.

Практика інформатизації загальнонавчальних освітніх закладів порушила ряд проблем. Однією з найбільш гострих (крім матеріальної й організаційної) є проблема «опору вчителів» упровадженню інформаційних технологій у процес навчання, викликана протиріччям між колективними формами навчання, характерними для класно визначеної системи, й індивідуалізацією навчання, що стимулюється персональними засобами (комп'ютер, ноутбук, лептоп, планшет, айпед, айфон, тексет, Інтернет тощо). Інша проблема – ймовірне зменшення міжособистісних контактів за рахунок розширення звертання до знеособленої інформації. Важливе коло проблем пов'язане з правовими засадами поширення інформації в системі освіти, а саме: права учнів на одержання інформації, захист від використання інформації про учня іншими особами йому на шкоду і від несанкціонованого доступу до шкільних баз даних; авторське право і, зокрема, використання в освітніх цілях інформації, забороненої для безкоштовного поширення; захист інформації від навмисного і ненавмисного псування (наприклад, комп'ютерні «віруси») тощо.

Неначе мало що змінилося з тієї далекої пори, коли М.В.Гоголь писав: «При існуючих прийомах викладання географія складає здебільшого справу лише пам'яті, і тому зовсім не дивно, якщо учень за короткий час забуває про те, що було вивчено» [6, с.44].

*Висновки...* Автори навчальних програм з географії поставили перед собою завдання дещо розвантажити та оптимізувати шкільну географію, намагаючись чітко визначити засадне поняття про обсяг навчальної інформації та географічної культури, які дозволять визначити той рубіж, який відокремлює загальнонеобхідну і загальнодоступну географічну освіту, потрібну всім учням, незалежно від їх майбутньої професії, від більш спеціальних географічних знань.

Йдеться зовсім не про якусь дискредитацію науковості шкільної географії, а лише про зменшення фактологічного і посилення типологічного підходу, і як наслідок – про реальну оптимізацію сучасної базової географічної освіти, про знайомство школярів з дійсно необхідними знаннями і навичками, які б вони змогли отримувати з інформаційного середовища. Сучасні інформаційно-комп'ютерні технології вимагають формування інтелектуальних умінь, певних способів і прийомів раціональної розумової діяльності. Це дозволяє ефективно використовувати

широку географічну інформацію, яка стає все більш доступною. Випускник, що володіє вміннями отримувати інформацію з різних джерел, обробляє її за допомогою логічних операцій і застосовує в реальних ситуаціях.

У межах навчально-виховного процесу з географії, разом із традиційними технологіями, закладено величезні можливості для застосування інформаційних технологій, насамперед, загальнодоступних засобів MS Office: текстовий редактор MS Word, програми MS Power Point, Також вчителю географії потрібно використовувати програму MS MapPoint для впровадження геоінформаційних систем в навчання географії під час створення динамічних картографічних об'єктів

#### Список використаних джерел і літератури:

1. Баранский Н. Н. Методика преподавания экономической географии / Николай Николаевич Баранский ; ред. Л. М. Панчешниковой. – М. : Просвещение, 1990. – 303 с.
2. Беспалько В. П. Педагогические и прогрессивные технологии обучения / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Новая школа, 1995. – 336 с.
3. Даринский А. В. Методика преподавания географии : учеб. пос. [для географ. спец. пед. инст.] / Анатолий Викторович Даринский. – М. : Просвещение, 1975. – 368 с.
4. Концепція змісту географічної освіти // Географія. – 2004. – № 6. – С. 2–5.
5. Корнеев В. П. Технологии навчання географії / Виктор Петрович Корнеев. – Харків : Основа, 2004. – 112 с.
6. Криловець М. Г. Микола Гоголь як географ / М. Г. Криловець // Географія та основи економіки в школі. – 2009. – № 3. – С. 42–44 (у співав.).
7. Методика обучения географии в средней школе : учебное пособие [для студентов пед. институтов по географ. спец.] / под ред. Л. М. Панчешниковой. – М. : Просвещение, 1983. – 320 с.
8. Топузов О. М. Загальна методика навчання географії : підручник [з грифом МОНМС України] / О. М. Топузов, В. М. Самойленко, Л. П. Вішнікіна. – К. : ДНВП «Картографія», 2012. – 512 с.
9. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6-ти тт. – Т. 2 / Константин Дмитриевич Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – 496 с.

#### References:

1. Baranskij N. N. *Metodika prepodavaniya e'konomicheskoy geografii*, Moscow, Prosveshhenie, 1990, 303 p.
2. Bepalko V. P. *Pedagogicheskie i progressivny'e tehnologii obucheniya*, Moscow, Novaya shkola, 1995, 336 p.
3. Darinskij A.V. *Metodika prepodavaniya geografii : uchebnoe posobie*, Moscow, Prosveshhenie, 1975, 368 p.
4. Kontseptsia zmistu heohrafichnoi osvity, *Heohrafia*, 2004, №6, pp. 2–5.
5. Kornieiev V. P. *Tekhnologii navchannia heohrafii*, Kharkiv, Osnova, 2004, 112 p.
6. Krylovets M. H. Mykola Hohol yak heohraf, *Heohrafia ta osnovy ekonomiky v shkoli*, 2009, №3, pp.42–44 (u spivav.).
7. *Metodika obucheniya geografii v srednej shkole : uchebnoe posobyе*, pod red. L. M. Pancheshnikovoj, Moscow, Prosveshhenie, 1983, 320 p.
8. Topuzov O. M., Samoilenko V. M., Vishnikina L. P., *Zahalna metodyka navchannia heohrafii : pidruchnyk z hryfom MONMS Ukrayiny*, Kyiv, DNVP «Kartohrafia», 2012, 512 p.
9. Ushinskij K. D. *Pedagogicheske sochineniya* : v 6-ty tt. – Vol. 2, Moscow, Pedagogika, 1988, 496 p.

#### Summary

*Tetiana Nazarenko*

#### *Introduction of the New Technologies of Teaching into the School Practice*

*This article highlights current issues related to the process of modern technology in geography teaching into the practice of school. The problems, arising from the methodological peculiarities of teachers with different educational and different format geographic information, have been analyzed. The guidelines as for the application of information technology of teaching geography, which form informational culture of the student, have been offered.*

**Key words:** *informational technology of teaching, informational culture, information and communication skills, communicative competence, teaching geography.*

Дата надходження статті: «04» лютого 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «05» березня 2015 р.

**До питання про стан дослідження іншомовної підготовки  
в системі вищої освіти України**

У статті подано стислий огляд наукових праць вітчизняних учених, присвячених стану дослідження іншомовної підготовки фахівців різних галузей в системі вищої освіти України в період з 2005-го по 2015-й рік. Це, зокрема, розробка науково-методологічних засад системи професійного навчання державних службовців ділової англійської мови; визначення педагогічних умов навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм; представлення інтегрованої схеми класифікації моделей дистанційного навчання, з використанням компонентів якої навчальний заклад може створити власну модель залежно від його потреб і можливостей; здійснення науково-педагогічного аналізу проблеми застосування іншомовних масовокомунікаційних джерел у теорії та практиці навчання майбутніх журналістів; представлення теорії й технологій формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей; висвітлення теоретичних та методичних проблем формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти; здійснення опису професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах; а також здійснення комплексного аналізу іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей в контексті глобалізації. У статті обґрунтовано необхідність дослідження та модернізації іншомовної підготовки українських фахівців права з урахуванням європейського досвіду.

**Ключові слова:** іншомовна підготовка, стан дослідження, вища освіта України, іншомовна компетентність.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Іншомовна підготовка є невід'ємною складовою фундаментальної освіти, по-перше, завдяки своїй ролі у вищій освіті та глобалізованому суспільстві, по-друге, як один із засобів передачі світовому співтовариству здобутків вітчизняної науки й освіти. Щоб успішно існувати на міжнародній арені, наша наука й освіта повинні бути конкурентоспроможними й визнаними світом. Очевидним є те, що Україну від Європи все ще відокремлює мовний бар'єр. Більшість фахівців, зокрема з права, не володіє жодною іноземною мовою, студенти нефілологічних спеціальностей, і студенти-юристи, зокрема, мають проблеми іншомовного спілкування – існують великі протиріччя між реальним рівнем володіння іноземною мовою та вимогами суспільного життя сучасних українців в умовах євроінтеграції.

За даними рейтингових досліджень, зокрема, проекту «Компас-2013» (у 2014 р. рейтинг не укладався), представленого компанією СКМ та Київським міжнародним інститутом соціології, 25% роботодавців висловили думку, що в молодих фахівців недостатній рівень знання іноземних мов, досвіду письмового та усного спілкування. 46% випускників вважає, що їм бракує знання іноземних мов [13]. Це означає, що в них немає доступу до інформації, в першу чергу, професійної, немає можливості долучитися до комунікації в європейському просторі, а отже, стати повноправними членами європейського співтовариства. Що стосується вітчизняних фахівців права, то вони не можуть знайомитися з першоджерелами європейських правових актів, спеціалізованою юридичною літературою тощо. Прогалини в їх іншомовній підготовці пояснюються недоліками всієї системи оволодіння іноземними мовами в вищій освіті України.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – визначити стан дослідження іншомовної підготовки (ІІІ) фахівців різних галузей в системі вищої освіти України на основі огляду та аналізу наукових публікацій вітчизняних учених.

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...* Значний внесок у становлення системи сучасної іншомовної підготовки роблять вітчизняні вчені, закладаючи своїми дослідженнями фундаментальну базу для її подальшого розвитку. З урахуванням сучасних тенденцій іншомовної професійно-педагогічної освіти виконано низку дисертаційних досліджень, зокрема, С.М.Опрятним, Я.В.Булаховою, Б.І.Шуневичем, І.М.Чемерис, Д.І.Демченко, Н.О.Микитенко, Н.А.Сурою, І.В.Секрет, О.В.Хоменком та ін.

Так, у дослідженні С.М. Опрятного розроблено науково-методологічні засади системи професійного навчання державних службовців ділової англійської мови, визначено принципи побудови системи їх безперервного професійного навчання та встановлено вимоги щодо їх комунікативної компетентності [7]. Автором досліджено теоретичні засади ІІІ держслужбовців, обґрунтовано науково-методологічні підходи щодо моделювання та реалізації системи професійного навчання держслужбовців ділової англійської мови.

У дослідженні Я.В.Булахової визначені педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм [1]. Вчена визначила основні підходи до навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів; розглянула особливості навчання іноземних мов як гуманітарного компонента змісту загальнопрофесійної підготовки майбутніх інженерів; ґрунтуючись на аналізі сучасних інформаційних процесів у вищій школі, розробила зміст мультимедійної програми та сформуvala експериментальну модель для більш ефективного вивчення іноземної мови у вищому технічному навчальному закладі.

У праці Б.І.Шуневича представлена інтегрована схема класифікації моделей дистанційного навчання, з використанням компонентів якої навчальний заклад може створити власну модель залежно від його потреб і можливостей [12]. У дисертації проаналізовано зарубіжні теорії дистанційного навчання, історію його розвитку, обґрунтовано термінологію з цієї тематики, досліджено класифікації моделей організації нової форми навчання за кордоном і в Україні; розглянуто форми і види оцінювання дистанційного навчання. Крім того, представлено порівняльний аналіз зарубіжних і вітчизняних віртуальних навчальних середовищ, які часто використовуються в процесі організації дистанційного навчання в Європі та Північній Америці, і, зокрема, в Україні. І.М.Чемерис здійснено науково-педагогічний аналіз проблеми застосування іншомовних масовокомунікаційних джерел у теорії та практиці навчання майбутніх журналістів та визначено специфіку англomовних масмедійних видань щодо використання їх у навчальному процесі для формування професійної компетентності майбутніх журналістів [11]. Н.О.Микитенко представлено теорію й технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей [3]. Вчена довела, що ефективність процесу ІІ майбутніх фахівців природничого профілю суттєво підвищується за умови реалізації адаптивної дисипативної системи формування іншомовної професійної компетентності (ІІК) [3, с.8]. У дисертаційному дослідженні І.В.Секрет було висвітлено теоретичні та методичні проблеми формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти з позицій вітчизняної та зарубіжної теорії й практики [8]. Вченою було обґрунтовано концептуально-методологічні передумови дослідження проблеми ІІК фахівця та її формування в умовах дистанційної освіти; розкрито сутність, зміст, структуру та особливості ІІК студентів технічного профілю. Н.А.Сурою було здійснено опис ІІ майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах, обґрунтовано її науково-теоретичні засади, методологічне забезпечення й на прикладі Національного технічного університету «КПІ» та Національного дослідницького Томського політехнічного університету (Росія) розроблено модель такої підготовки [9]. О.В.Хоменко здійснив комплексний аналіз ІІ студентів економічних спеціальностей в контексті глобалізації, що базувався на всіх її (підготовки) аспектах в умовах змішаного навчання на основі міждисциплінарної інтеграції [10]. Крім того, вчений вивчив та систематизував світові тенденції навчання іноземних мов майбутніх економістів та визначив шляхи реалізації цих тенденцій в Україні. Окремо слід зупинитися на дисертаційній роботі Д.І.Демченко, яка є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми формування ІІК майбутніх юристів у фаховій підготовці [2]. У даному дослідженні «на основі компетентісного підходу визначено суть дефініції «професійна іншомовна компетентність юриста» як професійно значущої інтегративної якості особистості представника юридичної професії, системно-ціннісного новоутворення, що забезпечує декодування іншомовної правової інформації та творче використання її в практичній юридичній діяльності [2, с.6]. Розкрито зміст ІІК юриста як систему взаємопов'язаних компонентів цього феномена. Дослідницею визначено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування ІІК юриста в вищому юридичному навчальному закладі. Вченою уточнено критерії та показники професійної підготовки, характер професійно-пізнавального інтересу до формування ІІК, ставлення до формування й удосконалення ІІК, зміни в рівнях сформованості особистісних якостей, необхідних для іншомовної професійної комунікації тощо [2, с.10].

Однак, у дослідженні Д.І.Демченко не запропоновано новітню модель ІІ майбутніх юристів; не уточнено, якими конкретними компетентностями повинен володіти здобувач вищої юридичної освіти на кожному її циклі – бакалавраті, магістратурі, аспірантурі; не визначено точні критерії оцінювання на кожному з етапів; не досліджено зарубіжний (принаймні європейський) досвід іншомовної підготовки юристів, який є вкрай важливим з огляду на сучасні євроінтеграційні прагнення України. Крім того, викликає подив також той факт, що автор дослідження не послуговується положеннями ні вітчизняних, ні європейських ключових документів, що стосуються компетентісного підходу та ІІ в вищій школі. Це, наприклад, проект Європейської комісії Тюнінг – «Налаштування освітніх структур у Європі», одним із напрямів роботи якого було «розроблення переліків основних фахових компетентностей у рамках виділених предметних областей» (2002 р.) [17]; документ Європейської асоціації з забезпечення якості в вищій освіті «Стандарти та

рекомендації для забезпечення якості в ЄПВО» (2005 р.) [16], у яких подається чітка класифікація видів оцінювання та вимоги до процедур оцінювання, та інші.

Неоднозначною видається також мета проведеного дослідницею на базі Національної юридичної академії ім. Ярослава Мудрого (м. Харків) педагогічного експерименту – «з'ясувати вихідний рівень сформованості професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів» [2, с. 12], а також «співпраця викладачів іноземної мови з викладачами фахових юридичних дисциплін – «Теорія держави і права», «Римське право», «Організація судових і правоохоронних органів України», «Цивільне право», «Кримінальне право» – для з'ясування кола професійних проблем, що потребують опанування» [2, с. 13]. З огляду на тематику дослідження, більш доцільною була б співпраця з викладачами дисциплін «Міжнародне право», «Європейська конвенція по захисту прав людини і основоположних свобод та юридична практика», «Право ЄС», «Міжнародне співробітництво у боротьбі зі злочинністю», «Дипломатичний протокол» тощо, які викладаються у зазначеному вище навчальному закладі.

**Висновки...** Таким чином, огляд та аналіз здійснених останніми роками досліджень з іншомовної підготовки в вищій школі надає підстави стверджувати, що стан ІІІ в Україні переконує у необхідності проектування інноваційних моделей такої підготовки фахівців різних галузей, зокрема актуальним постає розроблення науково обґрунтованої моделі ІІІ вітчизняних фахівців права, адже дослідження ІІІ фахівців права в трицикловій системі вищої освіти з урахуванням європейського досвіду наразі в вітчизняній педагогічній науці відсутнє. Однак євроінтеграційні процеси в Україні, висувають нові вимоги до якості ІІІ фахівців різних сфер. Це зумовлює необхідність її модернізації, тож дослідження особливостей ІІІ юристів в провідних європейських університетах [4; 6; 14; 15] надають можливість запропонувати новітню модель ІІІ фахівців права в трицикловій системі вітчизняної вищої освіти [5].

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Булахова Я. В. Педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Я. В. Булахова. – Луганськ, 2007. – 20 с.
2. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у фаховій підготовці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Д. І. Демченко. – Харків, 2010. – 20 с.
3. Микитенко Н. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н.О. Микитенко. – Тернопіль, 2011. – 43 с.
4. Нітенко О. В. Європейський досвід підготовки докторів філософії з права / О. В. Нітенко // Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2014. – Вип. 78, ч. 1. – С. 159–164.
5. Нітенко О. В. Модель іншомовної підготовки фахівців права в трицикловій системі вищої освіти / О. В. Нітенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – К. : Гнозис, 2015. – Дод. 1 до вип. 35, т. VIII (59) : Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 546 с.
6. Нітенко О. В. Особливості підготовки фахівців із права на першому циклі вищої освіти у ФРН / О. В. Нітенко // Теорія та практика юридичної освіти : зб. матеріалів І всеукр. наук.-практ. конф. – К., 2012. – С. 149–152.
7. Опратний С. М. Моделювання системи професійного навчання державних службовців ділової англійської мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. упр. : спец. 25.00.03 «Державна служба» / С. М. Опратний. – К., 2005. – 20 с.
8. Секрет І. В. Формування іншомовної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти : [моногр.] / І. В. Секрет. – Дніпродзержинськ, 2011. – 384 с.
9. Сура Н. А. Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах / Н. А. Сура. – Луганськ : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – 300 с.
10. Хоменко О. В. Іншомовна підготовка студентів економічних спеціальностей в контексті глобалізації / О. В. Хоменко. – К. : КНУТД, 2014. – 364 с.
11. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. М. Чемерис. – К., 2008. – 20 с.
12. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Шуневич Богдан Іванович. – К., 2008. – 509 с.
13. Рейтинг «Компас-2013» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=2632>.
14. Nitenko O. Peculiarities of the Foreign Language Training of the Lawyers in Central Europe: Poland, Czech Republic and Hungary / O. Nitenko // The Caucasus. – Tbilisi, 2014. – Issue 06. – November-December. – P. 21–26.
15. Nitenko O. The Newest Master's Degree Programmes in Universities of Austria / O. Nitenko // Юридична психологія та педагогіка : наук. журн. – К. : НАВС, 2013. – № 1 (13). – С. 110–116.

16. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher education Area // European Association for Quality Assurance in Higher education. – 2005 [Electronic resource]. – Access of mode : [http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/050221\\_report.pdf](http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/050221_report.pdf).

17. Generic Competences [Electronic resource]. – Access of mode : <http://www.unidesto.org/tuningeu/competences/generik.html>.

#### References:

1. Bulakhova Ya.V. *Pedahohichni umovy navchannia inozemnykh inzheneriv-prohramistiv zasobamy multymediinykh program*, Luhansk, 2007, 20 p.

2. Demchenko D.I. *Formuvannia profesiinoi inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh yurystiv u fakhovii pidhotovtsi*, Kharkiv, 2010, 20 p.

3. Mykytenko N. *Tekhnolohiia formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pryrodnychoho profiliiu*, Ternopil, 2011, 43 p.

4. Nitenko O.V. Yevropeyskyi dosvid pidhotovky doktoriv filosofii z prava, *Problemy osvity: naukovyi zbirnyk In.innovats. tehnolohij i zmistu osvity MON Ukrainy*, Kyiv, 2014, Vol.78, Part 1, pp. 159–164.

5. Nitenko O.V. Model inshomovnoi pidhotovky fakhivtsiv prava v trytskyklovii systemi vyshchoi osvity, *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyskyi derzh. ped. un-t im. H. Skovorody», Dodatok 1 do Issue 35, Part VIII (59) : Vyshcha shkola Ukrainy u konteksti intehratsiji do yevropejs'koho osvitynjoho prostoru*, Kyiv, Hnozys, 2015, 546 p.

6. Nitenko O.V. Osoblyvosti pidhotovky fakhivtsiv iz prava na pershomu tsykli vyshchoi osvity u FRN / O.V. Nitenko, *Teorija ta praktyka jurydychnoji osvity : zb. materialiv I Vseukr. nauk.-prakt. konf.*, Yevropejs'kyj un-t, Kyiv, 2012, pp. 149–152.

7. Opriatnyi S.M. *Modeliuwannia systemy profesiinoho navchannia derzhavnykh sluzhbovtiv dilovoi anhliiskoi movy*, Nats. akad. derzh. upr. Pry Prezydentovi Ukrainy, Kyiv, 2005, 20 p.

8. Sekret I.V. *Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti studentiv vyshchykh tehnicnykh navchalnykh zakladiv v umovakh dystantsiinoi osvity*. Monohrafiia, Dniprodzerzhynsk, 2011, 384 p.

9. Sura N.A. *Profesiina inshomovna pidhotovka maibutnih fakhivtsiv z informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u tehnicnykh universytetakh*, Luhansk, Vyd-vo SNU im. V. Dalja, 2012, 300 p.

10. Homenko O.V. *Inshomovna pidhotovka studentiv ekonomichnykh spetsialnostei v konteksti hlobalizatsii*, Kyiv.: KNUVD, 2014, 364 p.

11. Chemerys I.M. *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh zhurnalistiv zasobamy inshomovnykh periodychnukh vydan*, In-t vyshch. osvity APN Ukrainy, Kyiv, 2008, 20 p.

12. Shunevych B.I. *Rozvytok dystantsiinoho navchannia u vyshchii shkoli krain Yevropy ta Pivnichnoi Ameryk*, In-t vyshch. osvity APN Ukrainy Kyiv, 2008, 509 p.

13. Reitynh «Kompas-2013». – [electronic resource], mode of access: <http://www.euroosvita.net/index.php?category=1&id=2632>

14. Nitenko O. Peculiarities of the Foreign Language Training of the Lawyers in Central Europe: Poland, Czech Republic and Hungary, *The Caucasus*. Tbilisi, 2014. – Issue 06, November-December, pp. 21–26.

15. Nitenko O. The Newest Master's Degree Programmes in Universities of Austria, *Naukovyi zhurnal «Yurydychna psykholohiia ta pedahohika»*, Kyiv, HABC, 2013, № 1 (13), pp. 110–116.

16. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher education Area, *European Association for Quality Assurance in Higher education*, 2005, [electronic resource], mode of access: [http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/050221\\_report.pdf](http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/050221_report.pdf)

17. URL. – [electronic resource], mode of access: <http://www.unidesto.org/tuningeu/competences/generik.html>

#### Summary

#### Olha Nitenko

#### **On the Question of the State of Knowledge of Foreign Language Training in the Higher Education System in Ukraine**

*The article presents a brief review of scientific works of Ukrainian scientists, which are dedicated to the state of study of the foreign language training of specialists in various fields in higher education system of Ukraine in the period from 2005 to 2015 year. In particular, this is the development of scientific and methodological foundations of the system of professional Business English training of civil servants; the definition of pedagogical conditions of teaching foreign languages for future software engineers through multimedia programs; the representation of an integrated scheme of the classification of models of distance learning, with using its components the institution can create your own model regardless of its needs and opportunities; the implementation of scientific and pedagogical analysis of the problem of the use of foreign language mass media sources in the theory and practice of future journalists training; the presentation of the theory and technology of formation of professional foreign language competence of future Natural Sciences specialists; the coverage of theoretical and methodological problems of formation of professional foreign language competence of students in higher technical educational institutions in distance education; the exercise of professional foreign language training description of future specialists in information and communication technologies in technical universities; as well as the implementation of a comprehensive analysis of foreign language training of economics students in the context of globalization. The article justified the necessity of studying and modernization of the foreign language training of the Ukrainian experts in law taking into account the European experience.*

**Key words:** foreign language training, state of knowledge, higher education in Ukraine, foreign language competence.

Дата надходження статті: «18» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «02» квітня 2015 р.



**Міждисциплінарний підхід  
як засіб реалізації основних дидактичних принципів навчання**

*Міждисциплінарний підхід має значну кількість переваг, які зумовлюють необхідність його застосування у технічних ВНЗ під час вивчення дисципліни «Іноземна мова». У статті наведено перелік нещодавніх досліджень російських вчених щодо міждисциплінарної інтеграції, подано перелік переваг та доведено загальну високу ефективність міждисциплінарного підходу до навчання студентів іноземної мови. З'ясовано, що обрання цього підходу за основу відкриває нові можливості реалізації дидактичних принципів навчання на заняттях з іноземної мови. У роботі описано реалізацію принципів міжпредметної координації, систематичності та послідовності, науковості, професійної спрямованості, насиченості, посиленості, міцності, свідомості, активності, виховного навчання, доступності, урахування індивідуальних особливостей та міжкультурної взаємодії в межах міждисциплінарного підходу. Врахування принципів продемонстровано на прикладі навчання студентів хіміко-технологічного факультету Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». У цьому ВНЗ студенти опановують іноземну мову протягом усього періоду навчання та вивчають такі кредитні модулі: «Вступ до загальнотехнічної іноземної мови»; «Іноземна мова загальнотехнічного спрямування»; «Іноземна мова професійного спрямування»; «Іноземна мова для професійно орієнтованого спілкування. Ділове мовлення»; «Іноземна мова для науковців 1»; «Іноземна мова для науковців 2»; «Іноземна мова професійного спрямування (поглиблено)».*

**Ключові слова:** дидактичні принципи навчання, міждисциплінарний підхід, іноземна мова, хіміко-технологічний факультет, професійна компетентність.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Необхідність підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності як складника професійної компетентності фахівців технічних спеціальностей зумовлює важливість удосконалення методологічної основи навчання іноземної мови. Останнім часом спостерігається тенденція до посилення професійної орієнтованості дисциплін гуманітарного циклу. Це створює сприятливі умови для вивчення особливостей застосування міждисциплінарного підходу під час вивчення іноземної мови. Саме такий підхід здатен збільшити мотивацію студентів до опанування ними іноземної мови.

Світова спільнота також прийшла до розуміння необхідності впровадження міждисциплінарного підходу. Свідченням цього є обговорення проблематики міждисциплінарності на міжнародних конференціях та семінарах в усьому світі. Серед останніх подій варто відзначити семінар «Interdisciplinary approach in teaching and learning to promote learners creativity and entrepreneurship skills» (Латвія, 2014 р.); конференції «Interdiscipline and Transdiscipline: Challenges in the XXI Century» (Аргентина, 2015 р.) та «21st International interdisciplinary conference on the environment» (США, 2015 р.) тощо. Це свідчить про важливість подальшого дослідження цієї теми та практичного застосування міждисциплінарного підходу в технічних ВНЗ України.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Питання міждисциплінарності розглядається у працях значної кількості сучасних учених, серед яких Яфизова Р.А. (на прикладі дисциплін «Математика» та «Інформатика», 2013 р.), Копосова Е.Г. (під час вивчення математики, 2010 р.), Шибаєв В.П. (моделювання та організація міждисциплінарної інтеграції, 2008 р.), Бреднева Н.А. (проектна діяльність в умовах міждисциплінарної інтеграції, 2009 р.), Голубев Ю.В. (формування комунікативної компетентності курсантів, 2013 р.), Зеленкова О.В. (формування педагогічної компетентності, 2014 р.), Пережожева О.В. (формування професійної компетентності студентів технічних ВНЗ, 2012 р.). Низка досліджень міждисциплінарної інтеграції здійснена на прикладі дисципліни «Іноземна мова». Авторами таких досліджень є Стеняшина Н.Л. (розвиток комунікативної культури майбутніх менеджерів, 2012 р.), Сочнева А.Ю. (формування інтегративних компетенцій студентів технічного ВНЗ з використанням Інтернет-технологій, 2011 р.), Попова Н.В. (формування інтегративних компетенцій багатoproфільного ВНЗ з використанням лінгвокомп'ютерних завдань та проектів, 2011 р.). Незважаючи на важливість та ґрунтовність цих досліджень, питання додаткового вивчення дисципліни «Іноземна мова» в технічному ВНЗ в межах міждисциплінарного підходу залишається відкритим. Зокрема, пояснення потребує врахування дидактичних принципів навчання в межах обраного підходу.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є опис реалізації основних дидактичних принципів навчання, зокрема, міжпредметної координації, систематичності та послідовності, науковості, професійної спрямованості, наочності, посиленості, міцності, свідомості, активності, виховного навчання, доступності, урахування індивідуальних особливостей та міжкультурної взаємодії в межах міждисциплінарного підходу.

*Виклад основного матеріалу...* Посилення професійної орієнтованості дисципліни «Іноземна мова» можна продемонструвати на прикладі Національного технічного університету України «КПІ» (див. табл. 1)

Таблиця 1

**Назва дисциплін та кредитних модулів**

Назва дисципліни	Назва кредитного модуля	Курс
«Іноземна мова»	«Вступ до загальнотехнічної іноземної мови»	1
	«Іноземна мова загальнотехнічного спрямування»	2
«Іноземна мова професійного спрямування»	«Іноземна мова професійного спрямування»	3
	«Іноземна мова для професійно орієнтованого спілкування. Ділове мовлення»	4
«Іноземна мова професійного спрямування (поглиблено) для магістрів»	«Іноземна мова для науковців 1»	5
	«Іноземна мова для науковців 2»	6
«Іноземна мова професійного спрямування (поглиблено) для спеціалістів»	«Іноземна мова професійного спрямування (поглиблено)»	5

Як видно з табл. 1, вже на першому курсі передбачається вивчення загальнотехнічної іноземної мови, що, наприклад, на хіміко-технологічному факультеті передбачає опанування загальної хімії засобами іноземної мови. Окрім того, зазначені у освітньо-кваліфікаційних характеристиках вміння є також міждисциплінарними і формуються вони під час вивчення не окремих дисциплін [1; 3], а взаємопов'язаного циклу професійної та практичної підготовки майбутніх хіміків. Таким чином, виникає необхідність формування у випускників ВНЗ інтегративних компетентностей [3, с.4], що дасть їм змогу бути повноправними учасниками сучасної наукової спільноти.

Питання міждисциплінарного навчання широко обговорювалося у США ще з 1890-х рр. [7]. Завдяки дослідженням Hilda Taba (1966) та інших науковців воно знову набуло актуальності, адже підхід, орієнтований на вивчення однієї дисципліни, не дозволяє проникнути в суть певного явища [5], подивитися на нього під різними кутами зору, об'єктивно оцінити та проаналізувати отриману інформацію.

Так, в кінці 1980-х років більшість науковців дійшли висновку, що міждисциплінарне навчання здатне покращити засвоєння окремих дисциплін, а не витіснити їх [8]. Відтоді головним завданням викладачів є добір таких зв'язків між дисциплінами, які здатні викликати мислення вищого порядку, відкидаючи слабкі зв'язки, які можуть спровокувати когнітивний дисонанс [6]. Поняття когнітивного дисонансу вперше визначено Леоном Фестінгером у 1956 р. Науковець пояснював його як внутрішній психологічний конфлікт, який виникає у свідомості людини внаслідок зіткнення суперечливих знань та переконань, коли існування одного явища заперечує інше.

Міждисциплінарний підхід значно пришвидшив розвиток науки загалом. Так, на межі різних дисциплін виникли міждисциплінарні науки, наприклад, матеріалознавство, фізична хімія, екологія, психолінгвістика тощо. Окрім того, в Україні існує громадська організація «Міждисциплінарна Академія Наук України», одним із завдань якої є сприяння впровадженню наукових досягнень у навчальний процес, обмін інформацією з зарубіжними організаціями та вченими з різних країн тощо.

Міждисциплінарний підхід має значну кількість переваг серед яких:

- мотивація студентів до вивчення певної дисципліни, ґрунтовного осмислення та порівняння, застосування отриманих знань на практиці;
- можливість по-новому представити вже відомий матеріал [7];
- розширення кругозору, підвищення самостійності та творчості студентів [4];
- інтеграція набутих знань, навичок та вмінь в одне ціле та сприйняття засвоєного протягом усього навчання матеріалу як нерозривної єдності;
- можливість реалізувати головні дидактичні принципи навчання.

Враховуючи специфіку викладання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах, вважаємо за доцільне додати також такі переваги:

▪ підготовка нової теми сприяє співпраці між викладачами гуманітарних та технічних дисциплін, об'єднує їхні зусилля, допомагає розглянути подібні теми з різних точок зору, уникаючи простого дублювання матеріалу під час вивчення різних дисциплін;

▪ міждисциплінарні теми та ситуації дають можливість для викладача іноземної мови оновити існуючий зміст навчання; дібрати більш широкий спектр соціальних ролей, мовного та мовленнєвого матеріалу для формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності;

▪ підготовка заняття на основі міждисциплінарного підходу сприяє розвитку творчого мислення, розробці нових цікавих вправ, стимулює професійний ріст викладачів.

Однією з переваг міждисциплінарного підходу визначено реалізацію ним основних дидактичних принципів навчання. Перш за все, *міжпредметної координації*, що забезпечує взаємодію викладання різних дисциплін, узгодження їхніх тем та навчальних програм. В результаті цього забезпечується також *принцип систематичності та послідовності* введення навчального матеріалу та формування необхідних навичок і вмінь.

Принцип *науковості* реалізується в урахуванні даних сучасних наук, пов'язаних зі спеціальністю студентів, а також наук про мову, особливості спілкування, теорію навчання тощо. Наприклад, для навчання студентів хіміко-технологічного факультету ВНЗ це хімія, медицина, фізика, фармація, біологія, товаровознавство, геологія, екологія, астрономія, історія, сільське господарство, технології, а також психолінгвістика, педагогіка, риторика тощо.

Використання іншомовного матеріалу фахового спрямування забезпечує принцип *професійної спрямованості*. Завдяки цьому принципу на занятті з іноземної мови порушуються теми дисциплін професійної та практичної підготовки майбутніх хіміків, відбувається обговорення та вирішення наукових, виробничих, соціальних, економічних, екологічних проблем [4], моделювання ситуацій професійної діяльності. Все це сприяє урахуванню професійних інтересів студентів, оволодінню ними мовою спеціальності, особливостями спілкування спеціалістів обраної сфери діяльності і, як наслідок, успішному оволодінню обраною професією.

Принцип *наочності* в межах міждисциплінарного підходу передбачатиме використання на занятті з іноземної мови схем, фотографій, моделей тощо, які демонструють зв'язки різних дисциплін. Принцип *посильності* реалізується шляхом урахування раніше набутих знань, навичок, умінь, акцентуванні уваги спочатку на міждисциплінарній проблемі, потім на соціальному контексті та, врешті-решт, – на переконливій рольовій грі. Це допоможе уникнути надмірних труднощів під час опанування іншомовного матеріалу.

Реалізація принципу *міцності* передбачає використання на занятті з іноземної мови цікавого для студентів матеріалу, елементів драматизації та гумору, творчих завдань, повторення навчального матеріалу в нових ситуаціях тощо. Наприклад, для студентів хіміко-технологічного факультету цікавими міждисциплінарними темами можуть бути *Packing of M & Ms, Trans Fats*, які, перш за все, демонструють зв'язок хімії з товаровознавством; *The Human Genome Project, Transmutation*, які розкривають зв'язок хімії та біології; *Managing Nuclear Wastes, The Plastics* – хімії з екологією; *Green Building; Nanotechnology* – хімії та технології тощо.

Принцип *свідомості* реалізується завдяки пропонуванню студентам самостійно дібрати міждисциплінарну тему, пояснити зв'язки з іншими дисциплінами, продемонструвати їх на прикладах тощо. Реалізацію принципу *активності* можна здійснити шляхом надання можливості студентам проявити себе як унікальну активну особистість з власним підходом до вирішення міждисциплінарних проблем. Тут у нагоді будуть проведення опитування, підготовка проекту, презентації та інші завдання, які здатні забезпечити емоційну та мовленнєву активність студентів на занятті іноземної мови.

Принцип *виховного навчання* в межах міждисциплінарного підходу реалізується шляхом допомоги студентам подолати надмірну сором'язливість, агресивність, пригніченість, меркантильність, байдужість і, навпаки, стимулюванні особистісного та професійного розвитку, активності, самостійності, ініціативності, ввічливості, взаємодопомоги. Позитивне спілкування на занятті з іноземної мови збагачує виховний процес емоційними переживаннями та особистісним змістом.

Також необхідним є формування ціннісних орієнтацій студентів, а саме патріотичності, освіченості, поваги до історичних, культурних, духовних надбань України та інших країн, відповідальності, чесності, толерантності, тощо. Організація міждисциплінарних екскурсій, наприклад, на водоочисну станцію або підприємство, де виконуються операції, пов'язані з хімічними процесами, сприяє формуванню у студентів цінностей краси природи, здоров'я тощо. Представлення міждисциплінарних проектів або тем, наприклад, для хіміко-технологічного факультету *Art in chemistry, Chemistry in everyday life, The chemistry of health* тощо, сприяють формуванню цінностей творчості, краси мистецтва, здорового харчування, продуктивного життя тощо.

Принцип *доступності* забезпечується мовним та мовленнєвим матеріалом, його відповідністю рівню володіння мовою студентами. Під час реалізації цього принципу викладачу іноземної мови варто контролювати засвоєння студентами матеріалу, а також використовувати навчання у співпраці [2]. Задля реалізації принципу *колективності* слід використовувати різні режими роботи, а саме в парах, міні групах та з групою. Ефективним є також використання «мозкового штурму», діаграм Ісікави, які стимулюють генерацію творчих ідей студентами.

Принцип *урахування індивідуальних особливостей* передбачає надання раціональної допомоги, яка відповідає рівню знань та труднощам, які виникають у студентів, обізнаність з індивідуальними особливостями студентів. Реалізація принципу *міжкультурної взаємодії* відбуватиметься шляхом включення зразків мовлення представників різних країн, американського та британського варіанту англійської мови та вправ, які передбачають аналіз стандартів комунікативної поведінки під час англійськомовного спілкування, відмінності культур фахівців хімічної галузі різних країн тощо.

*Висновки...* Міждисциплінарний підхід сприяє реалізації усіх дидактичних принципів навчання, стимулює викладача до оновлення змісту навчання, збагачення його цікавими та актуальними міждисциплінарними темами, новими соціальними ролями та комунікативними ситуаціями. Перспективами подальших досліджень є опис практичної реалізації міждисциплінарного підходу на заняттях іноземної мови.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Коваль М. В. Аналіз доцільності використання хмарних технологій у комбінованому навчанні магістрів з програмної інженерії / Коваль М. В., Стрюк А. М. // Теорія та методика електронного навчання : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : вид. відділ КМІ, 2013. – № IV. – С. 134–139.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Попова Н. В. Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины Иностранный язык) : автореф. дисс. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 / Попова Н. В. – СПб, 2011. – 50 с.
4. Соляр Л. В. Реалізація міждисциплінарних зв'язків при вивченні спеціальних дисциплін спеціальності «Виробництво харчової продукції» [Електронний ресурс] / Соляр Л. В., Бережна Г. М. // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 Кг. – Режим доступа : <http://mino.esrae.ru/159-1223>
5. Jacobs H. H. Breaking Ranks: Changing an American Institution Content / Heidi Hayes Jacobs. – Reston, Va. : National Association of Secondary School Principals, 1996. – P. 56.
6. Jacobs H. H. The Growing Need for Interdisciplinary Curriculum Content / Heidi Hayes Jacobs // Interdisciplinary curriculum: Design and implementation / Jacobs H. H. – Alexandria, VA : ASDC, 1989. – 97 p. – P. 5–19.
7. Lynn H. E. Concept-Based Curriculum and Instruction / H. Lynn Erickson. – Thousand Oaks, Calif. : Corwin Press, 1998. – 192 p.
8. What are the roots of interdisciplinary learning, and how has it evolved over time? [Електронний ресурс] // Concept to classroom: A series of workshops. – Thirteen New York Public Media. – Режим доступа : [http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/interdisciplinary/index\\_sub1.html](http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/interdisciplinary/index_sub1.html)

#### **References:**

1. Koval M. V., Stryuk A. M. Analiz dotsilnosti vykorystannia khmarnykh tekhnolohii u kombinovanomu navchanni mahistriv z prohramnoi inzhenerii, *Teoriia ta metodyka elektronnoho navchannia: zbirnyk naukovykh prats*, Kryvyi Rih: Vyd. viddil KMI, № IV, 2013, pp. 134–139.
2. *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* / za zahalnoiu redaktsiieiu S. Ju. Nikolaievoi, Kyiv, Lenvit, 2013, 590 p.
3. Popova N. V. *Mezhdisciplinarnaya paradigma kak osnova formirovaniya integrativnykh kompetencyj studentov mnogoprofilnogo vuza (na primere disciplyny Inostrannyj yazyk: avtoreferat dissirtacziyi na soiskanie nauchnoj stepeni doktora ped. nauk: spec. 13.00.08*, SPb, 2011, 50 p.
4. Soliar L. V., Berezhna H. M. *Realizatsiia mizhdystsyplinarnykh zviazkiv pry uvchenni spetsialnykh dystsyplin spetsialnosti «Vyrobnystvo kharchovoi produktsii»* [Electronic resource], *Mezhdistsiplinarnye issledovanyia v nauke i obrazovanii*, 2012, № 1 Kg. – Access: <http://mino.esrae.ru/159-1223>
5. Jacobs H. H. *Breaking Ranks: Changing an American Institution Content*, Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals, 1996, p. 56.
6. Jacobs H. H. The Growing Need for Interdisciplinary Curriculum Content, *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*, Ed, Alexandria: ASDC, 1989, 97 p, P. 5-19.
7. Lynn H. E. *Concept-Based Curriculum and Instruction*, Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 1998, 192 p.
8. What are the roots of interdisciplinary learning, and how has it evolved over time? [Electronic resource], *Concept to classroom: A series of workshops*. – Thirteen New York Public Media. – Access: [http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/interdisciplinary/index\\_sub1.html](http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/interdisciplinary/index_sub1.html)

**Summary**  
**Yuliia Olizko**

***Application of the Main Didactic Principles for Foreign Language Teaching with the Help of the Interdisciplinary Approach***

*An interdisciplinary approach has a big number of different advantages which cause the necessity to apply it in all technical institutions of higher education. The list of recent dissertations of Russian scientists on interdisciplinary integration is provided in the article and general efficiency of application of this approach in foreign language teaching is proved as well. It is found out that teaching based on an interdisciplinary approach opens new opportunities in application of all didactic principles in the English language classes. Implementation of such principles as intersubject coordination, systematic teaching, scientific orientation, presenting teaching matters visible, didactic reduction, securing results, comprehensibility, activity, upbringing, access, individuation and intercultural interaction was studied in the article. Application of these principles were described using the example of teaching students of chemical technology faculty in the National Technical University of Ukraine «Kyiv Politechnic Institute». In this higher education institution students learn English for 6 years studying these modules: Introduction to English for General Engineering, English for General Engineering, English for Specific Purposes, English for Professional Communication. Business English, English for Specific Purposes (Advanced), English for Scientists 1, English for Scientists 2.*

**Key words:** *didactic principles in teaching, interdisciplinary approach, foreign language, faculty of chemical technology, professional competence.*

Дата надходження статті: «24» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «15» квітня 2015 р.

УДК 37.013(045)

**ІВАН ОСАДЧИЙ,**  
доктор педагогічних наук  
(м. Біла Церква)

**Теоретико-методологічні та технологічні засади  
спрямованого розвитку освітніх систем**

*Розкрито теоретико-методологічні та технологічні засади спрямованого розвитку освітніх систем. Визначено і введено в науковий обіг дефініцію «спрямований розвиток» освітніх систем як процес їх змінювання за обраним напрямом, встановленого змісту і тривалості. Обґрунтовано використання спрямованого розвитку освітніх систем як ефективного механізму їх реформування. Установлено, що теоретико-методологічними засадами спрямованого розвитку освітніх систем є вихідні положення та похідні наслідки теорії БМ-систем («систем без меж»). Доведено, що цілеспрямоване поширення того чи іншого порядку на локальному, модульному або загальносистемному рівнях забезпечується шляхом розроблення та вчинення окремих управлінських дій (акцій) у вигляді інноваційних цільових проектів як носіїв цього порядку або їх узгоджених сукупностей – каскадних програм розвитку. З'ясовано, що як засіб забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем доцільно використовувати технологію проектно-цільового управління розвитком освітніх систем.*

**Ключові слова:** *спрямований розвиток, управління розвитком за принципами організаційної культури, інноваційний цільовий проект, технологія проектно-цільового управління розвитком освітніх систем.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді та аналіз досліджень і публікацій...* Дослідження проблем розвитку систем загальної середньої освіти є новим напрямом наукових пошуків. У 80-90-х рр. ХХ ст. та на початку ХХІ ст. проблеми управління розвитком навчальних закладів системи загальної середньої освіти досліджували українські та російські вчені Л.Даниленко, І.Жерносек, В.Зоц, Л.Калініна, Н.Клокар, В.Лазарев, В.Мадзігон, Н.Нємова, Н.Островерхова, М.Поташник, Д.Рум'янцева та ін. Функціонування і розвиток регіональних систем освіти досліджували М.Дарманський, Г.Сльникова, Л.Ващенко, П.Третяков та ін.

Але проблема теорії і практики реформування освітніх систем, створення теоретичного і технологічного забезпечення розвитку системи загальної середньої освіти за обраною траєкторією, її руху (саморуху) до нових прогресивних організаційних форм залишається ще недостатньо дослідженою. Через надзвичайну складність ця проблема не була предметом системного дослідження та широкомасштабного педагогічного експерименту.

*Формулювання цілей статті...* **Мета дослідження** полягає в розробленні концептуальних засад спрямованого розвитку як механізму реформування територіальних систем загальної середньої освіти.

*Виклада основного матеріалу...* Науковий пошук доцільно розпочати із з'ясування сутності поняття «територіальна система загальної середньої освіти». Під загальною середньою освітою традиційно розуміють «сукупність знань основ наук про природу, суспільство, людину, її мислення, мистецтво, а також відповідних умінь і навичок, необхідних кожній людині, незалежно від професії. Загальна освіта буває початкова, основна (неповна середня) і середня» [3, с.129].

У Законі України «Про загальну середню освіту» (ст.3) зазначено, що «загальна середня освіта – цілеспрямований процес оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності, результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності» [4, с.52].

Інформаційно цінним є визначення системи загальної середньої освіти, яке подано в Законі України «Про загальну середню освіту» (ст.4). «Систему загальної середньої освіти становлять: загальноосвітні навчальні заклади всіх типів і форм власності, у тому числі для громадян, які потребують соціальної допомоги та соціальної реабілітації, навчально-виробничі комбінати, позашкільні заклади, науково-методичні установи та органи управління системою загальної середньої освіти, а також професійно-технічні та вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації, що надають повну загальну середню освіту [4, с.52].

Застосування до об'єкта дослідження системного підходу, тобто представлення його як системи, передусім передбачає «орієнтацію дослідження на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення різноманітних типів зв'язків у ньому і приведення їх в єдину теоретичну картину» [12, с.1227].

Тому дослідження процесів забезпечення спрямованого розвитку системи загальної середньої освіти доцільно, на наш погляд, здійснювати в напрямі теоретичного вивчення та моделювання процесів її розвитку саме як соціальної системи. Це дозволить розкрити сутність процесів функціонування і розвитку освітньої системи, визначити зовнішні чинники впливу на освітні явища і процеси та розкрити механізми забезпечення її спрямованого розвитку.

Зазвичай, сукупність освітніх ресурсів, умов та впливів, у яких відбуваються процеси здобуття учнями освіти, називають освітнім середовищем. Пропонуємо виділяти два типи освітнього середовища – фонове та інституційне.

Освітнє середовище назвемо фоновим (ФОС), якщо для його створення не були використані спеціальні освітні інструменти і не вчинялися дії з його педагогічного впорядкування. ФОС існує об'єктивно, є стихійним за змістом і напрямом. Зрозуміло, що вплив ФОС на результати освіти юного покоління різко зростає в умовах демократичних інформаційних суспільств, що і спостерігаємо впродовж останніх десятиліть. Аналіз результатів педагогічних спостережень дає підстави стверджувати, що за потенційними можливостями ФОС сучасного учня вже перевищує потенціал наявної неререформованої системи загальної середньої освіти, яка втратила монополію на освітні ресурси і освітній вплив на вихованців.

Варто зазначити, що ФОС освітні потреби громадян сучасного суспільства не може задовольнити у повному обсязі, адже освіта як результат в умовах ФОС не може характеризуватися високими і стабільними кількісними та якісними показниками.

Тому цивілізовані суспільства, принаймні впродовж кількох останніх століть, використовуючи спеціальні освітні інструменти – освітні інституції, створюють для юного покоління збагачене, педагогічно впорядковане середовище здобуття освіти. Таке середовище будемо називати інституційним освітнім середовищем (ІОС). Під ним варто розуміти спеціальним чином (з використанням організаційних принципів, норм і технологій) упорядкований простір потоків матеріальних (приміщення, обладнання, засоби, кошти тощо) та ідеальних (мета і зміст освіти, мотиви, установки, здібності, якості, зусилля, впливи тощо) освітніх ресурсів, у якому суб'єкти освітнього процесу (учні, їхні батьки, вчителі, суспільство в особі держави та соціумів у) здійснюють спільну освітню діяльність із здобуття (надання) загальної середньої освіти.

ІОС є педагогічно впорядкованою частиною освітнього середовища учня. Це «сітка», у вузлах якої знаходяться педагогічно впорядковані зони простору освітніх ресурсів. Отже, структура освітнього середовища учня є дискретною – поряд із зонами порядку (ІОС) існують зони педагогічно неупорядкованих освітніх ресурсів (ФОС).

Інституційне освітнє середовище розбудовується з освітніх ресурсів – матеріальних та ідеальних цінностей, які належать суб'єктам освітньої діяльності та які вони спрямовують (інвестують) в освітній процес.

Смислове значення поняття «інституція» – це «установа, заклад або частина, підрозділ установи, закладу» [2, с.400]. Зазвичай, науковці та практичні працівники освіти інституцією

вважають установу або заклад і не звертають уваги на те, що це може бути окрема частина або підрозділ установи чи закладу. Така позиція веде до втрати інформації і унеможлиблює дослідження процесів розвитку освітніх систем на рівнях, нижчих за навчальний заклад або установу освіти.

У подальшому під освітньою інституцією будемо розуміти історично сформований суспільний інструмент створення у просторі освітніх ресурсів інституційного освітнього середовища (ІОС), здатного забезпечити одержання тієї чи іншої освітньої послуги (послуг) чи виконання наперед визначеної функції (функцій). Освітні інституції існують у вигляді навчальних закладів, установ освіти, їх підрозділів (частин) чи їх об'єднань.

Результати аналізу структури реальних освітніх систем переконливо свідчать, що сучасні системи освіти складаються не лише з установ освіти та навчальних закладів, тобто із освітніх макроінституцій, які, зазвичай, є юридичними особами із властивими їм правами та можливостями. Вони складаються і з дрібніших, але самодостатніх одиниць, які також здатні формувати інституційне освітнє середовище і забезпечувати досягнення окремих результатів освітньої діяльності, тобто з освітніх мікроінституцій, а також їх об'єднань (асоціація, комплекс тощо) в межах макроінституції, об'єднань окремих мікроінституцій кількох макроінституцій, об'єднань мікроінституції та макроінституції тощо. З цього робимо висновок, що сучасні системи освіти мають складну внутрішню будову, динамічну і здатну постійно змінюватися, переформатовуватись під нові освітні потреби споживачів освітніх послуг, тобто розвиватись.

Уведення нами у науковий обіг і практику понять інституційного освітнього середовища учня, а також інструментів його формування – освітніх інституцій, уможливило формулювання поняття «територіальна система загальної середньої освіти», яку розуміємо як впорядковану сукупність освітніх інституцій (навчальних закладів, освітніх установ та органів управління освітою, а також їх елементів, компонентів та об'єднань), які завдяки постійному функціонуванню та взаємодії створюють інституційне освітнє середовище як спеціальним чином (на основі організаційних принципів, норм, технологій) упорядкований простір матеріальних (приміщення, обладнання, засоби, кошти тощо) та ідеальних (освітні стандарти, мотиви, здібності, якості, установки, впливи, зусилля тощо) освітніх ресурсів, у якому учні, що проживають на певній території, здобувають повну загальну середню освіту.

Евристична цінність запропонованого нами визначення полягає у тому, що в ньому чітко окреслено головну суперечність територіальної системи загальної середньої освіти, як і будь-якої системи освіти взагалі. Це суперечність між всеохоплюючою (глобальною) неузгодженістю у просторі і часі, за номенклатурою та інтенсивністю первинних потоків освітніх ресурсів, які надходять від усіх суб'єктів освітнього процесу, та необхідністю їх постійного педагогічного впорядкування для забезпечення результативного й ефективного освітнього процесу. Ця суперечність розв'язується за допомогою діяльності освітніх інституцій та їх впорядкованих сукупностей – систем освіти. Саме ця суперечність є внутрішнім джерелом постійного удосконалення та розвитку освітніх систем, а розв'язки цієї суперечності на кожному з етапів еволюції визначають зміст перетворень, форми і методи їх здійснення, а також розкривають нові перспективи прогресивного поступу.

Саме тому освітні, зокрема і педагогічні проблеми – це проблеми виключно організаційні. Їх розв'язання пов'язане з упорядкуванням освітнього ресурсного середовища та природної і спеціально організованої активності суб'єктів освітньої діяльності з метою створення стаціонарного освітнього процесу – результативного та ефективного.

У дослідженні потрібно врахувати і те, що кожен складний об'єкт, зокрема й територіальна система загальної середньої освіти, має кілька потенційно допустимих траєкторій розвитку за наявного рівня метаболізму [7], а сам рівень метаболізму також можна змінювати шляхом залучення нових ресурсних потоків. Тому логічно припустити існування процесу змінювання за обраним напрямом, встановленого змісту і тривалості. Такий розвиток трактуємо як спрямований розвиток. Отже, спрямований розвиток – це процес змінювання об'єкта за обраним напрямом, встановленого змісту і тривалості.

В такому контексті «розвиток» – це «процес руху від нижчого (простішого) до вищого (складнішого), в результаті якого відбувається зміна якості предмета» [13, с.449]; «спрямований» – дієприкметник пасивного стану минулого часу до спрямовувати, тобто «направляти певним чином плин чого-небудь, чийсь біг, чийсь ходу; надавати потрібного напрямку діяльності, вчинкам, розмові і т. ін.» [2, с.1183]; «процес» – це «послідовна зміна станів та явищ, яка відбувається закономірним порядком, хід розвитку чого-небудь //сукупність послідовних дій, засобів, спрямованих на досягнення чого-небудь» [2, с.997]; «змінювання» – дія за значенням змінювати, тобто «робити іншим, іншими; міняти (зовнішній вигляд, характер, властивість, стан і т. ін.; перетворювати що-небудь на (у) щось інше» [22, с.373]; «обраний» – дієприкметник пасивного стану минулого часу до обрати (обирати), тобто «вирізняти, відбирати за якою-небудь ознакою» [2, с.637].

Зважаючи на наведене вище визначення спрямованого розвитку, таких ознак «вирізнення (відбирання)» є три: напрям, зміст і тривалість. Під напрямом розуміємо «шлях діяльності, розвитку кого-, чого-небудь; спрямованість якоїсь дії, явища» [2, с.576]. Зміст – це «сутність, внутрішня особливість чого-небудь» [2, с.373], яка визначається якістю («виражає притаманну речам специфічну визначеність, що тотожна з їхнім буттям, і відрізняє їх від інших речей у певній системі зв'язків» [13, с.578]) та обсягом, тобто «змістом чого-небудь з погляду його величини, кількісного вираження і т. ін.» [2, с.653]. Під тривалістю розуміємо «час, період, строк, протягом якого щось діє, відбувається, існує» [2, с.1266].

З аналізу визначення поняття «спрямованого розвитку» як процесу виділяємо такі основні властивості, які розкривають сутність цього механізму розвитку:

- системний розвиток є закономірним процесом зміни якості об'єкта, тобто для нього характерними є всі загальні закони розвитку;
- спрямований розвиток є сукупністю послідовних дій, засобів, спрямованих на досягнення об'єктом розвитку бажаного стану;
- спрямований розвиток є змінюванням, тобто процесом, який відбувається завдяки здійсненню дій зовнішніх і внутрішніх чинників, зокрема дій свідомих, наперед спланованих;
- спрямований розвиток є змінюванням за одним із потенційно допустимих шляхів і не може відбуватися за довільним напрямом, який не належить до потенційно допустимих;
- спрямований розвиток є змінюванням за якісними та кількісними показниками лише в межах потенційно допустимих перетворень;
- спрямований розвиток є процесом, який має початок, тривалість і кінець.

Потрібно зауважити, що у такому контексті кожна властивість «виражає один із моментів виявлення сутності речі у відношеннях з іншими речами; ... кожна окрема річ має багато властивостей, єдність яких виражає її якість» [13, с.70].

Ураховавши, що реформування – це «перетворення, змінювання, переобладнання якої-небудь сторони суспільного життя (порядків, ін-тів, установ), які не знищують основ існуючої соціальної структури» [12, с.1133], спрямований розвиток освітніх систем пропонуємо розглядати як механізм їх реформування.

Здійснення реформ на основі механізму спрямованого розвитку уможливує:

- за цілі реформ обирати лише зміни якості освітньої системи та її складових;
- для досягнення наперед визначеної мети – нового стану системи – використовувати рушійні сили та енергію її природного розвитку;
- ставити лише реальні цілі реформування освітніх систем;
- обов'язкове створення ресурсного середовища для здійснення реформ;
- уникати витрат матеріальних та ідеальних ресурсів на досягнення цілей реформування, які не є цілями розвитку.

З проведеного аналізу робимо висновок: для забезпечення процесів прогресивного змінювання на основі механізму спрямованого розвитку обов'язково потрібно мати спеціальний засіб. У даному випадку засіб – «якась спеціальна дія, що дає можливість здійснити що-небудь, досягти чогось; спосіб» [2, с.326]. Доцільно, щоб цим засобом була технологія, яку можна передати безпосереднім виконавцям і яка дозволить організувати процес спрямованого розвитку широкого класу освітніх систем з урахуванням конкретних умов та цілей. Під технологією розуміємо сукупність «знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій» [2, с.1245] та виробничих операцій, методів і процесів у певній галузі виробництва, прийомів, які використовуються в якійсь справі, майстерності і т. п.» [1, с.1322].

Тому технологію, яка забезпечує розвиток освітніх систем на основі механізму спрямованого розвитку, розглядаємо як технологію спрямованого розвитку освітніх систем.

Для вивчення процесів розвитку освітніх систем як інструменти теоретичного дослідження пропонуємо використати загальні розв'язки п'яти опорних задач спрямованого розвитку освітніх систем, одержані на основі вихідних теоретичних положень теорії БМ-систем («систем без меж») [7].

Задача 1. Як описати стан будь-якої зони порядку освітньої системи на довільному ієрархічному рівні?

Розв'язок задачі 1. Стан будь-якої зони порядку системи на довільному (локальному, модульному або загальносистемному) рівні можна однозначно описати за допомогою інформаційно-синергетичної моделі (ІС-моделі) складного об'єкта, яка має вигляд кортежу [9]:

$S_A = \langle \{a_1, \dots, a_i\}, \{b_1, \dots, b_m\}, \{X_1, \dots, X_k\} \rangle$ , або  $S_A = \langle \{X_1, \dots, X_k\} \rangle$ , де

$S_A$  – довільна система (актуалізована реальність);

$X_k = f(b_1, \dots, b_m)$  – закон самоорганізації (організаційний принцип) як функціональна залежність між макропараметрами стану  $b_m$ ;

$X$  – організаційна культура системи, як сукупність  $X_k$ ;



$b_m$  – макропараметр стану, як інтегральна характеристика відповідного масиву мікропараметрів  $a_i$ ;

$a_i$  – мікропараметр стану;

$k \in \mathbb{N}, i \in \mathbb{N}, m \in \mathbb{N}, m < i$ .

Задача 2. Які і як потрібно використовувати макропараметри для того, щоб найбільш точно описати стан цілісної освітньої системи?

Розв'язок задачі 2. Підбір макропараметрів  $b_m$  для здійснення опису стану системи потрібно здійснювати відповідно до вимог положення, яке означено як принцип невизначеності [10]. Його суть полягає в тому, що під час одночасного застосування для опису стану складної ієрархічної освітньої системи (підсистеми) спряжених псевдонезалежних макропараметрів (тих, які сформувались на масиві не лише певного ієрархічного рівня), принципово неможливо дати точний опис її стану, тобто одночасно результатів її функціонування та механізмів діяльності, завдяки яким вони були досягнені:

$$\Delta b_1 \cdot \Delta b_2 = d, \text{ де}$$

$\Delta b_1$  – невизначеність довільного макропараметра  $b_1$ ;

$\Delta b_2$  – невизначеність макропараметра  $b_2$ , спряженого з макропараметрами  $b_1$ , тобто такого, який характеризує розгорнені в часі дії, котрі забезпечили значення  $b_1$ ;

$d$  – стала величина.

Задача 3. Якими є структура освітньої системи та засоби створення цілісного уявлення про неї?

Розв'язок задачі 3. Структуру цілісної освітньої системи (ЦОС) можливо адекватно відобразити за допомогою її інституційної моделі (ІМ) [6]:

$$\text{ІМ ЦОС} = \begin{cases} \sum OI_3 \\ \sum OI_2 \\ \sum OI_1 \end{cases}$$

де  $OI_1$  – освітні мікроінституції (елементи освітньої системи),  $OI_2$  – освітні мезоінституції (компоненти освітньої системи),  $OI_3$  – освітні макроінституції (підсистеми цілісної освітньої системи).

Якщо в межах цієї моделі сутність освітніх інституцій (у) всіх рівнів і системи в цілому розкрити за допомогою їх ІС-моделей, то отримуємо структурно-організаційну модель (СОМ) цілісної освітньої системи (ЦОС), виражену формулою:

$$\text{СОМ ЦОС} = \langle \{\text{ІМ ЦОС}\}, \{S_A\} \rangle.$$

Задача 4. Що є чинниками вибору напряму спрямованого розвитку освітньої системи?

Розв'язок задачі 4. Вибір напряму спрямованого розвитку освітньої системи визначається принципом соціально-економічної, техніко-технологічної та комунікативно-інформаційної (СТК), або фундаментальної відповідності: освітні інституції та системи (їх статус, структура, освітні технології, які в них застосовуються, механізми забезпечення ресурсами тощо) повинні постійно оновлюватись відповідно до прогресивних змін, які відбуваються в соціально-економічних, техніко-технологічних та комунікативно-інформаційних сферах суспільства на кожному з етапів його історичного розвитку [11].

Задача 5. Як у складній системі поширюється новий порядок та який технологічний інструментарій потрібно використовувати для забезпечення її спрямованого розвитку?

Розв'язок задачі 5. Цілеспрямоване поширення того чи іншого порядку –  $X_k$  (СО-закону, або організаційного принципу) на локальному, модульному або загальносистемному рівнях забезпечується шляхом розроблення та вчинення окремих управлінських дій (акцій) у вигляді інноваційних цільових проектів (ІЦП) як носіїв цього порядку або їх узгоджених сукупностей – каскадних програм розвитку (КПР) [7]. Доцільно зауважити, що ІЦП здатні забезпечувати спрямовані зміни лише в межах одного якісного переходу й обов'язково повинні бути ідеальними системними реплікаторами (ІСР), тобто абсолютно точно відповідати характеру (сутності) самого порядку – функціональній залежності між макропараметрами  $b_m$ , а також особливостям самої системи та її ресурсному забезпеченню. Така повна відповідність досягається шляхом практичного добору умовних коефіцієнтів біля макропараметрів  $b_m$  у структурі функціональної залежності  $X_k$ , якщо в ході розроблення ІЦП дотримано вимоги принципу поетапного привласнення мети діяльності, суть якого зводиться до наступного. Виявляється, для того, щоб зовнішня ідея стала внутрішньою сполукою (спонукую) до дії, необхідно, щоб відбулися такі три етапи формування мети діяльності: як зовнішньої цінності колективу; як внутрішньої цінності колективу; як внутрішньої цінності особистості.

*Загальні висновки:*

1. Визначено і введено в науковий обіг дефініцію «спрямований розвиток освітніх систем» як процес їх змінювання за обраним напрямом, встановленого змісту і тривалості. Обґрунтовано використання спрямованого розвитку освітніх систем як ефективного механізму їх реформування.

2. Установлено, що теоретико-методологічними засадами спрямованого розвитку освітніх систем є вихідні положення та похідні наслідки теорії БМ-систем («систем без меж»).

3. З'ясовано, що як засіб забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем доцільно використовувати технологію проектно-цільового управління розвитком освітніх систем.

4. Подальші розвідки доцільно здійснювати у напрямі створення нормативних моделей процесу реформування освітніх систем різних типів.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Большой толковый словарь русского языка / [сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов]. – СПб. : Норинт, 1998. – 1536 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. Б. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Законодавство України про освіту : збірник законів. – К. : Парламентське видавництво, 2002. – 159 с. – (Б-ка офіційних видань).
5. Князева Е. Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб. : Алетейя, 2002. – 414 с.
6. Осадчий І. Г. Інституційна модель системи загальної середньої освіти як інструмент дослідження шкільної практики в сільській місцевості / І. Г. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2011. – № 2. – С. 41–51.
7. Осадчий І. Г. Освіта сільського регіону : теорія і технологія управління розвитком : [моногр.] / І. Г. Осадчий. – К. : Вид. дім «Шкіл. світ», 2005. – 260 с.
8. Осадчий І. Г. Основи методики проектно-цільового планування роботи загальноосвітньої школи / І. Г. Осадчий // Порадник методиста. – К. : КМІУВ, 1995. – С. 22–26.
9. Осадчий І. Г. Основи теорії БМ-систем : інформаційні моделі освітніх систем / І. Г. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 1. – С. 74–86.
10. Осадчий І. Г. Оцінювання стану та організаційного розвитку освітніх систем і принципи невизначеності [Електронний ресурс] / І. Г. Осадчий // Народна освіта. – 2008. – Вип. 2 (5). – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/>
11. Осадчий І. Г. Принцип СТК-відповідності та модель глобальної сільської школи-мережі / І. Г. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2007. – № 1-2. – С. 210-215.
12. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – [4-е изд.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
13. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К., 1973. – 600 с.

#### **References:**

1. *Bolshoj tolkovy'j slovar russkogo yazy'ka*, sost. y hl. red. S. A. Kuznetsov, SPb, Norynt, 1998, 1536 p.
2. *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy*, uklad. i holov. red. B. T. Busel, Kyiv, Irpin, VTF «Perun», 2001, 1440 p.
3. Honcharenko S. U. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk*, Kyiv, Lybid, 1997, 376 p.
4. *Zakonodavstvo Ukrainy pro osvitu : zbirnyk zakoniv*, Kyiv, Parlamentske vydavnytstvo, 2002, 159 p.
5. Knyazeva E. N. *Osnovaniya sinerhetiki. Rezhimy' s obostreniem, samoorganizatsiya, tempomiry'*, SPb, Aleteyya, 2002, 414 p.
6. Osadchyi I. H. *Instytutsiina model systemy zahalnoi serednoi osvity yak instrument doslidzhennia shkilnoi praktyky v silskii mistsevoli, Dyrektor shkoly, litseyu, himnaziyi*, 2011, №2, pp. 41–51.
7. Osadchyi I. H. *Osvita silskoho rehionu : teoriya i tekhnolohiia upravlinnia rozvytkom : monohrafiia*, Kyiv, Vydavnychi dim «Shkilnyi svit», 2005, 260 p.
8. Osadchyi I. H. *Osnovy metodyky proektno-tsilovoho planuvannia roboty zahalnoosvitnoi shkoly, Poradnyk metodysta*, Kyiv, KMIUV, 1995, pp. 22–26.
9. Osadchyi I. H. *Osnovy teorii BM-system : informatsiini modeli osvitnikh system, Dyrektor shkoly, litseyu, himnaziyi*, 2003, №1, pp. 74–86.
10. Osadchyi I. H. *Otsiniuvannia stanu ta orhanizatsiinoho rozvytku osvitnikh system i pryntsyppy nevyznachenosti [Elektronnyy resurs]*, *Narodna osvita*, 2008, Vyp. 2 (5), Rezhym dostupu : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/>
11. Osadchyi I. H. *Pryntsypp STK-vidpovidnosti ta model hlobalnoi silskoi shkoly-merezhi, Dyrektor shkoly, litseyu, himnaziyi*, 2007, № 1–2, pp. 210–215.
12. *Sovetskij e'ntsiklopedicheskij slovar*, hl. red. A. M. Prokhorov, 4-e yzd, Moscow, Sovetskaya e'ntsyklopediya, 1989, 1632 p.
13. *Filosofskiy slovnyk*, za red. V. I. Shynkaruka, Kyiv, 1973, 600 p.

*Summary*

*Ivan Osadchyi*

***Theoretic-Methodological and Technological Basic of the Directed Development of the Educational Systems***

*The theoretic-methodological and technological principles of the directed development of the educational systems are disclosed. The definition «directed development» of the educational systems as the process of their changing according to the selected direction, determined content and duration was defined and put into the scientific circulation. The use of the directed development of the educational systems as an effective mechanism of the reformation was grounded. It is found out that theoretic-methodological principles of the directed development of the educational systems are initial positions and derivative consequences of theory WB-systems («systems without boundary»). It is proved that the purposeful distribution of that or other order on local, module or general-system levels is provided by the development and the realization of separate administrative actions as innovative, having special purpose projects as carriers of this order or their concerted totalities – cascade programs of development. It was found out that it is expedient to use the technology of project-target management development of the educational systems as a means of providing directed development of the educational systems.*

**Key words:** *directed development, management of the development by principles of organizational culture, innovative target project, technology of project-aimed development of the educational systems.*

Дата надходження статті: «16» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «02» квітня 2015 р.

**УДК 371.213.3(045)**

**ANNA PEKALA,**

*doctor of philosophy in pedagogy, assistant professor  
(city Czestochowa)*

**The Role of a Tutor in Teaching Values**

*Commenting on the nowadays crisis of values, the author notes that the main source of problem is in men and their perception of the values and concludes that education of values is one of the most important tasks of modern education.*

*The role of education of moral values in preparing for future functioning in society and building correct interpersonal relations is emphasized.*

*The problem of defining the value concept from a viewpoint of different sciences (as category of culture, philosophy, sociology) is analyzed in the article.*

*The concept of education is considered as complex process which is characterized by stages taking place one after another. It is noted that a properly organized process of moral education requires attention to details. The exchange of content between its participants (teacher and pupils) must be executed in full integration, selection and respect of the methods, rules, forms of education, the conditions and means. The author stresses on the essential importance of a good selection of methods of treatment of the pupils.*

*A special role in the process of axiological education is given to a tutor. The author believes that the tutor cannot get away from defining certain value criteria according to which one will shape the education process. Recognition of the values of human dignity, freedom, the right to live and solidarity between people is an axiological foundation. Values have a universal dimension, as in every single axiological system, regardless of beliefs or religion; they serve a man, treating him as the central character.*

*The author points out, that nowadays the educational tasks at schools are undervalued. Children are not taught what is good and what are bad, schools do not inculcate the habit of acting according to a fundamental differentiation. The role of discipline is minimized, tutors do not have any instruments to discipline the youth, fearing that the punishment may infringe upon the dignity of a young man.*

*Education requires the provision of assistance in the adopted goals and the applied methods. The aim of education should be introducing the student to the world of objective truth about himself and his life. Methods must show the values and moral principles, shape attitudes based on discipline, awareness and freedom. Methods must give clear requirements; show the authority, they must form mature family, social and religious ties.*

*The school should help the pupil to be capable of self-reflection, to understand that discovering the meaning of human life is more important than learning phenomena, things, animals, etc. Responsible teacher will not allow a situation where a graduate is more and more aware of the world but does not understand oneself. It should be noted that the process of shaping moral attitudes starts by imitation and identification with people who are important for the child.*

*That is why universal values play an extremely important role and why they should support the process of education. They allow the pupil the continuous growth of personality. A young person growing up in an environment where human values are respected and transmitted, learns about proper relationship with the others, understands the meaning of human existence, recognizes the value of work, culture, learns empathy, how to respect and how to be responsible. In time the pupil knows how to distinguish the good from evil and the pupil can resign from egoistic purposes for the benefit of higher needs.*

*It is concluded, that understanding the values and their role occupies an important place in the educational process of every man. Therefore, the ones who direct these processes have such an important role. It should be noted that a properly conducted educational activity leads not only to the moral character of each pupil, but also of the whole society. It is therefore necessary that every teacher has not only axiological knowledge, but above all one can transmit it to the pupils.*

**Key words:** *values, axiological education, tutor.*

Kazimierz Denek in the preface to his book *Axiological aspects of school education* published in 2000, wrote: 'Fundamental questioning and rejecting the values authorized by the millennia are dangerous phenomena for education. Breakdown of a family understood in a traditional way, the acceptance of freedoms and rejection of commitments, the worship of money and consumption, contempt for work ethos and authority. These facts testify to the collapse of social ties. The costs of this equation are as follows: criminalization of life, corrupted authorities, the spread of mob violence and rape, cruelty, drug abuse and pharmacomania'.<sup>1</sup> Speaking of the crisis of values, we should see – the problem is not in them - values exist objectively and are universal. The source of problem is in men and their perception of the values. In the modern world it is observable by a decrease in ability and willingness of living these values. Therefore it is logical to conclude the education of values is one of the most important tasks of modern education.

Values play a huge role in every life. The need for education of values consists of giving a meaning to every life, marking out the purpose and showing a course of action. They are one of the essential and inseparable elements of our lives and culture, and for many people they are a marker of everyday choices and decisions. The way we perceive them determines our behavior. Values are the sphere of life we cannot omit. We have to accept them or reject them. Moral values determine attitude to others and to oneself, they prepare for future functioning in society and to build correct interpersonal relations.

The term value is not clearly defined in the literature, as it is the subject of many disciplines. In general one can say that this concept recognizes everything that is precious to man, everything worth of desire, good in some respect, and what one wants to pursue. In various sciences understanding of the concept is different.

In sociological terms values are treated as:

- 'objects and beliefs of non-normative nature, determining relatively similar mental experiences and actions of individuals - members of social groups.
- [...] beliefs determining desirable preconceptions and behavior of members of the group, they are distributed in a social group.
- [...] beliefs of individuals or social groups, defining desirable features of particular social groups or society as a whole.'<sup>2</sup>

The presence of certain standards is visible here. They are absorbed by individuals in the process of primary socialization which takes place in the family as well as during secondary socialization in institutions of direct and indirect education. Another category is associated with possibility of choice and it is interpreted in the following senses:

- 'The value is deemed what is the object of desire.
- Value is identified as an attitude, understood as a factor in the selection of motives. According to this meaning, the value serves as a criterion for selecting motives of actions.
- Value is a factor influencing the selection of actions targets, means of its implementation. [...] There is an emphasis not on the rational justification of the choice, but on the way they influence emotions. Value is combined with emotional (pleasant or unpleasant) sensation of the properties of the object.
- Value is identified with the criterion of selecting a goal. [...] There is an emphasis on the rational justification of the choice of action, with a certain condition, that this 'rational justification' does not go

---

<sup>1</sup> Denek K., *Axiological aspects of school education [Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej]*, Toruń 2000, pp 15.

<sup>2</sup> Frączek Z., *Axiological education in view of the present needs [Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności]*, Rzeszów 2002, p 12.

beyond the realm of morality [...]. Therefore it must be the choice that would meet the requirements of justice and the good.<sup>3</sup>

In the philosophical category value is identified with objects. Wincenty Okoń distinguishes two standpoints in understanding the values:

- objectivistic – some properties of the objects, regardless of how to people evaluate them;
- subjectivist – properties are given to subjects by a man, depending on one's needs, feelings or will.<sup>4</sup>

In the category of culture values are the ones which most often dominate in a given society that majority of its members, if not everyone. These are commonly desired goods or widely recognized beliefs of a certain character.<sup>5</sup>

Moral values play especially important role in the educational process. The concept of education is defined in terms of wider and narrower perspective. The first is '[...] any influence on men, co-creating one's personal individuality. These include, [...] family, environmental, school and professional interactions, arising from individual's participation in different social groups [...]. These interactions shape the nature of man, his psyche, personality, behavior, beliefs and they constitute his personal self.'<sup>6</sup> The second – narrower meaning' [...] covers only intentional and conscious influence on a pupil, taken in a certain purpose and in a certain situation.<sup>7</sup>

The process of moral education is complex; it is characterized by stages taking place one after another. A number of changes takes place during the development, and every subsequent change is a condition of the next one. Therefore it is so important to take into account all the factors affecting the course of the development, both stimulating and inhibiting ones. These include the inherent ability of the pupil as well as all of ones characteristics development features. A properly organized process of moral education requires attention to details. Władysław Cichoń notes that ' [...] moral values in the educational process manifest themselves both in the content, methods, and goals.'<sup>8</sup> An approach where the world of values sets goals for education and upbringing dominates both in the personalistic pedagogy and in contemporary education.<sup>9</sup> As noted by Kazimierz Denek these are the values which set goals for education. Values are initial entities and as such - they are a source of goals. This approach dominates in the personalistic pedagogy as well as in streams in contemporary education.<sup>10</sup> The exchange of content between its participants (teacher and pupils) must be executed in full integration, selection and respect of the methods, rules, forms of education, the conditions and means which are at our disposal. All these activities are organized so as to serve to realization of the objectives. However, in order to achieve those, it is essential to choose a good selection of methods of treatment of the pupils.

In the course of moral education an entity acquires orientation in a world of values, increasingly becomes better in discerning what is good and noble and what is evil and should be condemned. The end result of moral development usually achieved at the adolescent age is an internalization of commonly existing standards. At that point actions of an entity are no longer dependent on an outer influence but are a result of one's own values. Then the procedure is no longer dependent on external pressure, but results from the values adopted as one's own.

Educating to values is related to concepts such as education and axiological training. According to Katarzyna Olbrycht axiological education encompasses '[...] help in obtaining knowledge about values and valuation and development of structures and processes responsible for: an ability to recognize situations of choice, making decisions on the adoption of valuating attitude, the choice of objectives and measures related to specific values as well as readiness to undertake and the ability to realize activities which are corresponding to these values'.<sup>11</sup> In contrast, the concept of axiological education means '[...] development and improvement of the sphere which is responsible for: understanding of the concept of values, evaluation processes, attitudes towards values and striving to values'.<sup>12</sup> Therefore, the axiological education consists of two types of actions:

---

<sup>3</sup> Matuszewicz Cz., Psychology of values [*Psychologia wartości*], Warszawa – Poznań 1975, pp 9-10.

<sup>4</sup> Okoń W., New pedagogical dictionary [*Nowy słownik pedagogiczny*], Warszawa 2004, p.449.

<sup>5</sup> Gajda J., Values in education, source: Pedagogical Encyclopedia of XXI century, vol. VII, editor in chief T. Pilch [*Wartości w wychowaniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom VII, red. T. Pilch] Warszawa 2008, p. 39.

<sup>6</sup> Cichoń W., Values, man, education: the outline of axiological and educational issues [*Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologicznej – wychowawczej*], Kraków 1996, p. 113

<sup>7</sup> Ibidem, p. 113.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 120.

<sup>9</sup> Denek K., Axiological aspects of school education [*Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*], Toruń 2000. Denek K., Axiological aspects of school education [*Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*], Toruń 2000, pp. 59-60.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 59 – 60.

<sup>11</sup> Olbrycht K., Truth, good and beauty in teaching a man a person [*Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*], Katowice 2000, p. 88.

<sup>12</sup> Ibidem, p. 89.

• axiological education – its target is to teach the perception and treatment of values, evaluation, perceiving the consequences of certain attitudes and their determinants;

• education in the values – referring educational activities to specific concepts of values and valuation, shaping the attitudes which are referring to these axiological theories.<sup>13</sup> Educational activity is related to the values which we try to obtain during the course of education. 'It is important the educators know the meaning of values, understand their significance for education, and show the values in their own lives. It is also important they have the ability to inspire alumni to accept them'.<sup>14</sup> W. Cichoń mentions certain moral qualifications necessary in the teaching profession. '[...] axiological knowledge, talent and education skills as well as [...] *impeccable* moral attitude. Only a combination of these factors gives a guarantee of their effectiveness and proper orientation of moral influence'.<sup>15</sup> The author believes that such an attitude will give a tutor a possibility to choose the goals, content, ideals of education properly.

Janusz Czerny, when writing about the value of education, asks: what values should be passed, transmitted? And he gives an answer: it depends on who, when and where is the teacher. The author has in mind the educational competences and intentions of a tutor. However, regardless of the tutor, socio - environmental surroundings as well as time and historical era in which the education takes place, the tutor should foster healthy moral foundations. Therefore, one should not pass ideological and outlook values but the universal ones, the values enabling human race to survive.<sup>16</sup> Hence the extremely important role of universal values which should support the process of education.

The tutor cannot get away from defining certain value criteria according to which one will shape the education process. Recognition of the values of human dignity, freedom, the right to live and solidarity between people is an axiological foundation. Nobody – a believer or an atheist cannot say that these values do not serve man, that they are a threat to someone. They have a universal dimension, as in every single axiological system, regardless of beliefs or religion; they serve a man, treating him as the central character.

People of different philosophical outlooks who are concerned about the education of young generation point out, that the educational tasks at schools are undervalued. Children are not taught what is good and what is bad, schools do not inculcate the habit of acting according to a fundamental differentiation. The role of discipline is minimized, tutors do not have any instruments to discipline the youth, fearing that the punishment may infringe upon the dignity of a young man; the teachers may also be accused of indoctrination and allegations of violation of the Constitution.

In a short time of pontificate, Pope Francis is known from the way he expresses the most important things for a man. His language is simple, accurate, vivid and easy to understand. During a meeting with students of Jesuit schools he compared teaching and learning with learning to walk up the stairs. To take a step forward, one leg must have some support when the other is up. You cannot go forward when a foot does not have stable support, nor when both feet are standing.

In the era of globalization, open borders and freedom in learning about the world one should appreciate and stress the importance of tradition in personal and social life. Tradition is the live transmission of achievements of ancestors' heritage to future generations - habits and customs, rituals, proverbs, wisdom of a nation and the whole culture people live in. Our identity is based on the tradition which binds the generations. 'Appreciating one's own history, together with courage of a critical look the history, continuous referring to the legacy of ancestors (natives as well as newcomers), and the ability to harmonize the new with what is old – these are European standards. Europe grew out of the heritage of antiquity, which was creatively adapted and stresses'.<sup>17</sup>

It is the role of the adults to tell the young what is good and what is bad. The moral problems are always of social nature. One cannot trivialize them to narrowly understood behavior. One should think in terms of education of mankind and bring this to a pupil, so that one could take a stand against modern threats. When the youth is struggling with discovering the meaning and content of life, it is the role of educators to show them understanding and to point valuable perspectives. The group of inviolable values which constitute an axiomatic foundation of education and upbringing cannot be put to the vote. It would then cease to be a permanent and inviolable.

Education requires the provision of assistance in the adopted goals and the applied methods. The aim of education should be introducing the student to the world of objective truth about himself and his life. Methods must show the values and moral principles, shape attitudes based on discipline, awareness and freedom. Methods must give clear requirements; show the authority, they must form mature family,

---

<sup>13</sup> Ibidem, p. 89.

<sup>14</sup> K. Chałas, op. cit., p. 39.

<sup>15</sup> W. Cichoń, op. cit., p. 123.

<sup>16</sup> Czerny J., The outline of axiological pedagogy [*Zarys pedagogiki aksjologicznej*], Katowice 1998, pp. 18-21.

<sup>17</sup> R. Sobański, To appreciate one's own history [ *Docenić własną historię* ], „Gość Niedzielny” 13 stycznia 2008, p. 35.

social and religious ties. This is the adult who says to a young man what is good and what is bad, what is allowed to do and what is not. There are situations when a pupil does not approve it and that is absolutely normal. If it was the opposite than it would be a nonsense, not an education. Thus a teacher helps the student to understand human nature and that the good requires an effort.

The school should help the pupil to be capable of self-reflection, to understand that discovering the meaning of human life is more important than learning phenomena, things, animals, etc. Responsible teacher will not allow a situation where a graduate is more and more aware of the world but does not understand oneself. It should be noted that the process of shaping moral attitudes starts by imitation and identification with people who are important for the child.

The foundations of pedagogical knowledge – and this is absolutely proven – say that what matters in education is an outstanding personality which will influence the child. That is why it is so important is to show the pattern and demonstrate attitudes. The authority of the teacher and the content one transmits will help the child to come to the evaluations. My personal experience – as a mother, and professional one – as a teacher at all levels of school education authenticates my opinion that education should be primarily a protection against the bad, demoralizing influences as well as the earliest possible preparation to self-control. What we need here is an educator – a teacher who will teach a child responsibility for himself, showing the child who he is and who it has to be as a man realizing one's own humanity. What we need is a teacher, who will show the art of living in harmony with each other and with the world.

Researchers interested in the role of a teacher wrote a lot about the profession. In the common understanding a teacher is a person who knows more, it is someone wiser. The knowledge of a given subject is an obvious requirement. However at the same time a teacher is expected to have a personal, savvy awareness of important issues; one is expected to be competent in making choices and evaluations. A very important group of competencies are the ones which allow getting to know and understand the psyche of pupils. Lack of agreement or simply not understanding each other is a painful and not a rare fact. A teacher who thinks with educational categories is a master and friend. 'Aristotle says that the most important form of friendship is born from the great desire for the good of others, and at the same time from finding the true good in the others. That is why a friend is our authority. The Latin word *auctoritas* comes from the verb *augeo* (grow). Authority is the one who contributes to our growth. Therefore a friend is someone who helps us grow in our humanity. In this sense, a friend is defined by history. This is because a friend is someone with whom we have discovered and experienced something that helped us to grow in humanity. A friend is someone with whom we share the discovery of values - truth about the good – involving our responsibility. Discovery of values is in fact always associated with the discovery of our responsibility for these values.'<sup>18</sup>

There is no doubt that the teacher who works at various levels of education must be prepared to exercise the profession – must have the knowledge and the ability of its transmission. However in his profession there is always an element of service. In this profession not only knowledge counts, but above all – it is about who the teacher really is. Sources of authority are always the result of attitudes: how one transmits knowledge and values, how he or she establishes contact with the people, how one evaluates, how one interprets the contents of messages on the background of a more general approach to the world, is the teacher trustworthy, respectful?

The teacher needs enthusiasm, one must be convinced to the values, but one also needs realism and moderation. The task of leading pupils in freedom and ensuring that the child is not cheated is not an easy task. You have to love the truth without a compromise, and you have to be able to make the good compromises to direct the process, which can be only gradual and sometimes the best possible outcome will be only obstructing evil by choosing the lesser one.

That is why universal values play an extremely important role and why they should support the process of education. They allow the pupil the continuous growth of personality. A young person growing up in an environment where human values are respected and transmitted, learns about proper relationship with the others, understands the meaning of human existence, recognizes the value of work, culture, learns empathy, how to respect and how to be responsible. In time the pupil knows how to distinguish the good from evil and the pupil can resign from egoistic purposes for the benefit of higher needs.

Understanding the values and their role occupies an important place in the educational process of every man. Therefore, the ones who direct these processes have such an important role. It should be noted that a properly conducted educational activity leads not only to the moral character of each pupil, but also of the whole society. It is therefore necessary that every teacher has not only axiological knowledge, but above all one can transmit it to the pupils.

---

<sup>18</sup> Buttiqlione R., Primacy of conscience [*Prymat sumienia*], „Niedziela Akademicka” no 4, January 23, p.8

**Bibliography:**

1. Buttiglione R., Primacy of conscience [*Prymat sumienia*], «Niedziela Akademicka» no 4, January 23.
2. Cichoń W., Values, man, education: the outline of axiological and educational issues [*Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno – wychowawczej*], Kraków 1996.
3. Czerny J., The outline of axiological pedagogy [*Zarys pedagogiki aksjologicznej*], Katowice 1998.
4. Denek K., Axiological aspects of school education [*Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*], Toruń 2000.
5. Frączek Z., Axiological education in view of the present needs [*Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*], Rzeszów 2002.
6. Gajda J., Values in education, source: Pedagogical Encyclopedia of XXI century, vol. VII, editor in chief T. Pilch [*Wartości w wychowaniu, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Tom VII, red. T. Pilch*] Warszawa 2008.
7. Łobocki M., Wychowanie moralne w zarysie, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002
8. Matuszewicz Cz., Psychology of values [*Psychologia wartości*], Warszawa – Poznań 1975.
9. Okoń W., New pedagogical dictionary [*Nowy słownik pedagogiczny*], Warszawa 2004.
10. Olbrycht K., Truth, good and beauty in teaching a man a person [*Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*], Katowice 2000.
11. Sobański R., To appreciate one's own history, Sorce: Gość Niedzielny. [*Docenić własną historię*], «Gość Niedzielny» 13 stycznia 2008
12. Wojnar I., Values of culture and a personality of a teacher [*Wartości kultury a osobowość nauczyciela*], «Nowa szkoła» 3/1982.

**Анотація**

**Анна Пекала**

**Роль наставника у формуванні цінностей**

Коментуючи сучасну кризу у системі цінностей, авторка зазначає, що основним джерелом проблеми є самі люди та їх сприйняття цінностей і доходить висновку, що формування цінностей є одним з найважливіших завдань сучасної освіти.

У статті підкреслюється роль ціннісної освіти у підготовці майбутнього функціонування в суспільстві і творення правильних міжособистісних відносин. Авторка аналізує визначення поняття цінностей з точки зору різних дисциплін (як категорій культурології, філософії, соціології).

Формування цінностей розглядається як складний багатоступеневий процес. Авторка зазначає, що правильно організований процес морального виховання вимагає уваги до деталей. У статті підкреслюється істотне значення правильного вибору методів виховання учнів. Обмін контенту між його учасниками має здійснюватися за умов повної інтеграції та чіткого відбору методів, правил, засобів та форм навчання.

Особлива роль у процесі ціннісної освіти відводиться наставнику (вихователю). Авторка вважає, що наставник не може відійти від визначення певних критеріїв цінностей, відповідно до яких будуть формувати навчальний процес. Визнання цінності людської гідності, свободи, права жити і солідарність між людьми є аксіологічним фундаментом. Цінності мають універсальний вимір, як і в кожній ціннісній системі, не залежать від переконань або релігії; вони служать людині, розглядаючи її як центральний персонаж. Авторка доходить висновку, що ціннісна освіта займає важливе місце в навчально-виховному процесі, наголошує на важливості суспільної ролі, яку відіграють наставники.

**Ключові слова:** ціннісна освіта, формування цінностей, тьютор-наставник.

Дата надходження статті: «13» січня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «04» лютого 2015 р.

УДК 371.15+371.134+371.13(045)

**ТЕТЯНА ПОСТОЯН,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(м.Одеса)

**Практична підготовки майбутніх галузевих фахівців  
на базі Центрів прикладних кваліфікацій**

У статті на засадах позитивного світового досвіду професійної підготовки кадрів пропонується система практичної підготовки фахівців виноградарсько-виноробної галузі АПК на базі Центрів прикладних кваліфікацій – учасників виноградарського кластеру.

Реалізація практичної підготовки на базі Центрів сприятиме переходу на якісно новий рівень підготовки та перепідготовки висококваліфікованих робітничих кадрів та фахівців галузі, забезпеченню конкурентоспроможності фахівців на ринку праці галузевого кластеру.

**Ключові слова:** виноградарсько-виноробна галузь АПК, кластер, Центр прикладних кваліфікацій, практична підготовка.



*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Трансформаційні процеси в суспільстві, інтеграція економічних досліджень науковців країн з розвиненими ринковими та перехідними економіками, входження країни в світове наукове співтовариство зумовлюють необхідність проведення комплексного інституційного аналізу проблем формування та розвитку трудових ресурсів в аграрній сфері, що забезпечують основу людського капіталу; дослідження та приведення в дію тих факторів, які є визначальними для цього в умовах становлення ринкової соціально орієнтованої економіки України. Історія соціально-економічного розвитку вже не одної країни засвідчує, що саме завдяки накопиченим та збереженим суб'єктивним знанням забезпечується відтворення втраченого матеріального багатства. Саме якісні характеристики трудових ресурсів, що формують складові елементи людського капіталу, стають визначальними чинниками ефективного розвитку аграрно-промислового комплексу (АПК) країни.

На думку П.Щедровицького, зростає потреба на ринку праці не у вузькопрофільних фахівцях, налаштованих на певний вид діяльності, а у так званих мета-професіоналах, котрі здатні до роботи на стику різних професій і спроможні управляти «різними», – там де жодна професія не працює, спрацьовує сукупність професій, їх певна кооперація [10]. Фахівець у галузі виноградарства і виноробства повинен бути саме таким мета-професіоналом і цю сучасну проблему професійної підготовки потрібно вирішувати на основі інтеграції освіти, науки і виробництва.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Нині окремим аспектам проблеми інтеграції освіти, науки і виробництва присвячено широке коло досліджень, серед яких праці вітчизняних і зарубіжних науковців: Ф.Зеєра, П.Кубрушка, В.Ледньова, Г.Мухаметзянової, В.Приходька, В.Щенка, З.Сазонової та ін.

Зокрема, Ю.Левицький розкриває значення та місце освіти у зв'язках з наукою і виробництвом; О.Голіченко розглядає процес інтеграції з позиції налагодження ефективних схем кооперації та спеціалізації між учасниками процесу; О.Амоша, А.Землянкін, Г.Моїсєєв пропонують удосконалити взаємодію науки, освіти і промислового виробництва шляхом створення науково-освітніх або освітньо-наукових комплексів асоціативного типу із залученням підприємств промисловості; О.Катаєв досліджує питання інноваційної діяльності науково-освітніх комплексів; І.Лікарчук – педагогічний аспект управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні [2].

Проблеми професійної освіти, зокрема практичної підготовки, привертають увагу вчених, педагогів і роботодавців.

Питання теорії професійної і практичної підготовки розглядали Д.Тхоржевський, К.Катханов, Ю.Якуба, В.Байденко, А.Киверялг, М.Махмутов, Н.Думченко, З.Решетова, Н.Ничкало, В.Симоненко, С.Шапоринський, В.Шипунов, Б.Мотрук, А.Захарцев, Б.Борисов, Н.Розина, А.Фурсенко, В.Коркин, М.Саєнко, С.Котляров, А.Гаврилов, В.Саюшев, Р.Бабалова, К.Марквардт, С.Батишев, А.Беляєва, В.Беспалько, Е.Бойко, П.Лауш та ін. [3].

В сучасних умовах важливого значення набула проблема практичної підготовки фахівців у галузі виноградарства і виноробств, котра відповідала б сучасним вимогам світових стандартів виробництва.

*Формулювання цілей статті...* **Мета статті** полягає у висвітленні переваг практичної підготовки майбутніх фахівців на базі Центрів прикладних кваліфікацій, що організується на засадах дуальної системи навчання у структурі галузевих кластерів. Незважаючи на значний науковий матеріал з дослідження різнобічних питань інтеграції науки, освіти і виробництва, аналіз організації практичної підготовки майбутніх фахівців в галузі виноградарства і виноробства у такому аспекті обмежений.

*Виклад основного матеріалу...* Виноградарсько-виноробний комплекс (ВВК) – це міжгалузеве утворення, в основі якого лежить виробничий цикл, що включає на визначеній території усі виробництва і види діяльності, пов'язані з вирощуванням винограду, його транспортуванням, збереженням, переробкою, одержанням і реалізацією готової до споживання продукції. Вітчизняною економічною географією ВВК визначається як спеціалізований АПК у межах концепції агропромислового комплексотворення, розробленої українською географічною школою на чолі з М.Паламарчуком [5]. ВВК розглядався як абстрактна модель для обґрунтування процесу територіальної організації виноградарсько-виноробного виробництва. Ця модель утворилася з взаємозалежних функціональних ланок: виноградарства (столового і технічного), виноробства (первинного і вторинного), збереження і реалізації готової продукції, а також ланки, що є навчально-науковою базою і здійснює підготовку кадрів для комплексу.

Нині рівень розвитку і структура ВВК Одеського регіону не відповідає сучасним потребам суспільства і потенційним можливостям регіону. Стан виноградарства і виноробства характеризується зниженням показників площ виноградників, їхньої врожайності й валового збору винограду, зниженням обсягів переробки, завантаженості виноробних підприємств, рівня споживання продукції.

Для стабілізації та динамічного розвитку ВВК Одеського регіону в сучасних економічних умовах необхідна оптимізація його територіальної структури, з урахуванням трансформацій, що відбулися останнім часом.

На базі виділених виноградарсько-виноробних районів необхідно сформувати нові моделі територіальної організації виноградарсько-виноробної системи. У ролі такої моделі перспективного розвитку виступають територіальні виноградарсько-виноробні кластерні утворення, що формуються на рівні адміністративних районів Одеської області, серед яких: Болградський, Татарбунарський, Білгород-Дністровський та ін.

Об'єднуватися у виноградарський кластер можуть споріднені, пов'язані між собою, взаємодоповнюючі одна одну організації та підприємства, що займаються виробництвом, реалізацією винограду і вина. Метою кооперації є взаємна підтримки і координація дій. Об'єднавшись у виноградарський кластер господарства і підприємства створюють власну матеріальну інфраструктуру, спеціальні центри послуг за різними напрямками економічної діяльності, що дозволяє успішно конкурувати на ринку. До виноградарського кластеру входять рекламні, інформаційні та фінансові організації, котрі підтримують його діяльність. Завдяки об'єднанню зусиль партнерів активніше залучаються покупці і продавці, збільшуються масштаби експортно-імпортних операцій.

Невід'ємною складовою виноградарського кластеру Одеського регіону має бути наукове забезпечення та професійна підготовка кваліфікованих кадрів. На Одещині наукове забезпечення виноградарства і виноробства здійснюють Національний науковий центр «Інститут виноградарства і виноробства імені В.Є.Таїрова», Державний проектно-конструкторський інститут «Плодхарчпром», Інститут «Укргіпросад» з проектування та закладки садів і виноградників, НПО «Плодмашпроект». Підготовку кадрів для виноградарства і виноробства здійснюють Одеський аграрний університет та Одеська харчова академія, Білгород-Дністровський сільськогосподарський технікум.

У межах кластера професійна підготовка кадрів для виноградарства та виноробства здійснюється на замовлення роботодавців – членів кластеру. Професійна освіта є соціальним середовищем, що формує особистість в її ставленні до праці в цілому і до власної професійної кваліфікації зокрема. Випускник повинен не тільки володіти відповідною кваліфікацією, а й бути носієм світогляду професійного середовища, що формує професійну культуру, культуру виробництва.

З огляду на необхідність державної підтримки на законодавчому рівні здійснення професійної підготовки в цілому і практичної підготовки зокрема в межах кластеру, доцільно проаналізувати нормативні документи, що нині регламентують практичну підготовку майбутніх фахівців.

Наказом Міністерства освіти України №13 від 19.01.94 р. для поєднання зусиль навчальних закладів, наукових, проектних організацій і підприємств, для спільного використання матеріально-технічної бази, відповідно до ст.43 Закону України «Про освіту», було затверджено типові Положення «Про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекс». Метою створення таких комплексів було упорядкування процесу та підвищення ефективності взаємодії ринку праці та ринку освітніх послуг [2].

Однак професійні заклади освіти здебільшого втратили навчально-виробничі бази через Закон №2163-ХІІ «Про приватизацію державного майна» від 04.03.1992, який був спрямований на врегулювання правової, економічної та організаційної основи приватизації державного майна з метою створення багатоукладної соціально орієнтованої ринкової економіки України [7]. З прийняттям цього закону паралельно з приватизацією державного промислового сектору відбулася і приватизація навчально-виробничих потужностей вищих навчальних закладів. Навчальні заклади залишилися без виробничо-технологічних баз та засобів практичного і виробничого навчання студентів.

У Законі України «Про вищу освіту» №1187-2 від 01.07.2014 р. відсутні статті, котрі визначили б принципи організації практичної підготовки, правові, фінансові, соціальні засади співпраці професійних закладів освіти з підприємствами – базами практики, що забезпечували б реалізацію принципів дуального навчання [6].

Одним з документів, що до сьогодні регулює практичне навчання у професійних закладах освіти, є наказ Міністерства освіти України № 93 від 08.04.93 р. про затвердження Положення «Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» [9].

Згідно з Положенням практика студентів є невід'ємною складовою процесу підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах і проводиться на оснащених відповідним чином базах навчальних закладів, а також на сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров'я, культури, торгівлі і державного управління [9]. Положення не регулює відносини навчальних закладів та підприємств – баз практики, не визначає фінансове відшкодування підприємствам, організаціям та установам, котрі беруть безпосередню участь у

підготовці фахівців за рахунок своїх виробничих, технологічних та адміністративних потужностей. В нових реаліях сьогодення цей документ не забезпечує реалізацію завдань інноваційної системи практичної підготовки в умовах кластеризації.

У зв'язку з цим, на часі розробка нормативних документів, котрі забезпечували б реалізацію Закону «Про вищу освіту» щодо основних правових, організаційних, фінансових засад практичної підготовки системи професійної освіти; співпраці державних органів і приватного бізнесу з вищими навчальними закладами; на поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [6].

Як приклад, у Німеччині (за оцінкою Міжнародного інституту моніторингу якості робочої сили (Швейцарія), Німеччина є одним з лідерів за рівнем кваліфікації кадрів), професійна освіта діє на засадах дуальної технології підготовки і регламентується переважно трьома законами і положенням, а саме:

- закон про професійне навчання (BBiG)
- закон про сприяння професійному навчанню (BerBiFG)
- молодіжний закон про охорону праці (JArbSchG)
- положення про професії (HWO)

Окремі професії регламентуються навчальними приписами (Ausbildungsverordnungen) для професій, що вимагають спеціальної підготовки [1].

Необхідно звернути увагу на те, що нині немає системної підготовки кадрів різного кваліфікаційного рівня для виноградарсько-виноробної галузі виробництва – радянську систему підготовки зруйновано, нову систему не створено. У зв'язку з цим необхідно звернути увагу на позитивний світовий досвід створення галузевих Центрив прикладних кваліфікацій організовані на засадах дуальної системи навчання (далі Центр), у структурі галузевих кластерів, котрі забезпечать якісну підготовку галузевих кадрів.

Вочевидь, що система практичної підготовки майбутніх фахівців в структурі кластеру забезпечить підвищення рівня ефективності практичної підготовки фахівців з урахуванням загальнодержавних і регіональних потреб та відповідно до Болонської декларації створить передумови для посилення мобільності студентів, розширить можливості їх працевлаштування, забезпечить навчання протягом життя [8].

Створення Центрив це перспективний напрямок вирішення завдань кадрового забезпечення галузей економіки, що мають вирішальне значення для модернізації та технологічного розвитку економіки АПК і її суб'єктів. Створення Центрив має забезпечити подолання розриву між потребами економіки в кваліфікованих робітниках і реальним рівнем їх підготовки в системі професійної освіти і професійного навчання.

В Одеському регіоні пріоритетною є підготовка висококваліфікованих кадрів для АПК в цілому і для виноградарства та виноробства зокрема, що забезпечить модернізацію і технологічний розвиток АПК регіону. Організувати Центри можна на базі існуючих підвідомчих організацій шляхом створення нових або реорганізації існуючих підрозділів закладів професійної освіти. Створення Центрив потребує неупередженого аналізу з метою визначення освітніх та виробничих організацій на базі яких доцільно організувати Центри.

Діяльність будь-якого багатофункціонального Центру здійснюється на підставі локального нормативного документу – Положення про багатофункціональний Центр прикладних кваліфікацій в галузі виноградарства і виноробства. Нормативний документ визначає структуру і організацію діяльності Центру, що створюється на засадах державно-приватного партнерства у сфері економіки і професійної освіти з метою підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів з урахуванням актуальних і перспективних потреб ринку праці, що обумовлені завданнями технологічної модернізації та інноваційного розвитку АПК (винаградарства і виноробства) Одеського регіону.

Завданнями Центру є:

- підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації за професіями та спеціальностями, що потребує регіональний ринок праці, в тому числі за запитом учасників виноградарського кластеру, служб зайнятості населення та організацій;
- забезпечення трудової мобільності шляхом прискореної підготовки персоналу для роботи на новій посаді, опанування технологій роботи з новим обладнанням, суміжних професій та спеціальностей;
- забезпечення практико-орієнтованої підготовки студентів за основними професійними програмами підготовки магістрів, бакалаврів, фахівців середньої ланки і кваліфікованих робітників;

- підтримка професійного самовизначення громадян шляхом надання відповідних послуг загальноосвітнім навчальним закладам і населенню, організація професійних проб;
- навчально-методичне забезпечення реалізації освітніх програм професійного навчання та інших практико-орієнтованих освітніх програм, апробація та експертиза програм, дидактичних матеріалів, інформаційної бази засобів оцінювання, технологій навчання та ін.;
- кадрове забезпечення реалізації освітніх програм, спрямованих на оволодіння та вдосконалення професійної кваліфікації, шляхом організації курсів підвищення кваліфікації та стажувань на робочому місці педагогічних кадрів;
- забезпечення впровадження професійних стандартів; стимулювання мотивації робітничих кадрів до неперервної професійної освіти; зниження ризику незатребуваності робітничих кадрів з причини професійної некомпетентності;
- створення багатофункціонального інноваційного майданчика для трансляції сучасних (інноваційних) виробничих технологій виноградарства і виноробства.

Для реалізації мети та вирішення зазначених завдань діяльність Центру пов'язана з освітнім, навчально-методичним, експертним, консультаційним та виробничим процесами.

Особливу увагу необхідно звернути на те, що головною умовою ефективної підготовки кваліфікованих робітників і фахівців на базі Центрів є їх оснащення необхідним сучасним обладнанням або використання такого обладнання організацій – соціальних партнерів, що мають у наявності розвинений кадровий потенціал.

*Висновки...* Реалізація галузевим Центром прикладних кваліфікацій практичної підготовки сприятиме переходу на якісно новий рівень підготовки та перепідготовки висококваліфікованих робітничих кадрів та фахівців виноградарсько-виноробної галузі, забезпеченню конкурентоспроможності фахівців на галузевому ринку праці, розвитку ефективної системи соціального партнерства у сфері професійної освіти.

*Подальші дослідження проблеми передбачають* характеристику науково-методичного забезпечення навчально-виховної діяльності галузевого Центру прикладних кваліфікацій – учасника виноградарського кластеру.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : [моногр.] / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Амоша О. І. Сучасні підходи щодо здійснення взаємодії академічної науки, освіти і промислового виробництва / О. І. Амоша, А. І. Землянкін, Г. В. Моїсєєв // Економіка та держава. – 2007. – № 3. – С. 4–7.
3. Бойко М. Ф. Концептуальні аспекти підвищення ефективності практичної підготовки фахівців / Бойко М. Ф., Мазоренко Д. І., Тіщенко Л. М. // Збірник науково-методичних праць підвищення ефективності практичної підготовки фахівців. – Харків, 2003. – 274 с.
4. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання : нормат. зб. / за заг. ред. М. Ф. Степка, Л. М. Горбунової. – К. : Форум, 2007. – Т. 1. – 798 с.
5. Григор'єва В. А. Взаємодія суб'єктів управління: теоретичний аспект. Сучасні проблеми соціально-економічного розвитку регіонів : [моногр.] / В. А. Григор'єва. – Дніпропетровськ : МА:прес, 2010. – С. 276–287.
6. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII // Офіційний Вісник України. – 2014. – № 63 від 15.08.2014. – С. 1728.
7. Закон України «Про приватизацію державного майна» від 04.03 1992 р. № 2163-ХІІ // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1992. – № 24. – С. 348.
8. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень – грудень 2004 р. / упоряд. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. – Тернопіль : вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. – Ч. 2. – 188 с.
9. Положення «Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів» МОН України, наказ № 93 від 08.03.93 р.
10. Щедровицкий Г. П. Организация, руководство, управление [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий. – Режим доступа : [http://bigc.ru/theory/books/sgporu/c\\_1](http://bigc.ru/theory/books/sgporu/c_1).

#### **References:**

1. Abashkina N. V. *Pryntsypy rozvytku profesii noi osvity v Nimechchyni: monohrafiya*. Kyiv, Vyshcha shkola, 1998, 207 p.
2. Amosha O.I. Suchasni pidkhody shchodo zdiysnennia vzaiemodii akademichnoi nauky, osvity i promyslovoho vyrobnytstva, *Ekonomika ta derzhava*, 2007, № 3, pp. 4–7.
3. Boyko M.F., Mazorenko D.I., Tishchenko L.M. Kontseptualni aspekty pidvyshchennia efektyvnosti praktychnoyi pidhotovky fakhivtsiv. *Pidvyshchennia efektyvnosti praktychnoyi pidhotovky fakhivtsiv*. Kharkiv, 2003, 274 p.
4. Vyshcha osvita v Ukrayini. Normatyvno-pravove rehulyuvannia: Normat. Kyiv, Forum, 2007, T. 1, 798 p.
5. Hryhorieva V. A. *Vzayemodiya subiektiv upravlinnia: teoretychnyy aspekt. Suchasni problemy sotsialno-ekonomichnoho rozvytku rehioniv: Monohrafiya*, Dnipropetrovsk: IMAppres, 2010, pp. 276–287.
6. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» 01.07.2014r. № 1556-VII, Ofitsiynyy Visnyk Ukrayiny. 2014, 63 vid 15.08.2014, p. 1728.

7. Закон Ukrainy «Pro pryvatyzatsiiu derzhavnogo mayna» 04.03 1992 r. № 2163-XII. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 1992, № 24, p. 348.

8. Osnovni zasady rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy v konteksti Bolonskoho protsesu. Dokumenty i materialy. Traven – hruden 2004 roku. Ternopil : Vyd-vo TNPU im. V. Hnatyuka, 2005, Ch. 2, 188 p.

9. Polozhennia «Pro provedennia praktyky studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv» MON Ukrainy, nakaz № 93 vid 08.03.93 roku.

10. Shchedrovetskij H. P. Orhanyzatsyya, rukovodstvo, upravlenye. *Orhanyzatsyya, rukovodstvo, upravlenye*. Elektronnyy resurs. Rezhym dostupu: [http://bigc.ru/theory/books/sgporu/c\\_1](http://bigc.ru/theory/books/sgporu/c_1).

**Summary**

**Tetiana Postoian**

***Practical Training of Future Industry Specialists on the Basis of the Centers for Applied Qualifications***

*On the basis of the world positive experience of the of professional training, the system of practical training of specialists of viticulture and winemaking industry of agricultural industrial complex on the basis of Center for Applied Qualifications within the structure of viticulture cluster has been offered.*

*The implementation of practical training on the basis of the center will facilitate the transition to a qualitatively new level of training and retraining of highly skilled workers and specialists, ensuring competitiveness and demand for professionals in the industry market.*

**Key words:** *viticulture and winemaking industry, agribusiness cluster, Center for Applied Qualifications, practical training.*

Дата надходження статті: «01» квітня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «23» квітня 2015 р.

УДК 378.091.212-059.2(045)

**ОКСАНА САРКІСОВА,**  
кандидат педагогічних наук  
(м.Київ)

**Професійна підготовка майбутніх викладачів економіки  
на основі групової взаємодії**

*В статті аргументовано необхідність використання групової взаємодії у професійній підготовці майбутніх викладачів економіки. Здійснено аналіз стану професійної підготовки майбутніх викладачів економіки. Продемонстровано важливість формування і розвитку соціальних якостей як у майбутніх викладачів економіки, так і у майбутніх фахівців економічного профілю. Висвітлено особливості професійної підготовки майбутніх викладачів економіки в непедагогічному вищому навчальному закладі. Розглянуто особливості підготовки викладачів економіки та економічної підготовки викладачів у класичних педагогічних університетах. Акцентовано увагу на необхідності підготовки майбутнього вчителя до організації взаємодії різних рівнів. Рекомендовано організовувати групову взаємодію між учасниками навчально-виховного процесу для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх викладачів економіки.*

**Ключові слова:** *професійна підготовка майбутніх викладачів економіки, соціальна взаємодія, групова взаємодія.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді... Підготовка викладачів економіки визначається особливостями самого профілю економічної освіти. У «Концепції розвитку економічної освіти в Україні» [5] зазначається: «Економічна освіта на сучасному етапі розвитку України визначається завданнями переходу до демократичної і правової держави, ринкової економіки, необхідності наближення й до світових тенденцій економічного і суспільного розвитку». Тим самим визнається принципове значення економічної освіти для економічного і політичного розвитку нашої держави. Також в Концепції зазначається на необхідності побудови економічної освіти на взаємодії викладачів і студентів: «Основним засобом реалізації змісту освіти є педагогіка співпраці і соціального партнерства, яка відбувається в освітянському процесі через безпосередній контакт того, хто навчається, з тим, хто навчає. Соціалізація особистості не може повноцінно відбуватися без спілкування з викладачем, що було б рівноцінним відриву навчання від виховання. Всі інші засоби є похідними і допоміжними» [5]. Отже, актуальним на сьогодні є пошук таких форм організації навчальної діяльності майбутніх викладачів економіки, які забезпечували б їх практичними навичками багаторівневої взаємодії та сприяли розвитку соціальних особистісних якостей.*

*Аналіз досліджень і публікацій... Проблемами психолого-педагогічної підготовки у ВНЗ*

непедагогічного профілю (передусім економічного) займалися М.В.Артюшина, Л.М.Грущенко, В.А.Козаков, О.М.Котикова, Т.Б.Поясок. Підготовку викладачів економіки та економічну підготовку викладачів у класичних педагогічних університетах вивчали Т. Г. Гуцан, О.Т.Шпак. Підготовку викладачів економіки у ВНЗ економічного профілю досліджували Г.М.Романова, Г.О.Ковальчук, Т.П.Приходько, Л.О.Савенкова, Р.К.Серьожнікова. Питанням підготовки майбутнього вчителя до організації взаємодії різних рівнів (від діалогу до інтеракції) займалися І.Я.Глазкова, В.В.Морозов, О.О.Грейліх, О.І.Пометун та ін.

В дослідженнях питань підготовки викладачів економіки визнається необхідність формування соціальних якостей у майбутніх спеціалістів та залучення суб'єктів навчального процесу до активної взаємодії, але дослідниками досі не обґрунтовано ту роль, яку відіграє групова взаємодія у процесі такої підготовки.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є аналіз стану професійної підготовки майбутніх викладачів економіки в непедагогічному університеті та обґрунтування необхідності побудови такої підготовки на основі групової взаємодії.

*Виклад основного матеріалу...* Для того, щоб встановити роль групової взаємодії для професійної підготовки майбутніх викладачів економіки, слід коротко окреслити стан її реалізації в Україні.

Однією з форм професійної підготовки майбутніх викладачів економіки виступає підготовка у ВНЗ непедагогічного, зокрема, економічного профілю. Реалізація зазначеної форми педагогічної освіти потребує відповідного наукового обґрунтування.

Дослідниками психолого-педагогічної підготовки у ВНЗ економічного профілю доведено важливість формування і розвитку соціальних якостей майбутніх фахівців економічного профілю, забезпечення інтенсивної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу.

В своєму дослідженні М.В.Артюшина доводить необхідність взаємозв'язку соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів як вагомого чинника результативності професійної підготовки майбутніх економістів та викладачів економіки [1]. У своїх подальших наукових працях дослідниця називає соціальний аспект необхідним компонентом підготовки студентів економічних спеціальностей та викладачів економіки до інноваційної діяльності. Така підготовка, на думку автора, потребує створення інноваційного навчального середовища, суттєвою характеристикою якого є інтенсивна взаємодія між учасниками навчального процесу із реалізації творчих завдань [2].

Автор концепції психолого-педагогічної підготовки у ВНЗ непедагогічного профілю В.А.Козаков в монографії розкриває основні принципи такої підготовки, обґрунтовує ключову технологію її реалізації – технологію «індивідуально-кооперативного навчання» [4, с.57]. Таким чином визначається необхідність використання групових форм навчальної діяльності студентів, що актуалізує питання формування готовності студентів до групової взаємодії.

Досліджуючи питання психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, О.М.Котикова зазначає, що за наявних умов така підготовка є недостатньо практично зорієнтованою, а серед незадовільних її результатів називає низьку готовність випускників до виконання комунікативної та організаційної підструктури професійної діяльності. Відповідно дослідниця розробляє експериментально-рольовий підхід до психолого-педагогічної підготовки, під яким розуміє систему педагогічної взаємодії, яка спирається на поетапну організацію рольового навчання через створення досвіду засвоєння студентами: а) моделей внутрішньогрупової поведінки як міжособистісних ролей та б) моделей професійної поведінки як професійно важливих ролей у рамках педагогічного процесу. Отже, підкреслюється значення організації групової взаємодії студентів як форми оволодіння професійно важливими ролями юридичної діяльності [6, с.24].

Здійснюючи обґрунтування психолого-педагогічної підготовки фахівців фінансово-економічного профілю, Т.Б.Поясок визначає одним з пріоритетних завдань такої підготовки формування готовності студентів до встановлення позитивних взаємовідносин у мікросоціальних групах [7, с.11].

Отже, науковці приділяють важливе значення соціальній і груповій взаємодії суб'єктів навчання в процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін у ВНЗ непедагогічного профілю, зокрема, економічного. Така взаємодія дозволяє підвищити результативність основної фахової підготовки, зокрема, покращує формування соціальних якостей майбутніх фахівців економічного профілю, сприяє розвитку їх інноваційних властивостей, покращує ставлення студентів до навчання і дисциплін психолого-педагогічного циклу, формує професійно-рольову поведінку та покращує стосунки між студентами в академічних групах. При цьому така взаємодія має стосуватись не лише студентів. Викладачі також мають бути готові до налагодження суб'єкт-суб'єктних стосунків зі студентами, соціального партнерства і співпраці. Тому так важливо готувати майбутніх викладачів економіки до різних видів взаємодії у навчальному процесі.

Дослідниця Г.М.Романова пропонує авторську концепцію підготовки викладачів вищих

економічних навчальних закладів до індивідуально-стильового проектування навчальних технологій. Провідне значення у реалізації такої підготовки надається інтерактивним методам навчання, тренінговій роботі. Одним з аспектів підготовки викладачів до проектування навчальних технологій обрано соціальний, що включає спрямованість на формування у викладачів досвіду спільної діяльності, досягання ефективної взаємодії, взаєморозуміння. При цьому автор зазначає, що таке навчання має здійснюватись як на рівні підвищення кваліфікації викладачів економічних ВНЗ, так і на рівні підготовки майбутніх викладачів економіки [8].

Присвячує своє дослідження підготовці майбутніх викладачів економіки як необхідної умови високого рівня економічної освіти Г.О.Ковальчук. Автор будує таку підготовку на інтеріоактивній технології навчання – як науково обґрунтованій комплексній програмі взаємодії викладача та студентів у навчальному процесі, методичній системі, що базується на активізаційних методах навчання, що забезпечують формування особистісно-, професійно- та соціально значущих якостей студентів через інтеріоризацію за рахунок спеціально створених умов навчального середовища. Таким чином підкреслюється роль взаємодії викладача і студентів та важливість формування соціальних якостей майбутніх викладачів економіки [3].

Досліджувала питання підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування Л.О.Савенкова. Нею було здійснено порівняння такої підготовки у класичних педагогічних ВНЗ та економічному університеті. Зокрема, у дослідженні показано розбіжності в мотивації студентів таких ВНЗ до професійно-педагогічної підготовки. Якщо в педагогічному ВНЗ в студентів переважає професійно-педагогічна спрямованість, то в економічному – значна кількість студентів не мають виразної професійно-педагогічної спрямованості. Якщо в педагогічному ВНЗ в студентів переважають пізнавальні та соціально-пізнавальні мотиви навчання, то в економічному ВНЗ у більшості студентів переважають позиційні мотиви, які спрямовані на оволодіння способами взаємодії з людьми [9]. Отже, майбутні економісти бачать сенс психолого-педагогічної підготовки передусім в оволодінні вміннями і навичками взаємодії з іншими людьми. Вважаємо, що це цілком стосується і підготовки викладачів економіки у ВНЗ економічного профілю.

Особливо ґрунтовним є дослідження процесу професійної підготовки викладачів економіки в економічному ВНЗ, здійснене Р.К.Серьожніковою [10].

Дослідниця висуває на перший план підготовки майбутніх викладачів економіки формування їх творчого педагогічного потенціалу. Відповідно, професійно-педагогічна підготовка інтерпретується як процес самостановлення студента, знаходження ним себе, свого професійного образу – неповторної креативної індивідуальності, у процесуальній динаміці якого виокремлено три фази: передстановлення, самостановлення і співстановлення. Автором були виділені 5 стадій розвитку творчого педагогічного потенціалу студента, кожна з яких супроводжувалася вивченням певних навчальних дисциплін:

- I – орієнтовно-професійна стадія – II курс;
- II – навчально-освітня стадія – III курс (5 семестр);
- III – професійно-конструктивна стадія – III курсі (6 семестр);
- IV – професійно-практична стадія на IV курсі (7 семестр);
- V – професійно-творча стадія на IV курсі (8 семестр)

Слід відмітити побудову автором дійсно структурованої і послідовної психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки у ВНЗ економічного профілю, її інтерактивний, пролонгований характер, варіативність і різноманітність. Водночас ми не погоджуємось з перенесенням стадії співстановлення на останні курси. Ми вважаємо, що процес формування готовності майбутніх викладачів до соціальної взаємодії має супроводжувати увесь процес їх професійного становлення від перших курсів.

Отже, дослідниками доведено, що професійна підготовка викладачів економіки також потребує формування соціальних якостей і має ґрунтуватись на використанні різноманітних форм спільної діяльності, соціальної і групової взаємодії.

*Висновки і перспективи подальших досліджень...* Для реалізації такого підходу до професійної підготовки майбутніх викладачів економіки необхідно організовувати групову взаємодію студентів різних рівнів, при проведенні занять з психолого-педагогічних дисциплін необхідно використовувати найбільш продуктивні форми та методи, а саме такі, які пов'язані із взаємодією та дозволяють реалізувати гуманістичну позицію педагога ( проблемні лекції з реферативними міні-виступами студентів, підготовка творчих проектів, наукові конференції, тренінги, колективні творчі справи, взаємонавчання та ін.

У наступних дослідженнях буде розглянуто можливість використання групової взаємодії для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх викладачів економіки.

**Список використаних джерел і літератури:**

1. Артюшина М. В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. В. Артюшина. – К., 2000. – 195 с.
2. Артюшина М. В. Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. В. Артюшина. – К., 2011. – 44 с.
3. Ковальчук Г. О. Формування професійних педагогічних умінь у студентів – майбутніх викладачів економіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. О. Ковальчук. – К., 1999. – 18 с.
4. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах : [моногр.] / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. – К : НІЧЛАВА, 2003. – 140 с.
5. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Освіта України. – 2004. – № 6. – С. 4–5.
6. Котикова О. М. Теоретико-методичні основи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. М. Котикова. – Житомир, 2012. – 36 с.
7. Поясик Т. Б. Основи психолого-педагогічної підготовки фахівців фінансово-економічного профілю : навч. посіб. / Т. Б. Поясик. – К. : ПП «ЕКМО», 2003. – 288 с.
8. Романова Г. М. Теорія і практика підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. М. Романова. – Житомир, 2012. – 40 с.
9. Савенкова Л. О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. О. Савенкова. – К., 1998. – 32 с.
10. Серьожникова Р. К. Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. К. Серьожникова. – Одеса, 2009. – 50 с.

**References:**

1. Artyushyna M. V. *Vzayemozviazok socialno-psykholohichnykh ta dydaktychnykh umov hrupovoi navchalnoi diialnosti studentiv*, Kyiv, NPU im. M.P.Dragomanova, 2000, 195 p.
2. Artyushyna M. V. *Psyholoho-pedahohichni zasady pidhotovky studentiv ekonomichnykh specialnostei do innovaciinoi diialnosti*, Kyiv, NPU im. M.P. Dragomanova, 2011, 44 p.
3. Kovalchuk G. O. *Formuvannia profesiinykh pedahohichnykh umin u studentiv – maibutnikh vykladachiv ekonomiky*, Kyiv, 1999, 18 p.
4. Kozakov V. A. *Psyholoho-pedahohichna pidhotovka fakhivtsiv u nepedahohichnykh universytetakh : monohrafiia*. Kyiv, NICHLAVA, 2003, 140 p.
5. *Konceptiia rozvytku ekonomichnoi osvity v Ukraini, Osvita Ukrainy*, 2004, № 6, pp. 4–5.
6. Kotykova O. M. *Teoretyko-metodychni osnovy psyholoho-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh yurystiv*, Zhytomyr, 2012, 36 p.
7. Poiasok T. B. *Osnovy psyholoho-pedahohichnoi pidhotovky fakhivtsiv finansovo-ekonomichnogo profiliiu : navchalnyi posibnyk*. Kyiv, PP «ЕКМО», 2003, 288 p.
8. Romanova G. M. *Teoriia i praktyka pidhotovky vykladachiv vyshhykh ekonomichnykh navchalnykh zakladiv do proektuvannia navchalnykh tekhnolohii*, Zhytomyr, 2012, 40 p.
9. Savenkova L. O. *Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky maibutnikh pedahohiv do profesiinoho spilkuvannia*, Kyiv, 1998, 32 p.
10. Serozhnykova R. K. *Formuvannia tvorchoho pedahohichnogo potentsialu maibutnoho vykladacha u protsesi profesiinoi pidhotovky v universyteti*, Odesa, 2009, 50 p.

**Summary**

**Oksana Sarkisova**

***Professional Training of the Future Economics Teachers on the Basis of Group Interaction***

*In the article the necessity of group interaction in professional training of the future economics teachers is substantiated and the state of the professional training of the future economics teachers in a non-pedagogical university of economics is analysed. The importance of the formation and development of social qualities both of the future economics teachers and of the future specialists in the area of economics is demonstrated. The features of the professional training of the future economics teachers in a non-pedagogical institution of higher education are highlighted. The features of the professional training of the future economics teachers in the classical pedagogical universities are considered. The attention is concentrated on the necessity of training of the future teacher for the organization of interaction of different levels. It is recommended to organize group interaction between the participants of the educational process to raise the effectiveness of the professional training of the future economics teachers.*

**Key words:** *professional training of future economics teachers, social interaction, group interaction.*

Дата надходження статті: «04» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «26» березня 2015 р.



### Ретроспективний аналіз розвитку екологічної освіти в Японії

У статті здійснено ретроспективний аналіз розвитку екологічної освіти в Японії в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття. Відображено підхід до визначення понять «екологічна освіта», «природоохоронна освіта», «освіта забруднення природи», «сталий розвиток». На конкретних прикладах показано ідеї освітян Японії щодо спрямування просвітницької роботи у справі збереження природи, наповнення змісту шкільних предметів темами, пов'язаними з охороною довкілля, збереженням ресурсів та енергії, гармонізацією відносин людини та природного оточення, започаткування нових предметів «Життя довкілля» та «Час інтегрованого навчання». Висвітлено роль громадських організацій в сприянні природодослідницькій діяльності громадян. У рамках статті простежено ретроспективний розвиток міжнародних концепцій підходу до ролі екологічної освіти в створенні суспільства сталого розвитку, відповідність національної стратегії розвитку та здійснення екологічної освіти в Японії деклараціям міжнародних форумів з даного питання. Прослідковано нормативно-правову підтримку здійснення екологічної освіти в країні, зокрема в «Законі про сприяння розвитку екологічної освіти», «Основній політиці щодо посилення мотивації збереження природи та розвитку екологічної освіти», «Програмі екологічної нації 21 століття», місце екологічної освіти в здійсненні освіти для сталого розвитку. Відзначено міжнародне визнання досягнень Японії в освіті для сталого розвитку, складовою якої є екологічна освіта.

**Ключові слова:** екологічна освіта, сталий розвиток, освіта для сталого розвитку.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Навколишнє середовище є найважливішою основою існування людства. У другій половині ХХ століття перед країнами світу постали проблеми забруднення повітря, морського середовища, збільшення темпів урбанізації, токсичних відходів промисловості, виснаження природних ресурсів, опустелювання, втрати ґрунтів, біорізномаття. Стокгольмська Конференція ООН з довкілля людини, проведена у 1972 р., та прийняття Програми ООН з навколишнього середовища розпочали консолідацію зусиль країн на державному рівні у справі подолання екологічних проблем. Наприкінці ХХ століття постала необхідність створення та функціонування нової моделі розвитку людства в планетарному масштабі, яка є сприятливою для економічного та соціального розвитку, але не руйнівною для біосфери. Втіленням таких уявлень виступає стратегія сталого розвитку.

Поняття сталого розвитку в його сучасному значенні було сформульовано в доповіді Міжнародної комісії з навколишнього середовища та розвитку (Комісія Бругланд) у 1987 р.: це розвиток, який забезпечує збалансоване вирішення соціально-економічних завдань, а також проблем сприятливого навколишнього середовища та природно-ресурсного потенціалу з метою задоволення потреб сучасного та наступних поколінь людства [1].

Визначальну роль освіти для досягнення суспільства сталого розвитку визнають документи міжнародних форумів зі сталого розвитку. В «Порядку Денному на ХХІ століття» (1992 р.) зазначено, що «освіта є фундаментом сталого розвитку». В Декларації Всесвітнього саміту зі сталого розвитку в 2002 р. відзначено підхід лідерів світових держав до освіти як головного інструменту для створення гуманного, рівноправного та уважного до проблем людини суспільства, в якому кожен індивід повинен мати свою людську гідність. Таким чином, освіта вважається інструментом, спрямованим на вирішення важливих питань сталого розвитку, зокрема, екологічних проблем та проблем збалансованого використання відновлюваних і не відновлюваних природних ресурсів, широкого кола питань етичного та правового характеру [1].

У грудні 2002 р. за пропозицією уряду Японії Генеральна Асамблея ООН одноголосно прийняла резолюцію «Про декаду ООН освіти для сталого розвитку(ОСР)», починаючи з 1 січня 2005 р.

В листопаді 2014 р. в місті Аїті (префектура Нагоя) в Японії відбулась Всесвітня конференція ЮНЕСКО по освіті для сталого розвитку (ОСР). Конференція визнала успішним Десятиліття освіти для сталого розвитку. З метою допомогти урядам країн та іншим зацікавленим сторонам сформулювати нові цілі та задачі на майбутнє, був організований обмін досвідом успішних ініціатив, які також були об'єднані та включені в План здійснення Глобальної програми дій в галузі ОСР. Підсумком конференції стало прийняття Аїті-Нагойської Декларації, яка спрямовує уряди країн на всебічну підтримку та посилення ОСР, включення освіти для сталого розвитку в головні

цілі розвитку з 2015 р. Декларація визнає питання ОСР як одне з найважливіших напрямків міжнародної політики, зазначає необхідність інтеграції світової освітньої спільноти у справі відповідальності у вирішенні глобальних проблем.

Конференція виявила лідерів в галузі ОСР, серед яких називались Японія, Швеція, Німеччина, що сприяє росту міжнародного авторитету цих країн [2].

З сутності концепції сталого розвитку, яка полягає в необхідності збереження потенціалу (біологічного, ресурсного, екологічного тощо) планети Земля для наступних поколінь за рахунок значного зменшення антропогенного тиску на природне середовище [2], визначення освіти для сталого розвитку як «форми освітньої діяльності, спрямованої на впровадження ідей, принципів та цінностей сталого розвитку у навчання та виховання з метою формування культури ощадливого та відповідального відношення до природного та соціального оточення [3, с.194] впливає роль екологічної освіти як основи для освіти сталого розвитку [1].

В структурі Програми заходів, прийнятих в Японії для здійснення «Декади освіти для сталого розвитку», екологічна освіта посідає важливе місце. В документі зазначено, що створені Міністерством освіти, науки, культури, спорту та технологій Японії регіональні комітети по розвитку екологічної освіти в регіонах, опікуються методичними рекомендаціями щодо викладання та змісту освіти, розробкою матеріалів, організацією співробітництва між школами, співпраці з сім'єю та громадськістю. Важлива роль екологічної освіти визначена в Основному Законі про навколишнє середовище (1993), Законі про підвищення мотивації збереження навколишнього середовища та сприяння екологічній освіті (2003) та інших законодавчих актах, прийнятих в кінці ХХ – на початку ХХІ століття.

З огляду на міжнародне визнання високих досягнень освіти сталого розвитку в Японії, досвід розвитку, організації та здійснення екологічної освіти країни як складової освіти сталого розвитку заслуговує на увагу світової педагогічної спільноти.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Наукові дослідження останніх десятиліть показали, що запорукою гармонійного розвитку суспільства, вирішення глобальних екологічних проблем, забезпечення благополучного життя прийдешніх поколінь є ефективна та якісна освіта. Питання розвитку, здійснення, значення екологічної освіти висвітлювали у своїх працях японські науковці М.Оучі (M.Ouchi), К.Накаяма (K.Nakayama), К.Козава (K.Kozawa), М.Гото (M.Goto), О.Абе (O.Abe), Т.Ендо (T.Endo), Т.Ямагіва (T.Yamagiwa), М.Іноуе (M.Inoue), М.Кімата (M.Kimata) та інші. Важливий внесок у розробку методичного та науково-технічного забезпечення здійснення екологічної освіти зробили також М.Міязоно (M.Miyazono), Ш.Мацубара (Sh.Matsubara), М.Хірокі (M.Hiroki), Ф.Канда (F.Kanda), М.Мацуїсі (M.Matsuishi), М.Мізуяма (M.Mizuyama), К.Мікамі (R.Mikami), Н. Конно (N.Konno) та інші.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз виникнення, становлення та здійснення екологічної освіти в Японії.

*Виклад основного матеріалу...* Екологічна освіта бере свій початок з елементарної просвіти про природу, знання про яку почали включатися до навчальних курсів природознавства, суспільствознавства, географії, фізики, хімії, біології.

«Заснування» екологічної освіти приписується Серу Патріку Геддесу (1854–1933), який вперше визначив зв'язок між якістю навколишнього середовища та якістю освіти. Геддес першим розробив метод навчання, який спрямовує учня на контакт з довкіллям [4].

У науковій педагогічній літературі використовується поняття «природоохоронна освіта» (natural study, nature protection), «консерваційна освіта» (conservational education), «екологічна освіта» (environmental education). Наприкінці ХІХ століття, в 1891 р., Уїлбор Джекмен видав працю «Природоохоронна освіта в середній школі», в якій охарактеризував цілі й завдання природоохоронного руху й освіти учнів по захисту довкілля. Терміни «освіта в галузі охорони навколишнього середовища» (natural study, nature protection), «консерваційна освіта» (conservational education) вперше зустрічаються в роботі педагога Ліберті Хайд Бейлі в 1905 р. Термін «екологічна освіта» (environmental education) було вжито як педагогічний термін Томасом Притчардом, керівником Організації охорони природи Уельсу, в 1948 р. на з'їзді Всесвітнього союзу охорони природи в Парижі.

Під час Міжнародної зустрічі в 1970 р. Всесвітньої організації охорони природи (International Union for the Conservation of Nature (IUCN)-UNESCO) «Екологічна освіта в шкільному розкладі» було визначено, що «екологічна освіта – це процес формування цінностей та уточнення понять з метою розвитку навичок та позиції, необхідних для розуміння та оцінки взаємозв'язку між людиною, її культурою та біологічним оточенням. Екологічна освіта покликана також формувати вміння приймати рішення, керувати власною поведінкою, яка впливає на якість навколишнього середовища» [5].

В Декларації Конференції ООН 1972 р. в Стокгольмі зазначено, що «освіта з питань навколишнього середовища для дітей та дорослих необхідна для розширення мислення, визначення позиції та відповідальної поведінки в повній мірі окремих осіб, підприємств та громад у справі захисту та поліпшення стану навколишнього середовища» [6].

Белградський Статут прийнятий на Міжнародній конференції в 1975 р. (UNESCO-UNEP, 1975) визначив такі рамки екологічної освіти: «екологічна освіта повинна бути інтегральною складовою освітнього процесу, спрямована на практичні проблеми міждисциплінарного характеру, формування цінностей та прагнення робити внесок в суспільне благополуччя» [7].

В 1977 р. Міжнародна конференція в Тбілісі оновила та уточнила завдання екологічної освіти та рекомендувала такі керівні принципи екологічної освіти: «екологічна освіта – це процес, спрямований на формування населення світу, яке усвідомлює загальне навколишнє середовище та пов'язані з ним проблеми, забезпечення кожній людині можливостей для набуття знань, цінностей, поглядів, обов'язків і навичок, необхідних для захисту і поліпшення навколишнього середовища, вміння працювати індивідуально та колективно для вирішення існуючих проблем та запобігання виникнення нових» [8].

В Японії термін «екологічна освіта» вперше було вжито в 1970 р. в статті газети «Ніхон Кеїзай» (Nihon Keizai Shimbun) під назвою «Екологічна освіта, яку здійснюють США». Термін також використовувався в роботах Масао Оучі (Masao Uchi) «Сучасні теми наукової освіти та екологічного просвітництва» (1972) та Казухіко Накаяма (Kazuhiko Nakayama) «Екологічна освіта» (1973). З матеріалів Конференції ООН з проблем навколишнього середовища (Стокгольм, 1972) термін перекладався як «освіта про навколишнє середовище». Через те, що в Японії раніше вживався термін «освіта забруднення», термін «екологічна освіта» зазнавав критики, зміна назви вважалась за спробу відвернутись від проблем забруднення [9, с.17–19].

Інститут глобальних екологічних стратегій (IGES), визначає екологічну освіту як «цілісний підхід до процесу навчання, в результаті чого окремі особи і спільноти набувають знання, позицію, навички, цінності та мотивацію для поліпшення якості довкілля та досягнення екологічно та соціально стійкого майбутнього» [10].

Закон Японії «Про підвищення мотивації збереження навколишнього середовища» (Закон про сприяння екологічній освіті) (2003) в Статті 2 визначає екологічну освіту як «освіту і навчання, пов'язане з збереженням довкілля та поглибленням розуміння необхідності збереження навколишнього середовища» [11].

В Основному Законі про освіту Японії, прийнятому в грудні 2006 р., в Статті «Цілі освіти» сказано, що виховання поваги до життя, турботи про природу і співробітництва у справі захисту навколишнього середовища – одна з головних цілей освіти. В «Основній політиці щодо посилення мотивації збереження природи та розвитку екологічної освіти» (2004, 2012) зазначено, що екологічна освіта спрямована на формування ідеальної людини, яка на основі правильного розуміння зв'язку між природою і людиною, відповідальності за свої дії, може самостійно приймати участь в створенні суспільства сталого розвитку [12, с.9].

Екологічна освіта в Японії пройшла довгий шлях. Початком її розвитку є заснування Системи Національних парків та прийняття в 1931 р. Закону про Національні парки. Стратегія Національних парків в Японії була спрямована головним чином на захист ландшафтів, починаючи з 1945 р. – на діяльність населення серед природи. В 1950 р. було засновано некомерційну організацію – Асоціацію Національних парків Японії. Асоціація організувала центри для відвідувачів в парках, які були базою для природоохоронної освіти. Працівники-добровольці Національних парків проводили роз'яснювальну роботу для відвідувачів. За ініціативою громадян були організовані програми та заходи по збереженню навколишнього середовища [13].

В середині 50-х рр. ХХ ст. Товариство збереження природи півострову Міура організувало діяльність по спостереженню та дослідженню природи просто неба, яка пізніше була названа освіта збереження природи. Навчання в школі без практичної діяльності серед природи призвело до того, що в учнів не було мотивації вивчення навколишнього середовища, вони мали поверхневі уявлення про природу, не формувалось розуміння сутності природних явищ. Освіта збереження природи ставила за мету не тільки практичну діяльність в природі, а й популяризацію моралі щодо довкілля.

Випадки страшних наслідків промислового забруднення природи – спалаху астми в Бессі (Besshi) через забруднення міддю, в Йоккачі (Yokkaichi) в 1959–1960 рр., отруєння сполуками цинку з металургійного комбінату Аннака (Annaka), хвороба мінамата в Кумамото (Kumamoto) 1956 р. та Ніігати (Niigata) в 1965 р., хвороба «ітаї-ітаї» в 1955 р., [9, с.17–19] викликали хвилю незадоволення з боку населення.

Громадський рух на захист природи, яка зазнає значної шкоди в окремих районах країни, набув популярності в кінці 1960-х рр. Першою акцією був рух проти меліорації заболочених земель

в Токійській затоці. Наступним кроком було створення в 1967 р. Організації дослідження природи, яка здійснювала заходи по захисту заболочених земель і мала на меті організувати безпосередній контакт з природою. В 1970-х рр. в національних масштабах поширювався громадський рух організації природодослідницької діяльності батьків і дітей. Спостереження природи було загальноновизнано як новий вид культурної діяльності в 70-80-х рр. ХХ ст. та зробило значний внесок в розвиток природоохоронної діяльності, ставало рушійною силою для створення громадської думки в справі збереження природи. Однак така діяльність не пішла далі милування водоймами, не було фундаментальної допомоги для розвитку освіти, не відбулось зміни в індивідуальних цінностях та способі життя. В 1970-х рр. учасниками руху по збереженню природи висловлювалась думка, що справжня освіта по збереженню природи – це не тільки знання і досвід діяльності в природі, а усвідомлення значення руху по збереженню природи, необхідності адміністративної політики, яка підтримує природоохоронний рух, розробки напрямків найкращої побудови суспільства.

В 60-х рр. ХХ ст. виник ще один напрямок освіти, метою якого був захист здоров'я дітей від забруднення довкілля. В 70-ті рр. ХХ ст. він був названий «освіта забруднення», зважаючи на важливість прав людини та повагу до життя людини. Діяльність було започатковано на початку 60-х рр. минулого століття, як рух проти побудови нафтохімічного промислового комплексу, який охоплював міста Нумазу (Numazu), Місіма (Misima) та Сімізу (Shimizu). Викладачі вищої школи організували групу по вивченню навколишнього середовища району. В результаті дослідження вони прогнозували негативні зміни в довкіллі, спростували теорію науковців, уповноважених урядом, щодо впливу нафтохімічного комплексу на довкілля. Викладачі зауважували, що вся діяльність в довкіллі має вимірюватися математично і піддаватись глибокому аналізу, наголошували на важливості наукової позиції в виявленні істини [14].

Серед освітніх рухів проти забруднення довкілля з'явилися декілька рухів під назвою «Освіта забруднення Коєгаї» («Koegai (Pollution) education»), які співпрацювали з іншими громадськими організації по здійсненню природоохоронних заходів. Міністерством охорони здоров'я був організований «Відділ забруднення», урядом Японії було прийнято «Закон про заходи щодо забруднення». В 1968 р. було переглянуто програму шкільного навчання, в зміст предметів було включено теми про забруднення природи. Після перегляду в 1971 р. «Закону про заходи щодо забруднення», була переглянута і шкільна програма. З цього моменту «Освіта забруднення Коєгаї» набула офіційного статусу.

Ще одним початковим пунктом освіти забруднення були освітні спроби викладача старшої школи Кумамото (Kumamoto) Юічі Танаки (Yuichi Tanaka), привернути увагу до дослідження наслідків катастрофи (забруднення міддю) в Мінамаці (Minamata). Після визнання урядом причин катастрофи в Мінамаці, Танака створив детальний навчальний матеріал про забруднення, що виникло внаслідок катастрофи в 1968 р. Навчальний курс про катастрофу та її наслідки, що містив фотографії забрудненої місцевості, викликав неоднозначну реакцію. Адміністративний відділ освіти заявив, що набуття таких знань небезпечно, адже вони можуть викликати страждання в процесі формування в учнів правильної оцінки ситуації, учням старшої школи важко усвідомити та правильно оцінити таку інформацію. Педагоги та учні, які вивчали пропонований курс, вважали, що громадськість повинна знати правду про катастрофи такого рівня. Наведений приклад показує, що екологічна освіта в Японії почала своє існування з вираження протесту проти жорстоких екологічних проблем, які руйнують довкілля та життя людей, підтримки правдивої інформації та потерпілих від лиха. Однак виникла суперечка між двома рівнями фундаментального розуміння екологічної освіти. З одного боку екологічна освіта не повинна вчити про забруднення та інші негативні проблеми довкілля, тому що діти втратять надію в своє майбутнє, з іншого якщо люди неохоче дивляться в бік руйнування довкілля та стан потерпілих це еквівалентно нівелюванню місії екологічної освіти в вирішенні проблем довкілля.

В 1971 р. було переглянуто курс навчання в початковій та старшій середній школі. В тому ж самому році Токійське керівництво видало та розповсюдило книгу для учнів старшої середньої школи про «Небезпечні речі для життя людини». В 1974 р. за підтримкою Міністерства освіти в Токіо відбувся перший міжнародний симпозіум стосовно екологічної освіти та обговорення навчального плану екологічної освіти.

В той час, коли освіта збереження природи та освіта забруднення мали розбіжності, не було можливості розповсюдити концепцію екологічної освіти на національному рівні, почали використовувати термін «екологічна освіта», який, прийшов з англійської мови. Викладачі освіти забруднення критикували цей напрямок, зауважуючи, що він відвертає увагу громадськості від забруднення довкілля та знищує освіту забруднення. В цей же час викладачі освіти збереження довкілля визначали її як форму освіти забруднення, від якої відмовились в школі. В 1977 р. було створено невелику організацію, яка об'єднувала науковців і вчителів «Організація дослідження екологічної освіти», метою якої було втілення екологічної освіти у життя [15].

Японської Агенція з навколишнього середовища підготувала ряд матеріалів, які були покликані допомагати вчителям у здійсненні екологічної освіти в школі, – «Матеріалів для вчителів з екологічної освіти – навчання в екологічній освіті» (1981), «Доповідь про актуальні напрямки керівництва екологічною освітою в шкільному навчанні» (1983), «Доповідь про розвиток навчального плану екологічної освіти» (1984).

Згідно з дослідженням, проведеним в Японії Агенцією з навколишнього середовища в 1981 р., від 61% до 75% учнів початкової, середньої і вищої школи знали значення терміна «екологічна освіта», і близько половини учнів отримували екологічну освіту як частину їх навчальної програми [9].

Протягом 10 років продовжувалась нафтова криза, яку ще називали «зима доквілля», та важкі суперечки в екологічній освіті. Значимість екологічної освіти в школах поступово зменшилась, тому що, як зазначено в 1980 р. в «Білих аркушах», де публікувалась інформація про забруднення природи, «Японія уникнула тимчасової кризи», «забруднення закінчилось». [15] Але постали у повному обсязі екологічні проблеми, які перетинають кордони і набувають глобальних масштабів в навколишньому середовищі, які вимагають міжнародних зусиль всіх країн, що передбачає підвищення уваги з боку суспільства до здійснення екологічної освіти. Такі екологічні проблеми включають, наприклад, виснаження озонового шару, глобальне потепління, кислотні дощі, вирубку лісів, зменшення кількості видів диких тварин, забруднення водойм від стічних вод, забруднення повітря вихлопними газами автомобілів тощо [9].

Міжнародна конференція з екологічної освіти, яка відбулась в Токіо в 1985 р., зіграла велику роль в об'єднанні різних думок в єдину концепцію екологічної освіти. Конференція була підготовлена робочою групою Комітету по зв'язкам з дослідженням збереження природи Ради Наук Японії. В 1984 р. на підготовчому симпозиумі не вдалось поєднати разом вітчизняні суперечності в екологічній освіті і висловити їх на глобальному рівні. Конференція 1985 р. стала рушійною силою для подальшого розвитку екологічної освіти в Японії, дала уявлення дослідникам та освітянам з багатьох регіонів про ідеї та досягнення в екологічній освіті. В 1990 р. було створено Японське товариство з екологічної освіти, яке почало досліджувати та розвивати екологічну освіту, зокрема, організувати лекторій та тренувальні курси для вчителів, створювати регіональні плани розвитку екологічної освіти [15]. В 2004 р. кількість її членів досягла 2000 осіб, серед яких дослідники, освітяни, представники адміністративних установ, приватних організацій, консультанти та громадяни [14].

В кінці 80-х рр. ХХ ст. проблеми навколишнього середовища знову привернули увагу громадськості. В 1987 р. відбувся Форум з екологічної освіти в Кійосато (Kiyosato), було створена велика кількість неурядових організацій з екологічної освіти в Японії. В кінці 1980-х рр., в час підвищення інтересу суспільства до глобальних проблем доквілля, Японська Агенція з навколишнього середовища та Міністерство освіти, культури, спорту, науки та технологій були активно залучені в популяризацію концепції екологічної освіти. В навчальному плані шкіл Японії не було екологічної освіти як окремого курсу, тому Міністерство освіти та Агенція з навколишнього середовища рекомендували включити теми, пов'язані з екологічною освітою в природні науки, суспільні науки, домоводство та інші шкільні предмети, прагнули організувати міжпредметну діяльність та започаткували в 1989 р. новий предмет в 1-му та 2-му класах «Життя доквілля» – вивчення дитиною зв'язку між нею самою та природним і соціальним оточенням [12].

Таким чином, перегляд курсу навчання в 1989 р. збагатив зміст предметів питаннями щодо збереження доквілля, ресурсів, енергії тощо, передбачав навчальну діяльність серед природи, спілкування з представниками місцевих громад, що мають досвід в природоохоронній діяльності. Пропонувалось також залучення місцевої громади до розвитку освіти через вивчення природознавства, географії, історії рідного краю, мистецтва життя та регіональної культури.

Вирішальним моментом в японській екологічній освіті стало проведення Міжнародної конференції з екологічної освіти в Рю-де-Жанейро в 1992 р. Представники неурядових та молодіжних організацій Японії брали участь в зустрічах в рамках конференції, які проходили паралельно з зустрічами між представниками урядів. Екологічна освіта, важливість якої зазначена в Декларації Міжнародної конференції в Рю-де-Жанейро, отримала центральну позицію в Основному Законі про навколишнє середовище, прийнятому в Японії в 1993 р. Прийняття Основного Закону про навколишнє середовище спонукало місцеві органи влади здійснювати політику, пов'язану з екологічною освітою, неурядові організації були уповноважені для здійснення пов'язаних з нею проектів. В той же час Міністерство освіти випустило в 1991–1993 рр. Керівництво для здійснення екологічної освіти. В 1991 р. вийшли «Навчальні матеріали для середньої школи», в 1992 р. – для початкової школи, матеріали про досвід роботи – в 1995 р. Ці книги вперше представили концепцію національної освітньої політики, в них обговорюються питання збереження доквілля, необхідність екологічної освіти, основні поняття екологічної освіти. Зважаючи на

глобальні питання екологічної освіти і концепцію суспільства сталого розвитку, було представлено розвиток людства, уважного до довкілля, перехід до суспільства сталого розвитку та прагнення відмовитись від екологічної освіти, яка обмежується навчанням теоретичних знань.

В 1992 р. було засновано Форум екологічної освіти Японії (The Japan Environmental Education Forum (JEEF)), некомерційну організацію, членами якої є особи, що мають відношення до екологічної освіти. Метою організації є: надання можливості широким колам громадськості, особливо підростаючому поколінню відчутти красу, різноманітність та дивовижність природного оточення; створення мережі взаємозв'язку між організаціями та окремими особами для співпраці в галузі екологічної освіти; забезпечення можливості для підготовки інструкторів та набуття експериментального досвіду бажаними в галузі екологічної освіти просто неба; надання допомоги та здійснення спільних проєктів з іншими країнами, особливо з країнами Азіатсько-тихоокеанського регіону, ділитись знаннями та досягненнями в даній галузі, використовувати всі законні засоби для досягнення зазначених цілей [16].

В 2002 р. Міністерство освіти, культури, спорту, науки та технологій представило «Час інтегрованого навчання» в початковій, молодшій середній, та старшій середній школах та перелік тем екологічної освіти в його змісті, що надає екологічній освіті аспекту міждисциплінарного навчання. Метою предмета було надання можливості дослідницької діяльності в класі, розвиток в школярів вміння розв'язувати проблеми. Згідно з цими змінами, в Токіо розробили свій оригінальний курс інтегрованого навчання під гаслом «особлива школа». Починаючи з 1998 р. були спроби експериментувати з підготовкою моделі предмета, а з 2002 р., кожна початкова школа здійснювала свою власну програму інтегрованого навчання в співпраці з місцевою громадою. В школах почали впроваджувати такі методи, як спільне навчання правилам життя в довкіллі учнів з різних класів, активне включення в шкільну діяльність всіх учнів, групове навчання, а також сприяння участі у навчальному процесі вчителів-добровольців та запрошених вчителів-гостей школи [17]. Зміни в навчальному плані в 2002 р. для початкової та молодшої середньої школи, в 2003 р. для старшої середньої школи, перегляд курсу навчання в 2009 р. збагатили зміст предметів темами щодо збереження енергії, ресурсів, розглядання близьких проблем в звичному оточенні відповідно до змін в сучасному суспільстві.

З метою сприяння екологічній освіті, для можливості розвитку в кожній людині розуміння навколишнього середовища, сприяння заходам природоохоронної діяльності, мотивації охоронної діяльності 25 липня 2003 р. в Японії був прийнятий «Закон про сприяння розвитку екологічної освіти». Документ визначив основні принципи екологічної освіти, серед яких – прагнення до суспільства, що зберігає, плекає багате природне оточення, суспільства з низьким рівнем впливу на довкілля, сприяння природоохоронній діяльності, що привертає увагу громадян до проблем гармонізації відносин діяльності людини та навколишнього середовища, вивчення питань культурної та історичної спадщини щодо збереження природи в кожному регіоні.

З метою вирішення питань, викладених в даному Законі, у вересні 2004 р. Кабінетом Міністрів Японії була затверджена «Основна політика щодо посилення мотивації збереження природи та розвитку екологічної освіти» (2012 – змінено з урахуванням поправок в «Законі про сприяння екологічній освіті»). Основні положення документу включають в себе заходи екологічної освіти та природоохоронної діяльності, на місці роботи та навчання в регіонах, підготовку людських ресурсів для такої діяльності. Мета створення стратегії – досягнення суспільства сталого розвитку через підтримку розвитку та різноманітності здійснення екологічної освіти.

Починаючи з 2004 р. раз на рік Японія виступає центральною фігурою проведення «Діалогів з екологічної освіти» в рамках Азіатського Діалогу співробітництва (Asia Cooperation Dialogue (ACD)), учасниками якого є близько 60 представників країн-членів Співробітництва [18].

Урядом Японії в червні 2007 р. затверджена Програма екологічної нації 21 століття. Вона визначає «навчання людей відчувати довкілля, думати про довкілля та діяти для довкілля» як стратегію для реалізації розвитку сталого суспільства. Для наповнення змістом цієї стратегії було прийнято ряд програм, серед яких «21 століття освітніх екологічних ініціатив – здійснювати екологічну освіту в будь-який час, будь-де, для всіх» (Ініціативи три «А»: To provide Environmental Education for Anytime, Anywhere, Anyone) (Triple-A initiatives) [18].

*Висновки...* Розглянувши соціально-історичні передумови виникнення та становлення екологічної освіти в Японії, намагання подолати соціальні протиріччя між перспективами економічного розвитку та розвитку довкілля, відповідність принципів екологічної освіти документам Міжнародних конференцій з екологічної освіти, нормативно-правову підтримку здійснення екологічної освіти з боку уряду Японії, роль неурядових організацій в організації природоохоронних просвітницьких заходів, ми побачили, що прагнення до суспільства сталого розвитку є основою екологічної освіти в Японії, міждисциплінарний підхід до здійснення екологічної

освіти в школі дозволяє досягти результатів в формуванні громадянина, відповідального за свої дії, що розуміє зв'язок між природою і людиною, поважає життя.

**Список використаних джерел і літератури:**

1. Освіта для сталого розвитку. Національна доповідь за 2012 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://dea.gov.ua/chapter/osvita\\_dlya\\_stalogo\\_rozvitku\\_nacional4na\\_dopovid4\\_skorochoeno](http://dea.gov.ua/chapter/osvita_dlya_stalogo_rozvitku_nacional4na_dopovid4_skorochoeno) .
2. World Conference on Education for Sustainable Development calls for renewed commitment by all countries [Electronic Resource] 2014. – Press releases. – Mode of Access : [http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/world\\_conference\\_on\\_education\\_for\\_sustainable\\_development\\_calls\\_for\\_renewed\\_commitment\\_by\\_all\\_countries/](http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/world_conference_on_education_for_sustainable_development_calls_for_renewed_commitment_by_all_countries/).
3. Висоцька О. Є. Освіта для сталого розвитку : наук.-метод. посіб. / О. Є. Висоцька. – Дніпропетровськ, 2011. – 200 с.
4. Silvia Caravita. Construction and Validation of Textbook Analysis Grids for Ecology and Environmental Education / Silvia Caravita // Science Education International. – 2008. – 19(2). – P. 97–116
5. IUCN (1970) International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum, Final Report, September 1970, Gland. – Switzerland : IUCN (International Union for Conservation of Nature).
6. Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment [Electronic Resource] / United Nations Environmental Program. – Mode of Access : <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?documentid=97&articleid=1503>
7. Katayama Junko. Theory into Practice in Environmental Education: Towards an evidence-based approach / Katayama Junko. – UK: University of Bath, 2009.
8. Intergovernmental Conference on Environmental Education. Tbilisi 1977. Final Report. [Electronic Resource] / UNESCO. – Mode of Access : <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf>
9. Iguchi Taisen. History of Environmental Education / Iguchi Taisen // Okazaki National Research Institutes, Japan, 2002. – P. 17–19.
10. Regional Strategy on Environmental Education in the Asia-Pacific, Environmental Education Project, IGES. – Tokyo : Chuohoki Publisher, 2001. – 308 pp.
11. Law for Enhancing Motivation on Environmental Conservation and Promoting of Environmental Education (Law No.130, Effective on July 25, 2003) [Electronic Resource] / Ministry of the Environment. – Mode of Access : [http://www.env.go.jp/en/laws/policy/edu\\_tt.pdf](http://www.env.go.jp/en/laws/policy/edu_tt.pdf).
12. Outline of Environmental Education in Japan. February 2005, International Education /cooperation Base System Construction Project – Environmental Education, Ministry of Education, Culture, Sports, science and Technology Field Studies Institute for Environmental Education. – Tokyo : Gakugei University. – P. 6.
13. Japanese Ministry of Education, (1995) The environmental education teaching guide, Japan.
14. Takahashi Masahiro. Comparative Analysis of Environmental Education in Northeast Asia Interim Report FY 2001 IGES (Institute for Global Environmental Strategies) / Takahashi Masahiro // Environmental Education Project. 25-26)
15. Kouji Amemiya. Environmental education and environmental behaviour in Japanese students / Kouji Amemiya, Darryl Macer // Eubios Journal of Asian and International Bioethics. – 1999. – Vol. 9. – P. 109–115.
16. Susan Pudín. Environmental Education in Malaysia and Japan: A Comparative Assessment [Electronic Resource] / Susan Pudín, Susan Tagi Koji, Periasamy Ambigavathi // Paper presented at the International Conference on Education for a Sustainable Future, Ahmedabad, 2005. – Mode of Access : <http://www.ceeindia.org/esf/download/paper20.pdf>.
17. Kimata Mikio. Environmental Learning Towards a Sustainable Society / Kimata Mikio and Fujimura Konoe. – Baifukan Co., Ltd., 2005.
18. UNDESD Japan Report Establishing Enriched Learning through Participation and Partnership among Diverse Actors 2009 [Electronic Resource]. – Mode of Access : <http://www.env.go.jp/en/policy/edu/undesd/report.pdf>.

**References:**

1. *Osvita dlia staloho rozvytku. Natsionalna dopovid za 2012 rik* [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : [http://dea.gov.ua/chapter/osvita\\_dlya\\_stalogo\\_rozvitku\\_nacional4na\\_dopovid4\\_skorochoeno](http://dea.gov.ua/chapter/osvita_dlya_stalogo_rozvitku_nacional4na_dopovid4_skorochoeno) .
2. *World Conference on Education for Sustainable Development calls for renewed commitment by all countries* [Electronic Resource] 2014. – Press releases. – Mode of Access : [http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/world\\_conference\\_on\\_education\\_for\\_sustainable\\_development\\_calls\\_for\\_renewed\\_commitment\\_by\\_all\\_countries/](http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/world_conference_on_education_for_sustainable_development_calls_for_renewed_commitment_by_all_countries/).
3. Vysotska O. Ye. *Osvita dlia staloho rozvytku : nauk.-metod. posib*. Dnipropetrovsk, 2011, 200 p.
4. Silvia Caravita. Construction and Validation of Textbook Analysis Grids for Ecology and Environmental Education / Silvia Caravita. *Science Education International*, 2008, 19(2), pp. 97–116
5. IUCN (1970) International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum, Final Report, September 1970, Gland. – Switzerland : IUCN (International Union for Conservation of Nature).
6. Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment [Electronic Resource] / United Nations Environmental Program. – Mode of Access : <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?documentid=97&articleid=1503>
7. Katayama Junko. *Theory into Practice in Environmental Education: Towards an evidence-based approach* / Katayama Junko. UK: University of Bath, 2009.
8. Intergovernmental Conference on Environmental Education. Tbilisi 1977. Final Report. [Electronic Resource] / UNESCO. – Mode of Access : <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf>
9. Iguchi Taisen. History of Environmental Education, *Okazaki National Research Institutes*, Japan, 2002, pp. 17–19.

10. *Regional Strategy on Environmental Education in the Asia-Pacific, Environmental Education Project, IGES.* – Tokyo : Chuohoki Publisher, 2001, 308 pp.
11. Law for Enhancing Motivation on Environmental Conservation and Promoting of Environmental Education (Law No.130, Effective on July 25, 2003) [Electronic Resource] / Ministry of the Environment. – Mode of Access : [http://www.env.go.jp/en/laws/policy/edu\\_tt.pdf](http://www.env.go.jp/en/laws/policy/edu_tt.pdf).
12. Outline of Environmental Education in Japan. February 2005, International Education /cooperation Base System Construction Project – Environmental Education, Ministry of Education, Culture, Sports, science and Technology Field Studies Institute for Environmental Education. – Tokyo : Gakugei University. – p. 6.
13. Japanese Ministry of Education, (1995) *The environmental education teaching guide*, Japan.
14. Takahashi Masahiro. Comparative Analysis of Environmental Education in Northeast Asia Interim Report FY 2001 IGES (Institute for Global Environmental Strategies), Environmental Education Project, pp. 25–26.
15. Kouji Amemiya, Darryl Macer. Environmental education and environmental behaviour in Japanese students, *Eubios Journal of Asian and International Bioethics*, 1999, Vol. 9, pp. 109–115.
16. Susan Pudín, Susan Tagi Koji, Periasamy Ambigavathi *Environmental Education in Malaysia and Japan: A Comparative Assessment* [Electronic Resource], Paper presented at the International Conference on Education for a Sustainable Future, Ahmedabad, 2005. – Mode of Access : <http://www.cceindia.org/esf/download/paper20.pdf>.
17. Kimata Mikio and Fujimura Konoe. *Environmental Learning Towards a Sustainable Society*, Baifukan Co., Ltd., 2005.
18. UNDESD Japan Report Establishing Enriched Learning through Participation and Partnership among Diverse Actors 2009 [Electronic Resource], mode of access : <http://www.env.go.jp/en/policy/edu/undesd/report.pdf>.

#### **Summary**

**Oksana Svystak-Yarotska**

#### **Retrospective Analysis of Promotion of Environmental Education in Japan**

*This article is dedicated to retrospective analysis of the development of environmental education in Japan in the second half of the 20th century – beginning of the 21st century. Approaches to the definitions «environmental education», «natural study», nature protection», «conservational education», «sustainable development» are shown. The ideas of Japanese teachers on promotive educational activities for the conservation of nature, filling content of school subjects topics related to environmental protection, resources and energy conservation, harmonizing the relationship between man and the natural environment, launching new subjects «Life Environmental Studies» and «Period of Integrated Study» are shown with the concrete examples. The article explained the role of NGOs in the activity centered on nature observation. The article also explains the retrospective development of international concepts for the role of environmental education in creating a society of sustainable development, compliance with the national development strategy and implementation of environmental education in Japan declarations of Global Conferences on environmental education and ESD. The legal basis for the implementation of environmental education in the country and the role of environmental education in the implementation of education for sustainable development are represented in «Environmental Education Law» («The Act on Enhancing Motivation on Environmental Conservation and Promotion of Environmental Education»), «Basic Policy Concerning the Enhancement of the motivation for Environmental Conservation and the Promotion of Environmental Education», «Strategy for an Environmental Nation in the 21st Century». International recognition of the achievements of Japan in Education for Sustainable Development, part of which is environmental education, is mentioned in the article.*

**Key words:** environmental education, sustainable development, education for sustainable development.

Дата надходження статті: «01» квітня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «23» квітня 2015 р.

УДК 378.091.322:78(045)

**ЛІ СПЮНЬ,**  
аспірантка  
(м.Київ)

#### **Науково-теоретична сутність самоорганізаційних умінь у контексті навчальної діяльності**

*Стаття присвячена результатам дослідження сутності поняття «самоорганізація» у науковій літературі, вивченню різних спрямувань наукового знання для аналізу функціонування цього феномена у контексті навчальної діяльності, яка стала предметом глибокого інтересу різноманітних наук. Самоорганізація узагальнено розглядається як здатність до саморегуляції природних, психічних станів особистості, а також її якостей. Вона здійснюється вольовими та інтелектуальними механізмами, проявляється в мотивах поведінки, реалізується в упорядкованій діяльності.*

*Самоорганізаційні вміння суб'єктів навчання містяться у смисловому полі феномена, який досліджується, розглядаються як результат теоретичного та практичного використання основних складових цього виду самостійної діяльності особи. Враховано, що ефективність соціальної самоорганізації залежить від багатьох особистісних якостей людини. Виявлені основні*



з них, що сприяють розвитку самоорганізації, серед яких є рішучість, самоаналіз, саморегуляція, вміння передбачати, самостійність, енергійність.

**Ключові слова:** самоорганізація, самоорганізаційні вміння, навчання.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Актуальність обраної проблеми зумовлена проявом активної уваги до самостійної діяльності, у теоретичному полі якої розглядається і поняття «самоорганізація». Посилення актуальності цього явища відбувається за рахунок нової освітньої парадигми, що зумовлена сучасними процесами трансформації змісту та організації навчання згідно нового Закону України «Про освіту», в якому передбачено підвищення активності суб'єктів навчання у самостійному набутті знань та умінь.

Слід зазначити, що самоорганізація стала предметом глибокого інтересу різноманітних наук після того, як здатність різних природних систем до адаптації, самовідродження і розвитку підштовхнули науковий світ до широкого вивчення зазначеного явища. Внаслідок цього самоорганізація почала розглядатися у науці як «цілеспрямований процес, в результаті якого створюється, відроджується або вдосконалюється організація складної динамічної системи» [9, с.476].

*Аналіз досліджень і публікацій...* Зазначимо, що самоорганізація стала предметом глибокого інтересу різноманітних наук. Виявлена здатність різних природних систем до адаптації, самовідродження і розвитку підштовхнули науковий світ до широкого вивчення зазначеного явища (Н.Афанасьєва, Є.Климов, О.Князькова). Трансформуючись із кібернетики, поняття «самоорганізація» розглядається філософією як найвища форма розвитку динамічних систем і є атрибутом загальнонаукового узагальнення філософського принципу саморозвитку (А.Астаф'єв, М.Ведмедєв, А.Горєлов та ін.).

У сучасному науковому знанні самоорганізація використовується різними науками, які її розглядають як: тип розвитку природних систем (Є.Шульга), результат розвитку самоуправління у соціумі, соціальної кооперації (В.Кушєлев, Г.Рузавін).

У науці самоорганізація узагальнено розглядається як «здатність до інтегральної регуляції природних, психічних, особистісних станів, якостей, властивостей, котра здійснюється вольовими й інтелектуальними механізмами та проявляється в мотивах поведінки, а також реалізується в упорядкованій діяльності» [4]. Професійну самоорганізацію як важливу особистісну характеристику, як системну якість, котра забезпечує ефективність діяльності, незалежно від її змісту і специфіки, та виявляється у внутрішніх стимуляторах, які створюють умови для активного розвитку особистості, реалізації її творчого потенціалу – О.Дєркач [4].

Самоорганізація усвідомлюється як процес і явище. Сутність самоорганізації як процесу полягає у формуванні, підтримці чи ліквідації сукупності дій, котрі призводять до створення стійких взаємозв'язків на основі вільного вибору прийнятих правил і процедур. Як явище, самоорганізація – це є комплекс елементів (неформальні структури управління, учасники самого процесу, ресурси тощо), які слугують реалізації певної програми або мети [8, с.509].

Детальний аналіз базових структурно-функціональних моделей самоорганізації провів А.Ішков та виділив п'ять найбільш значимих функціональних компонентів цього процесу, які присутні у переважній більшості розглянутих ним діяльнісних зразків. До них належать: цілепокладання, аналіз ситуації, планування, самоконтроль і корекція, а також доданий автором шостий особистісний компонент – вольові зусилля [7].

*Формулювання цілей статті...* Аналіз психологічних та педагогічних досліджень переконує у тому, що самоорганізація займає вагомє місце у структурі діяльності і є однією із основних ланок в системі її управління. Метою даної статті є виявлення зв'язку її сутності із навчальною діяльністю. Завдання полягає у розкритті сутності поняття самореалізації та з'ясуванні взаємозв'язку її видів.

*Виклад основного матеріалу...* Самоорганізація, за словами Н.Афанасьєвої, внутрішньо керований процес, що призводить до трансформації структурних відношень окремих елементів системи або їхніх груп і супроводжується якісними змінами самих елементів [2, с.60–61]. Існує три типи самоорганізації як складного системного явища: Самозародження організації. Виникнення із певної сукупності цілісних об'єктів одного рівня нового об'єкта – системи більш високого рівня організації. Збереження системою власної організації при зміні зовнішніх чи внутрішніх умов. Процес якісної зміни системи, спрямований на її розвиток і самовдосконалення.

Самоорганізація третього типу – самовдосконалення – це процес роботи над собою, в результаті чого, у системі більш високого порядку порівняно з раніше досягнутим рівнем, з'являється властивість прийняття власного усвідомлено правильного рішення [2].

Розглядаючи самоорганізацію як складне системне явище, вчені виділяють самозародження організації (виникнення із певної сукупності цілісних об'єктів одного рівня нового об'єкта – системи більш високого рівня організації); збереження цією системою власної організації при зміні

зовнішніх або внутрішніх умов; процес якісної зміни системи, спрямований на її розвиток і самовдосконалення. Науковець Н.Афанасьева розуміє цей процес як роботу над собою, в результаті чого, у системі більш високого порядку порівняно з раніше досягнутим рівнем, з'являється властивість прийняття власного усвідомленого правильного рішення [2].

Для нашого дослідження це є важливий елемент у комплексі типів самоорганізації у зв'язку зі складною та яскраво вираженою індивідуальною роботою, яким є навчання музиці у будь-якому його прояві.

Серед декількох видів самоорганізації (технічна, біологічна, соціальна) нас більше цікавить соціальна, оскільки вона спирається на громадську соціальну програму гармонізації суспільних відносин, яка включає мінливі пріоритети установок, інтересів, ціннісних орієнтацій, мотивів і цілей відносно сталих, постійних законів власне самої організації. Соціальна самоорганізація як явище – це конкретні вчинки й поведінка людей [8]. Саме поведінкові характеристики для нас є формотворчими у процесах формування відповідних умінь суб'єктів навчання у відповідній діяльності.

Занурюючись у зміст саме цього виду, зазначимо, що ефективність соціальної самоорганізації залежить від низки особистісних якостей людини. До основних рис, що сприяють розвитку самоорганізації, належать: рішучість, самоаналіз, саморегуляція, вміння передбачати, самостійність, енергійність та інші якості. До якостей, які гальмують ефективність виявлення соціальної самоорганізації, можна віднести: сором'язливість, пасивність, забудькуватість, відсутність позитивної життєвої мети, низький рівень освіти і виховання тощо.

Проблема психічної самоорганізації приваблювала увагу багатьох видатних вчених (В.Бехтерев, Л.Виготський, Л.Божович). Витоки власне самої ідеї самоорганізації, на думку А.Асмолова, необхідно шукати у фізіології та психології початку ХХ століття: роботах А.Ухтомського та дослідженнях представників гештальтпсихології, котрі заклали цілу низку теоретико-методологічних принципів її вивчення [1].

Слід зазначити, що існує багато підходів, які розглядають різноманітні аспекти зазначеного процесу, однак проблема його єдиного трактування все ще не є вирішеною. У психологічній і педагогічній науці немає чіткого формулювання та загальноприйнятого визначення самоорганізації як поняття. Багато авторів використовують дефініції «самоорганізація», «самоуправління», «саморегуляція» як синоніми.

Науковець Ю.Цагареллі, спираючись на положення Б.Ананьева про ієрархічну (вертикальну) і координаційну (горизонтальну) побудову будь-якого психічного явища, розглядає взаємопов'язані й взаємообумовлені процеси самоорганізації, самоуправління та саморегуляції як різноманітні прояви єдиної по суті групи психологічних само процесів [11]. У своїх дослідженнях він пропонує різноманітні групи завдань, що реалізуються за допомогою процесів самоорганізації, самоуправління й саморегуляції, співвіднести з поняттями «загальне», «особливе» та «одиничне». Так, на його думку, процеси самоорганізації діяльності, які стосуються вирішення найбільш загальних і глобальних завдань, необхідно пов'язати з поняттям «загальне». На рівні самоуправління діяльністю мають реалізовуватися більш часткові завдання, котрі належать до категорії «особливе». Поодинокі ж окремі завдання, які вирішуються на рівні саморегуляції діяльності, Ю.Цагареллі пропонує включити до категорії «одиничне» [11].

Така широка розбіжність думок стосовно проблеми співвідношення понять «самоорганізація», «саморегуляція», «самоуправління» є свідченням того, що принципових відмінностей між цими дефініціями немає і, відповідно, в переважній більшості випадків їх можна розглядати як синоніми. Тому підхід Ю.Цагареллі, де процеси самоорганізації, самоуправління і саморегуляції розглядаються як різні виявлення єдиної за своєю сутністю групи психологічних само процесів, можна вважати найбільш аргументованим та переконливим. Він охоплює усі три взаємопов'язані поняття і дозволяє використовувати для вирішення проблеми самоорганізації результати досліджень як в галузі саморегуляції, так і самоуправління.

Дослідники М.Дяченко та Л.Кандибович під самоорганізацією особистості розуміють «інтегральну сукупність природних і соціально набутих властивостей, що втілюються в усвідомленні особливостей волі, інтелекту, мотивів поведінки та реалізуються у впорядкованій діяльності і поведінці» [6, с.45]. Вони вважають самоорганізацію показником особистісної зрілості, а основною ознакою досягнення високого рівня цієї якості є, на їхню думку, активне самостворення себе як особистості [6, с.69–71].

Науковець В.Філоненко, уточнюючи визначення терміну самоорганізація, наголошує на тому, що це здібність індивіда, котра проявляється в умінні свідомо й цілеспрямовано використовувати і вдосконалювати під час діяльності значимі складники власної особистісної структури. Вона (самоорганізація) необхідна для того, щоб оптимізувати дії, інтегрувати індивідуальні зусилля, визначати межі активності, забезпечувати успішність діяльності [10]. На думку вченої, у процесі

формування самоорганізації, повинні враховуватися спрямованість та наступність етапів її розвитку із вивченням індивідуальних можливостей і особливостей особистості, а також багатоваріантність цих шляхів [10]. Формування вмінь процесу самоорганізації, стверджує В.Філоненко, обумовлено власне самою динамікою розвитку особистості в цілому, але в кожному окремому випадку такі вміння особливі. Це складний багатоаспектний процес, послідовний за своєю внутрішньою логікою і вміщує він у собі особистісну індивідуально-своєрідну траєкторію [10].

Вчена Л.Боброва в самоорганізації бачить спроможність особистості раціонально організувати та поетапно виконувати власну діяльність, здійснювати, з метою підвищення ефективності цього процесу на основі свідомого використання накопичених знань, умінь і досвіду, її корекцію, враховуючи проміжні результати [3].

*Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок...* Отже, під самоорганізацією розуміється інтегральна якість особистості, в якій поєднані інтелектуальні, емоційні, вольові, оціночні характеристики, котрі спрямовані на структурування власної активності, що проявляється через створення системи самостійних дій. Кожна дія, котра спрямована на певний результат, виконує своє функціональне навантаження і вносить персональний вклад в успішне досягнення мети цієї діяльності. В цьому полягає її науково-теоретична сутність. Вона передбачає формування цілого комплексу умінь та навичок організації, котрі є основою планомірної, усвідомленої і успішної самоорганізації особи.

#### Список використаних джерел і літератури:

1. Асмолов А. Г. XXI: Психология в век психологии // Вопросы психологии / А. Г. Асмолов – № 1. – 1999. – С. 3–13.
2. Афанасьева Н. А. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности // Фундаментальные исследования / Н. А. Афанасьева. – 2008. – № 2. – С. 60–61.
3. Боброва Л. Ю. Жизненные ценности и компетенции самоорганизации студентов как факторы профессионального развития самосознания // Л. Ю. Боброва // Научный потенциал регионов на службе модернизации. – Астрахань : АИСИ. – 2012. – № 1 (2). – С. 219–222.
4. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : изд-во Моск. психолого-соц. инст-та. – Воронеж : НПО «МОДЭЖ», 2004. – 752 с.
5. Дуднік Н. Ю. Структурування системи умінь професійної самоорганізації майбутнього вчителя / Н. Ю. Дуднік // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наукових праць Криворізького державного педагогічного університету. – Кривий Ріг : [б. в.], 2009. – С. 99–105.
6. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь : Самоорганизация / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Хэлтон, 1998. – 399 с. – С. 45.
7. Ишков А. Д. Влияние структуры процесса самоорганизации на успешность учебной деятельности студентов : автореф. дис. на соиск. учён. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Педагогическая психология (психологические науки)» / А. Д. Ишков. – М., 2004. – 19 с.
8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 509 с.
9. Новый энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. – 1656 с.
10. Філоненко В. А. Актуалізація професійної самоорганізації майбутнього спеціаліста в умовах сучасного вищого професійного освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://yspu.org/conferences/Training\\_managers/15\\_FilonenkoVA.doc](http://yspu.org/conferences/Training_managers/15_FilonenkoVA.doc)
11. Цагарелли Ю. А. Процессы самоорганизации, самоуправления, саморегуляции в музыкальной деятельности / Ю. А. Цагарелли // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции: Тезисы докладов научной конференции. – Казань : КГУ, 1982. – С. 11–13.

#### References:

1. Asmolov A. G. XXI: Psihologiya v vek psihologii, *Voprosy psihologii*, № 1, 1999, pp. 3–13.
2. Afanas'eva N. A. Samoorganizaciya – faktor uspešnosti uchebnoj dejatel'nosti, *Fundamental'ny'e issledovaniya*, 2008, № 2, pp. 60–61.
3. Bobrova L. Ju. Zhiznenny'e cennosti i kompetencii samoorganizacii studentov kak faktory professional'nogo razvitiya samosoznaniya, *Nauchnyj potencial regionov na sluzhbu modernizacii*, Astrahan' : AISI, 2012, № 1 (2), pp. 219–222.
4. Derkach A. A. *Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala*, Moscow, Izd-vo Mosk. psihologo-soc. inst-ta. – Voronezh : NPO «MODJeK», 2004, 752 s.
5. Dudnik N. Iu. Strukturuvannia systemy umin profesiinoi samoorhanizatsii maibutnoho vchytelia, *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly: zb. naukovykh prats Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, Kryvyi Rih : [b. v.], 2009, pp. 99–105.
6. D'yachenko M. I. *Kratkij psihologicheskij slovar : Samoorganizaciya*, Minsk : Hjelton, 1998, 399 p, p. 45.
7. Ishkov A. D. *Vliyanie struktury processa samoorganizacii na uspešnost' uchebnoj deyatel'nosti studentov*, Moscow, 2004, 19 p.
8. Klimov E. A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya*. Rostov-na-Donu, 1996, 509 p..
9. *Novyj y'nciklopedicheskij slovar'*, Moscow, Bol'shaya Rossijskaya jenciklopediya, 2000, 1656 p.

10. Filonenko V. A. Aktualizatsiya professionalnoj samoorhanyzatsii budushhego spetsyalista v usloviyah sovremennogo vy'sshhego professyonalnogo obrazovanyia [Electronic resource], mode of access : [http://yspu.org/conferences/Training\\_managers/15\\_FilonenkoVA.doc](http://yspu.org/conferences/Training_managers/15_FilonenkoVA.doc).

11. Cagarelli Ju. A. *Processy' samoorganizatsii, samoupravleniya, samoregulyacii v muzykal'noj deyatel'nosti, Teoreticheskie i prikladny'e issledovaniya psichheskoj samoregulyacii: Tezisy dokladov nauchnoj konferencii*, Kazan', KGU, 1982, pp. 11–13.

**Summary**

**Li Siyung**

**Science and Theoretic Essence Self-Organization Skills in Context of Teaching**

*The article deals with the results of the essence of the concept «self-organization» in scientific literature, learning different directions of scientific ways for analysis of this phenomenon functioning in the teaching context, which became the subject of profound interest of various sciences. Self-organization in general is considered as ability to self-regulation of natural, person's psychotic conditions, and his or her qualites. It is realized by the volitional and intellectual mechanisms, it is developed in the motives of behaviour and realized in regulated activity.*

*The teaching subjects self-organization skills are in the middle of science and sense area phenomenon, which is essenced, it is presented as the result of theoretic interpretations and practice using general components this kind of self-doing person. It is taken into account that effectiveness of social self-organization depends on many personal qualites. The basic of them, which help for self-organization development are revealed, among them determination, self-analysis, self-regulation, skills of foresee, independence, energetic.*

**Key words:** self-organization, self-organization skills, teaching.

Дата надходження статті: «10» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «02» квітня 2015 р.

УДК 82:001.891]:37.012(045)

**ІРИНА СЛОНЕВСЬКА,**

кандидат філософських наук, доцент;

**СВІТЛАНА ПІРОШЕНКО,**

кандидат філологічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

**Синергетичний підхід до освітнього процесу  
у дискурсі сучасних педагогічних досліджень**

*У статті здійснено аналіз методологічного потенціалу синергетичного підходу до освітнього процесу у дискурсі сучасних педагогічних досліджень. Аргументовано, що висунення в ролі сучасної парадигми нових форм інтеграції синергетичного та системного підходів актуалізує питання дослідження змісту й характеру змін, що відбуваються в сучасній науці. Огляд фахових джерел дає сьогодні підстави вважати, що саме на шляху такої трансформації освітньої парадигми формується сучасний образ педагогіки на постнекласичному етапі її розвитку.*

*Акцентовано увагу на співвідношеннях традиційної класичної концепції у педагогіці та синергетичної парадигми педагогічного процесу. Так, підкреслено, що модерністська парадигма педагогічного процесу орієнтується на досягнення повної, всеосяжної концепції систематичності, несуперечності, тотальності, стабільності; у свою чергу, постмодерністська, орієнтується на досягнення та підтримання аномалій, плюральності, недовершеності, хаотичності.*

*Однозначним висновком, засвідченим аналізом фахових джерел, є те, що сучасний зміст освіти розглядається як засіб розвитку особистості, а не як самоціль шкільної освіти. Розробка і вирішення таких педагогічних проблем і базується на застосуванні синергетичних принципів у гуманітарній галузі. Педагогічний процес розуміється як складний конгломерат, що характеризується багатомірністю, полівалентністю, мультиваріативністю.*

*Таким чином, досліджено, що синергетична освітня парадигма є цілком закономірною для постнекласичного філософського та загальнокультурного дискурсу й виникла у відповідь на кризу стереотипного, лінійного, механістичного мислення.*

**Ключові слова:** синергетика, парадигма, педагогічна система, системний підхід, синергетична методологія.

*Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасні філософські пошуки мають однією з головних інтенцій прагнення людської свідомості до цілісного, тотального пізнання світу. Сьогодні ми переживаємо період масштабного релігійно-світоглядного синтезу, стаємо свідками становлення*

нової наукової парадигми, у площині якої відбувається активна інтеграція наукових дисциплін, досліджуються межові галузі людського знання, робляться спроби узагальнення в межах певних сфер знання. Багато наукових відкриттів зараз здійснюються на стиках різних наук, у сферах нових інтегральних міждисциплінарних досліджень, до яких належить і синергетика, понятійний апарат та методи аналізу якої зараз широко використовуються багатьма науковими дисциплінами – як точними, так і гуманітарними.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Становлення синергетичної парадигми сьогодні не можна аналізувати без урахування філософських праць Ж.Ліотара, Ж.Дельоза, Ф.Гватарі, натурфілософських ідей І.Прігожина і І.Стенгерс, що передусім пов'язані з природничим знанням, науковими школами І.Прігожина та Г.Хакена, концепціями С.Курдюмова, М.Волькенштейна, В.Аршинова, В.Буданова, М.Моїсеева. Серед вітчизняних дослідників проблеми І.Єршова-Бабенко, С.Клепко, В.Кушнір, В.Лутай, С.Цикін, О.Чалий й ін.

Досліджуючи філософські аспекти нелінійної еволюції складних систем на засадах синергетичного підходу, В.Лутай, синергетику розглядає як сучасну наукову парадигму, що об'єднує знання про природу і людину, матерію і дух, на основі якої створюється сутнісно нова картина світу. Філософію освіти з позицій такої картини світу досліджують І.Добронравова, Л.Горбунова, Ю.Мелков, В.Пазенюк, С.Петрущенков, І.Предборська, В.Ратніков, які розкривають проблеми синергетичної методології в контексті формування сучасної парадигми знання, що дозволяє поглибити розуміння підходів до використання синергетичного методу при аналізі освітньої сфери.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є аналіз методологічного потенціалу синергетичного підходу до освітнього процесу у дискурсі сучасних педагогічних досліджень.

*Виклад основного матеріалу...* У словнику сучасної західної філософії термін «синергетика» розкривається як міждисциплінарний напрям наукових досліджень, що виник на початку 70-х рр. ХХ ст. та має за головне своє завдання пізнання загальних закономірностей і принципів, які лежать в основі процесів самоорганізації в системах самої різної природи: фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних тощо [8, с.276].

Семантичне значення терміна «синергетика» у перекладі з грецької мови означає: *syn* – «з, разом, спільно» *ergon* – «робота, діяльність». Згідно з цим, у наукових працях поняття «синергетика» тлумачиться як «узгоджена дія», «спільна дія». Значення терміна «синергетика» також часто тлумачать як «сприяння», «співробітництво», «синтез енергій». Запропонований німецьким фізиком Г.Хакеном, цей термін акцентує увагу на погодженості взаємодії частин при утворенні структури як єдиного цілого.

На відміну від більшості нових наук, що виникли, як правило, на стику двох раніше існуючих і які характеризуються взаємним проникненням методів та парадигмальних ідеологій різних наук, синергетика виникає, спираючись не на граничні, а на внутрішні точки різних наук, з якими вона має певні теоретичні перетинання: у досліджуваних синергетикою системах кожен науковець бачить свій матеріал, застосовує методи своєї науки, збагачує загальний запас ідей і методів синергетики [1].

Одним із суттєвих аспектів синергетики, з якого вона черпає ідеї та методологічний апарат, є теорія дисипативних структур. Дисипативними структурами ця школа називає відкриті системи, що обмінюються з навколишнім середовищем потоком речовини або енергії, однорідний стан рівноваги яких може втрачати стійкість і незворотнім чином переходити в неоднорідний стаціонарний стан, стійкий щодо малих збурювань, саме такі стани одержали назву дисипативних структур. В.Андрущенко та В.Лутай відносять до досягнень синергетики розкриття властивості самоорганізації бути атрибутом для всіх складних відкритих систем, до яких належать і педагогічні системи [5, с.44].

Актуальною, вважає Т.Островерхова, є кардинальна трансформація освітньої галузі України, яка потребує врахування синергетичних принципів її самоорганізації як відкритої соціальної системи. Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної науки концепція синергізму в навчанні та вихованні набуває інтенсивного розвитку, а ідеї синергетики знаходять широке застосування в освітньому просторі, коли педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації [6, с.5].

Як справедливо зазначають М.Левківський та О.Вознюк, аналізуючи проблеми освіти у понятійній площині синергетики, останніми роками концепція синергізму дійсно набуває бурхливого розвитку у навчанні і вихованні [4, с.52].

Дослідники акцентують, що у сучасній освіті не слід долати хаос знань навчального процесу, особистості, а треба навчити робити його творчим, використовуючи ідеї синергетики, яка вивчає процеси самоорганізації, сталості, розпаду та відродження різних структур живої і неживої матерії. Тому навчальному процесові слід надавати самоорганізуючого, творчого характеру, оскільки цей процес має нелінійну природу з позиції У сучасній освіті, вважають фахівці, починає все більше

домінувати тенденція відходу від «книжної школи навчання», а об'єктом освіти визначається не сукупність певних знань, а сукупність предметів, ситуацій, подій, явищ, які куди багатші за їхні образи у поняттях і теоріях [8, с.276].

З такої позиції розглядаючи освіту, варто говорити про можливість побудови постмодерністської парадигми децентристського педагогічного процесу, який... «допускає співіснування різних автономних «центрів», парадигм, методів, підходів тощо, які конкурують, доповнюють один одного. За цих умов педагогічний процес постає як відкрита, темпоральна, індетерміністична, плюралістична, ймовірна сутність, що утворює «середовище вільного стану», у якому постійно щось зникає і щось виникає, і щось чутливе до незначних, слабких впливів» [4, с.54].

Цікавим є аналіз, здійснений О.Вознюком у межах власного дисертаційного дослідження «Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття), що дозволяє виокремити десять синергетичних напрямків педагогічної думки зазначеного періоду. До першого і найважливішого напряму автор відносить постмодерністську парадигму децентричного педагогічного процесу [1]. З його думкою корелює позиція Л.Зоріної: поширення ідей постмодернізму у царині гуманітарного знання зумовило становлення постмодерністської, постнекласичної парадигми освіти, яка розробляється на теренах України (в рамках якої знаходять рефлексію ідеї синергетики), що відкриває можливість побудови постмодерністської парадигми децентричного педагогічного процесу, який передбачає співіснування різних автономних «центрів», парадигм, методів, підходів тощо, що конкурують, доповнюють один одного і серед яких немає панівних [2, с. 105].

У наш час дійсно дуже швидко змінюються соціокультурні пріоритети, зокрема і освітні. Розглядаючи з цієї позиції динаміку ХХ сторіччя, В.Кушнір справедливо зазначає, що модерністська парадигма педагогічного процесу, яка прийшла на зміну традиційній класичній парадигмі, орієнтується на досягнення повної, всеосяжної концепції систематичності, несуперечності, тотальності, стабільності; своєю чергою постмодерністська орієнтується на досягнення та підтримання аномалій, плюральності, недовершеності, хаотичності, індетермінованості, коли педагогічний процес розуміється, як складний конгломерат, що характеризується багатомірністю, полівалентністю, мультіваріативністю. У першому випадку вчитель – «раціократ», «функціонер порядку», «слуга Розуму та Істини»; у другому – «художник», «архітектор», «творець». Відзначається, що свідомість педагога в постмодерністському розумінні орієнтована на безперервне оновлення, здобуття свободи [3, с.276].

Застосування системного підходу в аналізі педагогічних об'єктів і процесів давно вважається загальною ознакою сучасних педагогічних досліджень. Питання про системний підхід до педагогічних досліджень, в основі якого фігурує поняття «система», вперше поставили Ф.Корольов і Е.Юдін. Проте аналіз фахових джерел дозволяє констатувати, що у сучасній педагогічній літературі нема однозначних визначень щодо системної методології. Сьогодні актуальною є інша ідея: відштовхуючись від концепції І.Пригожина щодо «порядку з хаосу» в контексті нового діалогу людини з природою, учені доходять висновку, що сучасна постнекласична наукова парадигма, яка створюється на наших очах, вимагає переходу від системної до системно-синергетичної методології [7, с.8]. Саме з позицій означеної методології відбуваються дослідження педагогічних процесів, що є відгуком на постмодерністські тенденції у гуманітарних науках.

Якщо класичний системний підхід робить акцент на статистиці педагогічних систем, їхньому морфологічному і рідше функціональному описі, то синергетичний – на процесах руху, розвитку, руйнуванні систем та структурних переходів. Класичний підхід у педагогіці надає ґрунтового значення упорядкованості, рівновазі елементів педагогічних систем, в свою чергу, синергетика вважає, що хаос відіграє важливу роль у процесах руху систем при чому не тільки деструктивну. Традиційна класична концепція вивчає процеси організації педагогічних систем, а синергетична – досліджує процеси їх самоорганізації.

Важливою і незаперечною є думка В.Лутая про те, що застосування досягнень синергетики до реформування освітніх систем наближає нас до всебічно розвиненої особистості, яка може гармонійно поєднати свої інтереси з загальними [5, с.45]. Синергетична методологія виносить принципово нові сюжети у світоглядну теорію. Вона істотно посилює позиції тих, хто діалектично сприймає та інтегрує світ, наголошує на таких фундаментальних принципах як взаємозв'язок і багатовекторний розвиток. Переваги синергетичного мислення полягають у тому, що воно забезпечує цілісність світобачення, є могутнім системоутворювальним підґрунтям не лише нового розуміння світу взагалі, а й осмислення людської ситуації у ХХІ ст. Синергетика спирається на схожість основних рис процесів, які відбуваються в системах різної природи.

Для педагогіки особливо цінним є те, що синергетика допомагає дослідити, а потім спрогнозувати поведінку суб'єктів в умовах постійних змін, як довкілля, так і їхнього внутрішнього простору. «...для кожного вчителя, і особливо управлінця, освоєння надбань синергетики як

методологічної основи сучасної педагогіки є не просто предметом приватного інтересу, а чинником професійного зростання та успішної діяльності» [6, с.14].

У соціальній сфері виклик XXI ст. полягає в усвідомленні теорії синергетики і пов'язаного з нею ключового положення про відкритий характер соціальних систем, які взаємодіють одна з одною не тільки в формі боротьби протилежностей, яка раніше вважалася єдиним способом розвитку, але й у співпраці. Синергетична концепція передбачає перехід від закритої до відкритої системи освіти. Ефективне навчання відбувається лише за умови самонавчання. При цьому принципово змінюється роль учителя, який виступає в процесі навчання не в якості джерела інформації чи транслятора знань, а в якості організатора навчально-пізнавальної діяльності учнів, у процесі якої вони самостійно набувають знання [6, с.13].

В узагальненому контексті взаємозв'язок синергетики й освіти розглядається І.Стекловою; на її думку, основними умовами саморозвитку і розвитку системи, з точки зору синергетики, є наявність флуктуаційних елементів; відкритість, що забезпечує постійний приток енергії; зусилля відхилення від нестійких станів і перевищення ними деяких критичних значень; нелінійність управліннь, що описують систему [9, с.22].

Висунення в ролі сучасної парадигми нових форм інтеграції синергетичного та системного підходів актуалізує питання дослідження змісту й характеру змін, що відбуваються в сучасній науці. Аналіз фахових джерел дає сьогодні підстави вважати, що саме на шляху такої трансформації освітньої парадигми формується сучасний образ педагогіки на постнекласичному етапі її розвитку.

*Висновки...* Отже, синергетика – сучасна теорія самоорганізації й нової системи світорозуміння, пов'язана з дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, незрівноваженості, вивченням процесів нестійкості як основної характеристики процесів еволюції. В основі феноменів самоорганізації, які досліджуються нею, лежить спільна дія багатьох підсистем. За своїм визначенням синергетика означає «спільна дія». Саме це і становить суть сучасного освітнього процесу. В кінці XX століття педагогічна концепція синергізму набуває значного розвитку, а методологія синергетики активно впроваджується у сферу педагогіки, що позначається на розробці концептуальних засад педагогічної синергетики, новітнього напрямку педагогічної думки та на обґрунтуванні синергетичного підходу до аналізу освітніх реалій.

Таким чином, синергетична освітня парадигма є цілком закономірною для постнекласичного філософського та загальнокультурного дискурсу й виникла у відповідь на кризу стереотипного, лінійного, механістичного мислення.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Вознюк О. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Вознюк. – Житомир, 2009. – 28 с.
2. Зорина Л. Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л. Зорина // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 105–109.
3. Кушнір В. Идеї постмодернізму в педагогічному процесі / В. Кушнір // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7–10.
4. Левківський М. Проблеми освіти у понятійній площині синергетики / М. Левківський, О. Вознюк // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – Вип. 11. – С. 51–55.
5. Лутай В. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів XXI століття / В. Лутай // Філософія освіти XXI століття : проблеми і перспективи. Методологічний семінар : зб. наук. праць / за ред. В. Андрущенка. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3 – С. 44–49.
6. Островерхова Н. Пріоритетні наукові підходи до уроку як соціально-педагогічної системи / Надія Островерхова // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – № 4 (23). – С. 5–15.
7. Пригожин И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой / [пер. с англ. общ. ред. В. Аршинова, Ю. Климонтовича и Ю. Сачкова] / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
8. Современная западная философия : Словарь / [сост. В. Малахов, В. Филатов]. – М. : Политиздат, 1991. – 414 с.
9. Стеклова И. Синергетика в науке и образовании / И. Стеклова // Вестник высшей школы. – 2002. – № 6. – С. 22–26.

#### **References:**

1. Vozniuk O. *Synerhetychnyi pidkhhid yak metod analizu rozvytku vitchyznyanoi pedahohichnoi dumky (druha polovyna KhKh stolittya)*, Zhytomyr, 2009, 28 p.
2. Zorina L. *Otrazhenie ydey samoorganyzatsii v sodержanii obrazovaniya*. *Pedagogika*, 1996, pp. 105–109.
3. Kushnir V. *Idey postmodernizmu v pedahohichnomu protsesi*. *Shlyakh osvity*, 2001, pp. 7–10.
4. Levkivskiy M. *Problemy osvity u poniatiiinii ploshchyni synerhetyky*. *Zhytomyrskoho pedahohichnoho universytetu*, 2003, Vol. 11, pp. 51–55.

5. Lutay V. Synerhetychna paradyhma yak filozofsko-metodolohichna osnova formuvannia svitohlyadiu XXI stolittia. *Filosofii osvity XXI stolittia: problemy i perspektyvy. Metodolohichnyy seminar*, Kyiv, Znannia, 2000, Vol. 3, pp. 44–49

6. Ostroverkhova N. Priorytetni naukovi pidkhody do uroku yak sotsialno-pedahohichnoi systemy, *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 2014, pp. 5–15.

7. Prigozhin I. *Poryadok iz kaosа : Novy'j dialog cheloveka s prirodoj*, Moscow, Progress, 1986, 432 p.

8. *Sovremennaya zapadnaya filosofiya : Slovar' / Sost. B. Malakhov, V. Fylatov*, Moscow, Politizdat, 1991, 414 p.

9. Steklova I. Sinergetika v nauke i obrazovanii, *Vestnyk vy'sshej shkoly*, 2002, pp. 22–26.

#### Summary

*Iryna Slonevska, Svitlana Piroshenko*

#### **Synergetic Approach to the Educational Process in the Discourse of Contemporary Educational Research**

*The article analyzes the methodological potential synergistic approach to the educational process in the discourse of contemporary educational research. It is argued that the nomination as the modern paradigm of new forms of synergistic integration and system approaches actualizes the research of the content and nature of changes occurring in modern science. Nowadays the review of research sources gives reason to believe that this is the way educational paradigm transformation forms a modern pedagogy image on Postnonclassical stage of its development.*

*Attention is focused on traditional relationships of classical concept of pedagogy and synergetic paradigm of educational process. Thus, it is stressed that the modernist paradigm of educational process is focused on achieving a complete, comprehensive concept of systematic, consistency, totality, stability; in its turn, postmodern paradigm is focused on achieving and maintaining abnormalities, plurality, chaos.*

*It is concluded, that modern education content is generally viewed as means of a personal development, not as a goal of schooling itself.*

*Development and solution of educational problems is based on the application of the principles of synergy in the humanitarian field. Teaching process is understood as a complex conglomerate, characterized by multidimensionality and multivalency. Thus, synergetic educational paradigm is quite natural for Postnonclassical philosophical and general discourse and arose in response to the crisis of stereotypical, linear and mechanistic thinking.*

**Key words:** synergy, paradigm, educational system, a systematic approach, synergetic methodology.

Дата надходження статті: «04» лютого 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «26» лютого 2015 р.

УДК 373.5–021.272(438/477)(045)

**СЕРГІЙ СТОКРАТНИЙ,**  
здобувач, викладач  
(м.Хмельницький)

#### **Середня шкільна освіта в Польщі та Україні: порівняльний аналіз**

*У статті розглянуто систему середньої шкільної освіти в Польщі. В умовах впровадження Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. обговорюються окремі питання реформування шкільної освіти, розробляються нові освітні стандарти і програми. Досвід Польщі щодо реформування освіти в напрямку європейської інтеграції може бути корисним вітчизняним реформаторам.*

*Автором розглянуто загальні процеси реформування освіти Польщі, проаналізовано джерельну базу з цієї проблеми. Охарактеризовано етапи шкільної освіти Польщі. Їх порівняння з відповідними етапами шкільної освіти України дало змогу виявити певні особливості та можливі напрями реформування. Огляд праць вітчизняних і польських науковців вказує на те, що реформа середньої освіти в Польщі принесла позитивні результати.*

*Велику увагу автор приділяє порівняльному аналізу системи шкільної освіти двох країн. Завдяки такому підходу були виявлені певні відмінності щодо окремих питань шкільної освіти.*

*Аналіз польського шляху дасть можливість визначити інноваційні підходи та дієві інструменти із забезпечення ефективного функціонування та удосконалення в Україні системи освіти та структури державного управління нею.*

**Ключові слова:** освіта, реформа, школа, ліцей, гімназія, іспити, підсумкова атестація, незалежне оцінювання.

*Постановка проблеми у загальному вигляді... Сьогодні в Україні тривають інтеграційні процеси, здійснюються освітні реформи. В умовах впровадження Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. відбувається модернізація освітньої галузі, обговорюються нові освітні стандарти та нові навчальні програми. На особливу увагу заслуговує перехід на 12-річну систему*



навчання. Звичайно, це питання наразі знаходиться на громадському обговоренні і потребує вивчення. Тому досвід європейських країн стане у нагоді. В умовах освітніх перетворень в Україні досвід Польщі представляє особливий інтерес, оскільки ця держава є однією з найбільш близьких до нас за географічним положенням, культурою, багатомістовими історичними зв'язками та слов'янським менталітетом. Завдячуючи співробітництву між нашими країнами в царині педагогічної науки і практики, досвід Польщі доступний, активно вивчається і вже сьогодні представлений значним науковим доробком.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є аналіз системи шкільної освіти Польщі з ціллю виявлення тих аспектів, які ми зможемо адаптувати в нашу освіту в процесі її реформування. 12-річна система навчання – це загальноосвітня тенденція, тому рано чи пізно ми перейдемо на таку систему середньої освіти.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Трансформація освіти Польщі, її функціонування в цілому та порівняння з освітньою системою України знайшло відображення у працях польського фахівця Ф.Андрушкевича [1]. Науковець наголошує на тому, що в основу освітньої реформи Польщі покладено принципи демократичної системи освіти, які характеризують специфіку країни, та знайшли відображення у Законі «Про систему освіти», прийнятому у 1991 р. Сеймом Республіки Польща. Зокрема, у зазначеному законі встановлюється структура системи шкільної освіти, яка охоплює дошкільні заклади (також спеціальні), початкові школи, гімназії, післягімназійні школи з інтеграційними відділами, ліцеї, а також школи спеціальні, спортивні та олімпійського резерву, мистецькі школи; освітньо-виховні заклади, заклади позашкільної роботи, заклади безперервного навчання; психолого-педагогічні консультації та інші спеціалізовані консультації; шкільно-виховні ланки (також спеціальні) для дітей та молоді; заклади, які забезпечують опіку і виховання учням поза місцем постійного проживання; добровільні трудові загони, спрямовані на навчання і виховання їх учасників; заклади навчання та установи удосконалення вчителів; педагогічні бібліотеки [7].

Розглядаючи праці в питанні реформування освіти українських вчених А.Василюк, Л.Гриневиц, та оцінюючи загальні процеси реформування системи освіти Польщі, слід наголосити на появі великої кількості державних програм та різних інноваційних методик навчання. З метою забезпечення спільного стандарту навчання Міністерством народної освіти (МНО) Польщі було утворено незалежний механізм його оцінювання шляхом підготовки та проведення іспитів дев'ятьма новими державними установами – Центральною та окружними екзаменаційними комісіями [2].

*Виклад основного матеріалу...* Шкільна освіта Польщі багато в чому схожа на нашу. Система середньої шкільної освіти Польщі поділена на такі етапи:

- дитячі садочки;
- початкова школа;
- гімназії;
- середня школа (загальноосвітні ліцеї, професійні ліцеї, технікуми).

Зупинимось детальніше на кожному етапі. Адже аналіз кожної ланки польської системи середньої освіти в контексті порівняння з українською загальною освітою дозволить нам зробити певні висновки, які можна буде синтезувати і викласти у вигляді порад щодо реформи освіти і долучитись до громадського обговорення.

В Польщі як і в Україні існують державні і приватні дитячі садочки. Державні дитячі садочки призначені для дітей віком від 3 до 5 років (у виняткових випадках можуть також приймати дітей віком до 2,5 років). Дошкільні заклади виконують не тільки завдання піклування та освіти, забезпечення догляду за дітьми, поки батьки перебувають на роботі, але і сприяють соціальному (контакти з однолітками в групі) та інтелектуальному розвитку (навчальна діяльність). Громадські та приватні садочки пропонують широку виховну програму: творчий розвиток, навчання мов, танців, ритміки та ін. Частина занять включена в основну виховну програму, частина – це додаткові й платні курси. Управління дитячими садочками здійснюється місцевими органами влади, які визначають кількість годин перебування в закладі безкоштовно (5 годин), і скільки годин повинні бути додатково оплачені батьками, якщо дитина перебуває більше 5 годин. В Україні офіційно дитячі садочки безкоштовні. Рівень кадрового, матеріального забезпечення дитячих садочків досить високий, оскільки держава приділяє багато уваги цій сфері [3]. Тут ми схожі. Останній період перебування в дитячому садочку Польщі є підготовкою дітей до школи, тому він є обов'язковим, на відміну від нас.

Класи, які називаються «нульовими», призначені для дітей, які в наступному навчальному році почнуть навчання в першому класі. Нульові класи, які готують дітей до вступу в школу, а саме: писати, читати, рахувати, можуть бути організовані в дитячих садках і початкових школах.

До 2014 р. шестирічна дитина повинна була ходити або до нульового класу, або до 1-го класу, а з 1 вересня 2014–15 н.р. всі шестирічки почали навчання в першому класі. У нашій країні нульових класів немає. Старші групи в дитячому садочку займаються підготовкою дітей до школи. Навчають читанню, рахуванню, елементам письма.

Початкова освіта включає 6 років навчання і ділиться на два етапи. У 1–3 класах домінує інтегроване навчання з умовним поділом на окремі предмети, головною метою якого є сприяння всебічному розвитку учнів. Немає чіткого поділу на такі предмети, як польська мова, математика, природничі науки, і т.д. Більшість предметів викладає один вчитель, який також є класним керівником. Спеціалізованих предметів, таких як іноземна мова, фізичне виховання, мистецтво можуть навчати інші вчителі. В українській початковій школі є чіткий поділ на окремі дисципліни, хоча основні читає також один вчитель, тільки іноземну мову як обов'язкову ввели в 2013 р.

У молодших класах польських шкіл рекомендують застосовувати оцінки за шкалою 6-1, 10-1, 20-1. Дозволяється також ставити оцінки у буквенному вигляді (a, b, c, d...). Шестибальна система оцінювання молодших школярів доповнюється описовою характеристикою успішності. Розпочинаючи з 4 класу основної школи атестаційні оцінки виставляються у балах : прекрасно – 6 балів, відмінно – 5 балів, добре – 4 бали, задовільно – 3 бали, допустимо – 2 бали, незадовільно – 1 бал. Система внутрішнього оцінювання включає також оцінку за поведінку [4].

Щодо оцінювання українських школярів. В 1 класі оцінки не виставляються, в окремих випадках – за згодою батьків. А з 2-го класу оцінюються знання дітей в 12 бальній системі.

У 4–6 класах обов'язковим є поділ на предмети, викладання ведеться різними вчителями, один з яких також є класним керівником.

Під час навчання в початковій школі діти складають загальнодержавний екзамен у формі письмового тесту в кінці 4 класу. Під час екзамену оцінюються читання, письмо, вміння аналізувати, використання інформації та застосування знань на практиці. Результати екзамену для шестикласників в принципі не впливають на завершення дитиною початкової школи, але вони можуть бути прийняті до уваги на етапі прийому до гімназії. Водночас, цей екзамен є обов'язковою і необхідною умовою для завершення початкової школи.

Для українських молодших школярів введено державну підсумкову атестацію з української мови (мова і читання) та математики. Атестація проводиться у формі контрольної роботи. Бали за контрольні роботи не впливають на подальше навчання учнів в основній школі [2].

Після закінчення початкової школи всі польські діти повинні продовжити навчання в трирічній гімназії. Кожна дитина має гарантоване місце в гімназії округу, згідно з її місцем проживання. На цьому етапі навчання школа забезпечує індивідуальний розвиток особистості, виховує громадянина, прилучає до життя через родинне виховання, готує до вибору майбутнього життєвого шляху. Головним завданням гімназії є визначення здібностей учня, а подальший шлях освіти він обирає сам. Варто звернути увагу на деякі особливості польських предметів у порівнянні з українськими. В гімназіях Польщі присутні такі предмети як «Освіта для безпеки» та «Репетитор». У вигляді факультативів учням пропонується художні та технічні курси. Такі предмети як релігія та етика відвідуються учнями за їх згодою чи за згодою батьків. У наших середніх класах (5-9) так само відбувається поділ на предмети, існують факультативи, і основним завданням є всебічний розвиток учнів. Але в деяких українських школах нового типу (гімназії, ліцеї, колегіуми) відбувається профілізація навчання. Тобто формуються класи з наданням переваги тому чи іншому напрямку (гуманітарному, історико-правовому, фізико-математичному, хіміко-біологічному, економічному). Профілізація може відбутися в 8 класі, а в 9 учні складають підсумкову атестацію і обов'язково повинні продовжувати навчання за тим самим профілем. Стосовно факультативів в українських школах, то це не надто поширена форма додаткового навчання [7].

Навчання в гімназії закінчується загальнодержавним письмовим іспитом, що складається з трьох частин: гуманітарна наука (завдання з польської мови, польської літератури, історії та суспільних наук), математика і природничі науки (завдання з математики, фізики, хімії, географії та біології) і мова (з числа сучасних мов: англійська, французька, іспанська, німецька, російська та італійська, а з 2012–13 н.р. також українська), але мова може бути обрана тільки у випадку, коли учень вивчав її в школі в якості обов'язкового предмета. Мовну частину іспиту учень повинен складати на базовому або розширеному рівні. Базовий рівень є обов'язковим для всіх. Розширений рівень є обов'язковим для учнів, які вибирають екзамен з мови, яку вивчали в початковій школі. Скласти іспит необхідно, щоб закінчити гімназію, але немає певного мінімуму балів, що дозволяють вважати іспит складеним. Його результат, однак, беруть до уваги при наборі до середніх шкіл [4].

В українських школах 9-класники складають державну підсумкову атестацію, яка є обов'язковою для всіх і підтвердженням закінчення основної школи. До підсумкової атестації включені такі екзамени: українська мова, математика, 3-й за вибором навчального закладу.

Українська мова проходить традиційно у вигляді диктанту. Математику рекомендовано проводити у формі тестів з 3 рівнями складності.

Як бачимо, екзамени в польській гімназії охоплюють знання зі всіх предметів. Екзамени для учнів української основної школи включають три предмети. Спільним є перевірка знань учнів з мови та математики. Свідоцтво про закінчення основної школи, яке учні українських шкіл отримують після 9-го класу, дає підставу для вступу до коледжів, технікумів та професійних ліцеїв а також для продовження навчання в старшій школі. Раніше випускники коледжів і технікумів отримували дипломи молодшого спеціаліста, що давало їм підставу для вступу чи продовження навчання у вищому навчальному закладі, а також паралельно отримували атестат про повну середню освіту, що також давало змогу поступити до іншого вишу. Зараз у зв'язку з вступом у дію Закону України «Про вищу освіту», вступити до вищих навчальних закладів можна тільки на основі повної загальної середньої освіти за результатами зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) [5]. Випускники 9-х класів мають право для вступу до професійних ліцеїв, де вони отримують диплом кваліфікованого робітника, а також до технікумів, коледжів після закінчення яких, вони будуть мати змогу отримати диплом молодшого спеціаліста. Але для продовження навчання у ВНЗ, потрібно обов'язково здавати ЗНО.

Після закінчення основної школи польські учні мають можливість продовжити навчання в середній школі. До них відносяться загальноосвітні ліцеї, профільні ліцеї, професійні школи, технікуми. Навчання в загальноосвітньому ліцеї триває три роки, програма побудована таким чином, щоб охопити загальну підготовку з 2–4 загальних предметів, які учні вибирають самі. У професійному ліцеї програма охоплює три типи предметів: спільні для всіх основні заняття, інтегровані заняття та предмети за профілями (академічний, технічно-технологічний, суспільних послуг, культурно-художній), що дає можливість учням визначитися із напрямом освіти [7]. В старших класах українських шкіл також є загальноосвітні і профільні класи з такими самими напрямками, що і в Польщі, і також дають можливість учням надавати перевагу тим предметам, які необхідні будуть для майбутнього вступу до вищого навчального закладу. Завданням професійних шкіл Польщі є формування сукупності спеціально-професійних умінь на основі загальних знань терміном навчання 2–3 роки. Навчання закінчується іспитами, які є підставою для отримання дипломів на підтвердження професійної кваліфікації в певних професіях. Такі школи є і у нас, вони називаються професійно-технічними училищами, основною метою яких є підготовка кваліфікованих робітників. Метою технікумів є підготовка фахівців різногалузевих робітничих спеціальностей з терміном навчання 3–4 роки. Таке навчання є широкою базою отримання спеціальностей та кваліфікації в коротких циклах післяліцейного навчання. В Україні випускники технікумів і коледжів мають можливість отримати вищу освіту за тією самою спеціальністю, за якою навчалися у попередніх закладах за скороченим терміном навчання. Технікуми в Польщі відповідають технікумам і коледжам в Україні. Основні завдання і мета така ж – підготовка молодших спеціалістів певної професії. Невдовзі ці заклади будуть мати право давати диплом молодшого бакалавра, що є першою сходинкою вищої освіти [5].

Всі випускники зазначених польських навчальних закладів складають іспити на атестат зрілості – матуру, яка є обов'язковою для отримання вищої освіти. Іспит складається з двох частин: обов'язкової та додаткової. В обов'язковій частині учні складають усно і письмово польську мову, вибрану іноземну мову, математику.

В додатковій частині учень може вибрати до шести предметів, з яких хоче скласти іспит. Учень також вирішує, чи буде складати їх на базовому чи розширеному рівні. Умовою для складання іспиту є отримання 30% можливих балів з кожного предмета в обов'язковій частині іспиту.

В Україні до 2015 р. для отримання атестату про загальну середню освіту випускники складали державну підсумкову атестацію (ДПА) з трьох предметів. Обов'язковими були українська мова (переказ письмово), історія України або математика для загальноосвітніх класів, чи з профільного предмета (для учнів, які навчалися в профільних класах), 3-й предмет – за вибором учнів [6].

Результати ДПА впливають лише на середній бал атестата, що враховується при подачі документів до ВНЗ. Основною умовою для зарахування до вишу є результати зовнішнього незалежного оцінювання.

З 2015 р. результати ЗНО з української мови та літератури переводяться в 12-бальну систему оцінювання і зараховуються як ДПА, але лише з української мови, це тільки для учнів 11 класів. Раніше здобути вищу освіту можна було без складання ЗНО, маючи диплом молодшого спеціаліста на базі 9 класів, при умові, що студент продовжує навчання за тією самою спеціальністю. З 2016 р. у зв'язку зі вступом у дію Закону «Про вищу освіту» до ВНЗ України абітурієнти будуть вступати тільки за результатами ЗНО. Цього року випускники можуть скласти ЗНО не більше, ніж з 4 предметів. Які саме, визначає сам учень в залежності від вишу, куди подаються документи. Як і в Польщі, також існує «пори́г», який складає не менше 100 балів.

*Висновки...* Республіка Польща успішно здійснила реформування системи освіти та стала членом європейського простору вищої освіти. Аналіз польського шляху дасть можливість визначити інноваційні підходи та дієві інструменти із забезпечення ефективного функціонування та удосконалення в Україні системи освіти та структури державного управління нею.

Загальні відмінності полягають у існуванні підготовчих нульових класів; тривалості навчання в початковій школі; умовності поділу предметів; шкалі оцінювання; наявності та формі іспитів в кінці курсу початкової школи; структурі середньої освіти та випускного оцінювання. Виважене урахування особливостей польської освіти та їхнього шляху реформування дозволить Україні знайти свій національний шлях до європейського освітнього простору.

#### Список використаних джерел і літератури:

1. Андрушкевич Ф. Інновації в польській та українській освіті: як наслідок підписання європейських освітніх декларацій : (порівняльний аналіз) / Фабіан Андрушкевич // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2011. – № 2. – С. 32–40.
2. Василюк А. Польща і Україна: концептуальні підходи до реформування системи оцінювання (порівняльний аналіз) / А. Василюк // Освіта і управління. – 2002 – Т. 4. – № 3–4. – С. 40–44.
3. Гриневич Л. Децентралізація управління освітньою системою (на прикладі Польщі) / Л. Гриневич // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – № 3–4. – С. 58–62.
4. Громов Є. В. Порівняльний аналіз напрямів реформування освіти у Польщі та в Україні наприкінці ХХ століття / Є. В. Громов // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології : зб. наук. праць / за заг. ред. Н. Г. Нічкало. – Харків, 2007. – С. 567–570.
5. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. Про порядок закінчення навчального року та проведення державної підсумкової атестації у загальноосвітніх навчальних закладах в 2013/2014 навчальному році : Лист МОН № 1/9-115 від 14.02.2014 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/39600/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/39600/).
7. Edukacja Raport 1997–2001. Ministerstwo Edukacji Narodowej. – Warszawa, 2001. – 71 s.

#### References:

1. Andrushkevych F. Innovacii v polskii ta ukrainkii osviti : jak naslidok pidpysannia yevropeiskyykh osvitnikh deklaracii : (porivnjalnij analiz) / Fabian Andrushkevych. *Dyrektor shk., liceiu, himnazii*, 2011, № 2, pp. 32–40.
2. Vasyliuk A. Polshcha i Ukraina: kontseptualni pidkhody do reformuvannya systemy ociniuvannya (porivnialnyi analiz). *Osvita i upravlinnia*, 2002, Vol. 4., № 3–4, pp. 40–44.
3. Ghrynevych L. Detsentralizaciia upravlinnia osvitnioiu systemoiu (na prykladi Polshchi). *Osvita i upravlinnya*, 2004, Vol. 7, № 3–4, pp. 58–62.
4. Hromov Ye. V. Porivnialnyi analiz napriamiv reformuvannya osvity u Polshchi ta v Ukraini naprykinci XX stolittya. *Teoretychni ta metodychni zasady rozvytku pedagoghichnoi osvity: pedagoghichna maisternist, tvorchist, tekhnologhii*, Kharkiv, 2007, pp. 567–570.
5. *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»* [electronic resource], mode of access : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. *Pro porjadok zakinchennya navchalnoho roku ta provedennia derzhavnoi pidsumkovoї atestacii u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh v 2013/2014 navchalnomu roci* : *Lyst MON № 1/9-115 vid 14.02.2014 r.* [electronic resource], mode of access : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/39600/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/39600/).
7. *Edukacja Raport 1997–2001. Ministerstwo Edukacji Narodowej*, Warszawa, 2001, 71 p.

#### Summary

##### Serhii Stokratnyi

##### Secondary School Education in Poland and Ukraine: Contemporary Analysis

*The system of secondary school education in Poland has been studied in the article. Under the conditions of implementation of the Concept of education of Ukraine development for the period of 2015 – 2025, some questions of school education reforming, new educational standards and programs have been discussed. The experience of Poland as for the education reforming in the direction of European integration can be useful for the domestic reformers.*

*The author examines general processes of education in Poland reforming, the source base on this problem has been analyzed. The stages of school education in Poland have been characterized. Their comparison with the proper stages of school education of Ukraine allowed us to determine some peculiarities and possible directions of reforming. The review of works of domestic and Polish scientists proves that the reform of secondary education in Poland led to the positive results.*

*The author pays special attention to the comparative analysis of the system of school education of both countries. Thanks to this approach some differences as for the questions of school education have been found out.*

*Analysis of Polish way can give us the chance to determine innovational approaches and efficient tools as for provision of effective functioning and improvement in Ukraine the system of education and the structure of its state management.*

**Key words:** education, reform, school, lyceum, gymnasia, exams, final attestation, independent evaluation.

Дата надходження статті: «22» січня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «12» лютого 2015 р.

**Самостійна робота студентів з математики  
як чинник ефективної підготовки фахівців початкової освіти**

*В статті акцентовано увагу на реалізацію концепції кредитно-трансферної системи навчання через важливу складову частину – самостійну роботу студентів. З'ясовано, що саме самостійна робота є однією з найважливіших складових, що формують фахівця сучасного рівня. Висвітлено, що підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності має не тільки забезпечити їх теоретичними знаннями, але й покликана розвивати інтелектуальні можливості, логічне мислення, заохочувати до опрацювання додаткової та наукової літератури. Розглянуто проблеми оптимізації самостійної роботи студентів. Простежено методи організації самостійної роботи та їх значення для концепції самоосвіти. Відмічено, що самоосвіта є необхідною складовою частиною саморозвитку, яка і приводить до формування математичної компетенції.*

*Визначено особливості організації самостійної роботи та сформовано умови ефективності самостійної діяльності студентів. Запропоновано розв'язувати проблему покращення математичної підготовки студентів комплексно на трьох рівнях організації самостійної діяльності: репродуктивний, реконструктивний та творчий. Зроблено висновок, що врахування багатьох чинників та особливостей організації самостійної роботи студентів забезпечить їм можливість стати конкурентоздатними фахівцями, готовими до самовдосконалення та дослідницької діяльності.*

**Ключові слова:** самостійна робота студентів, самоосвіта, підготовка фахівців, особливості організації, мотивація.

*Постановка проблеми у загальному вигляді... Важливою складовою частиною реалізації концепції кредитно-трансферної системи навчання є самостійна робота, що виступає одним із провідних засобів навчання, забезпечуючи адаптацію до індивідуальних можливостей студентів. На досить великий за обсягом курс виділяється зовсім небагато аудиторних занять, а тому зростає значення самоосвіти студента. В умовах сьогодення зростає потреба в кваліфікованих фахівцях, які здатні швидко орієнтуватися при зміні ситуації та вірно оцінити зміни, що відбуваються. Тому підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності має не тільки забезпечувати їх теоретичними знаннями, але й покликана розвивати інтелектуальні можливості, логічне мислення, заохочувати до опрацювання наукової та додаткової літератури. Цьому сприяє правильно організована та систематично здійснювана самостійна робота.*

*Аналіз досліджень і публікацій... Проблема самостійної роботи є багатогранною. Її значущість віднайшла своє відображення як в класичній педагогічній спадщині (Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський та ін.), так і у вітчизняній науковій думці (В.А.Казаков, Н.Г.Сидорчук, Ю.І.Бабанський та ін.).*

*Науковець Р.М.Мікельсон під самостійною роботою розуміє «виконання учнями завдань без будь-якої допомоги, але під наглядом вчителя, котрий у випадку труднощів може перейти до колективних вправ» [7, с.28]. Часто таке розуміння самостійної роботи застосовується при виконанні домашніх завдань. Однак у Р.М.Мікельсона немає вказівок на необхідність здійснення підготовчих дій до самостійної роботи та систематичного контролю за ходом і виконанням завдань. І.Е.Унт самостійною роботою називає «спосіб навчальної діяльності, за якого учню надаються навчальні завдання і керівництво для їх виконання; робота виконується без участі, але під керівництвом і її виконання вимагає розумового зусилля» [9, с.112]. Можна зробити висновок, що дослідниця відносить до ознак самостійної роботи зміст і структуру матеріалу, що вивчається.*

*Самостійна робота студентів розглядається як важливий компонент навчальної діяльності, при якому студенти під керівництвом викладача, але без безпосередньої участі, виконують різні завдання, прикладаючи розумові зусилля та виявляючи при цьому навички самоконтролю. Завдання самостійної роботи з математики інтегрують різні види індивідуальної та колективної діяльності і адаптовані до індивідуальних можливостей студентів.*

*Формування цілей статті... Метою дослідження є висвітлення ролі самостійної роботи студентів з математики при підготовці фахівців початкової освіти та особливості її організації.*

*Виклад основного матеріалу... У сучасних умовах становлення нової системи вищої освіти України, коли прийнято новий Закон про вищу освіту [3], зростають вимоги до підготовки майбутніх*

вчителів у вищих навчальних закладах, забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці. Якість професійної підготовки майбутніх фахівців передбачає не тільки підвищення теоретичного рівня, а й удосконалення практичних умінь, необхідних для навчання дітей у початкових класах, розвиток їх професійної самостійності, інтересу до творчої педагогічної діяльності. Власне про це йдеться в Державній національній програмі «Освіта»: «професійна підготовка педагога має забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства» [1, с.34].

Підготовка майбутніх вчителів до роботи в початковій школі здійснюється теоретично та практично. Теорія розширює можливості практичної діяльності студентів, сприяє успішному формуванню умінь, розвиває і збагачує змістовий аспект професійної компетентності.

В умовах інформаційного суспільства та провадження кредитно-трансферної системи навчання відбулися принципові зміни організації освітнього процесу: зменшується аудиторне навантаження, зростає частка самостійної роботи студентів. Тому саме правильна організація самостійної роботи стає дуже вагомим чинником у процесі підготовки фахівців [9].

На заняттях здійснюється цілеспрямоване і систематичне використання Державного стандарту початкової загальної освіти, нових програм і підручників з навчальних дисциплін для початкових класів, що забезпечує розвиток творчої діяльності майбутніх учителів, навчить їх активно і нестандартно мислити, прищепить інтерес до педагогічної діяльності, сформує прагнення і вміння постійно вдосконалювати власну методику та технологію навчання [2, с.12].

Ефективність підготовки фахівців залежить від ряду факторів, одним з яких є самостійність у набутті знань. Саме самостійна робота студентів, як зазначає А.І.Кузмінський [4, с.309], є однією з найважливіших складових, що формують фахівця сучасного рівня, оскільки формує навички самостійної діяльності взагалі, що є конче необхідним у професійному прояві. Тобто, самостійна робота формує самостійність не тільки як сукупність вмінь та навичок, але й як рису характеру, що досить актуально для сучасного висококваліфікованого фахівця. Тому, для досягнення високого рівня фахової підготовки студентів, необхідно вирішити такі завдання: забезпечити можливість одержання студентами фундаментальних фахових знань та вдосконалити організацію самостійної роботи. Основним результатом діяльності освітнього закладу повинна стати не система знань, умінь та навичок сама по собі, а розвиток здібностей до самостійного здобування знань, вміння навчатися самому [5, с.172]. Лише самостійний пошук істини розширює фахові знання, допомагає набутти стабільних умінь, крім того, самостійно надбані і доповнені знання є більш оперативними, розвивають інтелектуальні риси, увагу, спостережливість, критичність.

Самостійна робота студентів при вивченні математики – це не лише позааудиторна робота, але й його систематична, планомірна, цілеспрямована праця в ході обов'язкових аудиторних занять, де вони слухають і самостійно роблять записи під час пояснень викладача. Поняття самостійної роботи тісно пов'язано із поняттям самоосвіти, під якою розуміють самостійно організований суб'єктом процес навчальної діяльності, що задовольняє його потребу в пізнанні та особистісному зростанні. Самоосвіта є необхідною складовою частиною саморозвитку, яка і приводить до формування математичної компетенції. Це і підтверджує факт, що успішне вивчення математики неможливе без самостійної роботи [6].

Інтернет також ввійшов в освіту як нове поле навчальної діяльності. Народжуються нові форми навчання, а точніше, самонавчання. В них сама людина є не просто пасивним споживачем освітніх послуг, а активним творцем своїх знань, умінь, навичок. Тому важливим є розробка і впровадження нових методів організації самостійної роботи студентів з використанням нових інноваційних технологій, а саме – дистанційне навчання [7, с.80].

Основна мета самостійної роботи – спонукання студентів до самостійного опрацювання тематичних матеріалів; поширенні та поглибленні знань, які були отримані на практичних заняттях; розвитку вмінь та навичок працювати самостійно, творчо; підвищенні загального інтересу до математики.

Як показує досвід, студенти не завжди готові до здійснення самостійної роботи. Потрапляючи в нові умови навчання, багато студентів мають труднощі у виборі прийомів самостійної роботи, не вміють розподілити свій час. Викликає суттєві труднощі процес прийому, осмислення, переробки, інтерпретації і фіксування необхідної навчальної інформації. За таких умов провідна роль відводиться викладачу, який повинен створювати для студентів відповідні умови та надавати допомогу в організації розвивальної навчально-пізнавальної діяльності. Викладачеві потрібно не тільки проконтролювати роботу, але й допомогти студентам організуватися.

До моменту вступу у вищий навчальний заклад у більшості випускників не сформовані ні психологічна готовність, ні стійкі навички самостійної роботи. Студент не вміє працювати як науковою, так і з методичною літературою. Методичні рекомендації студентам щодо вивчення окремих тем представлені великою кількістю різноманітних видів робіт: робота з підручником,

довідником, науково-популярною літературою, конспектування прочитаного тощо; розв'язування завдань, спрямованих на набуття практичних навичок і вмінь, вправ підвищеної складності.

Планування самостійної роботи здійснюється в рамках основної програми. Організація має бути спрямована на виконання запланованих завдань усіма студентами у визначений термін та з необхідним рівнем якості. Студент вже на початку курсу повинен знати про об'єм та кінцеві вимоги запропонованих завдань, тобто мати план та графік їх виконання. Отже, при організації самостійної роботи студентів першочергової уваги потребує її планування із чітким визначенням завдань та термінів їх виконання.

Завдання викладача – сформувати у студентів відповідну мотивацію до глибокого вивчення математики. Викладачі дають можливість студентам зрозуміти, де, коли, для чого їм знадобляться знання з дисципліни. У цьому студентам допомагає перша лекція, яка розкриває предмет і завдання дисципліни. При подальшому вивченні поглиблюється розуміння необхідності вивчення предмета. Формується реально діючий мотив навчальної діяльності – пізнавальний інтерес, заснований на усвідомленні особистісного значення оволодіння математичними знаннями. Щоб сформувати у студентів потребу в пізнанні й самовдосконаленні пропонуються бесіди, диспути про самовиховання характеру та волі.

Слабкою стороною самонавчання є несистематичність. Через брак постійного контролю, під час позааудиторної самостійної роботи з боку викладача, у студентів виникає хибна думка, що самостійною роботою не потрібно займатися регулярно, і тому в багатьох студентів виникають труднощі в навчанні і як результат у майбутній професійній діяльності. Самостійна робота відкриває шлях до безперервного самонавчання, адже сучасне суспільство вимагає від нас постійного самовдосконалення та збагачення своїх знань. Подальше самовдосконалення можливе, якщо в стінах навчального закладу студент вдосконалює навички самостійної роботи, яка розвиває активність мислення. Критеріями її ефективності деякі дослідники визнають: суб'єктивне відчуття зміни в собі самому; вміння працювати з поняттями; здатність проектувати; бачити власні труднощі в досягненні поставлених цілей та готовності вирішувати ці труднощі. Активізація мислення можлива за умови, якщо їм передається узагальнене поняття про механізми засвоєння способу діяльності в різних ситуаціях [6]. У цьому зв'язку велике значення має самостійна підготовка та організація круглих столів, дискусій, ділових ігор, консультацій.

Як покаже практика, ефективною є методика опосередковано керованої та оперативної контрольованої самостійної роботи, яка створює міцне підґрунтя для самонавчання математики.

Організація самостійної роботи проходить у два етапи: початкова організація, що передбачає безпосередню участь викладача у діяльності студентів з виявленням причин появи помилок; самоорганізація, що не вимагає безпосередньої участі викладача у процесі самостійного формування знань студентів.

Планування та проведення самостійної роботи потребує врахування наступних факторів: специфіка факультету; рівень підготовки студентів; індивідуальний характер допомоги, яка надається [8, с.407].

Викладачу при організації самостійної роботи слід враховувати поступовість формування вмінь та навичок з математики. Велике значення при цьому має надання достатньої кількості часу на самостійну роботу, що планується за часом як частина навчального процесу. Кількість часу, що відводиться на самостійну роботу, зменшується від курсу до курсу. Мотиваційний аспект через фактор часу тісно пов'язаний з організаційним. Мова йде про те, щоб запропонувати студентам обґрунтовані норми часу на ті чи інші форми навчальної роботи, а також давати їм завдання для самостійної підготовки з урахуванням цих норм. Наявність і цілеспрямоване виконання нехай не дуже точних, але погоджених норм дисциплінує та організовує студентів.

Планування самостійної роботи потребує врахування наступних факторів: специфіку факультету; рівень підготовки студентів; індивідуальний характер допомоги, яка надається.

При організації самостійної роботи з математики та методики математики слід врахувати поступовість формування вмінь та навичок. Ми розрізняємо три рівні самостійної діяльності студентів: репродуктивний, реконструктивний та творчий.

Репродуктивні завдання виконуються за зразком, алгоритмом, інструкцією. Це виконання домашніх робіт, домашніх контрольних робіт, тестів першого рівня складності. Під час таких робіт викладач безпосередньо керує процесом засвоєння знань: виправляє помилки, аналізує якість виконання роботи, корегує її.

Реконструктивні завдання передбачають розв'язування нетипових задач, аналіз розв'язків, підготовку проектів до окремих тем, робота в групах, написання рефератів та курсових робіт.

Творчі завдання – це найвищий рівень самостійності студентів. Передбачають проведення аналізу матеріалу, спираються на самостійну творчу пізнавальну діяльність студентів, написання дипломних робіт.

Як показує наш педагогічний досвід, значна частина самостійної роботи з математики здійснюється через виконання домашніх завдань, домашніх контрольних робіт, написання рефератів, виконання курсових робіт, студентських наукових робіт та дипломних робіт. Як правило, більшість із зазначених видів роботи виконується автономно і результати роботи не використовуються у подальшому. Основою всієї самостійної роботи з математики та методики математики є мало об'ємні форми (домашні завдання, домашні контрольні роботи та реферати), які можуть входити в більш об'ємні форми (курсів роботи, студентські науково-дослідницькі роботи). Останні в свою чергу стають елементами кінцевої форми роботи: кваліфікаційна (дипломна) робота. Така організація самостійної роботи, на нашу думку, забезпечує не лише наступність, а й взаємозв'язок всіх етапів підготовки фахівця.

**Висновки...** Самостійна робота є важливим фактором ефективної підготовки фахівців. На якість самостійної роботи впливає багато чинників, зокрема: рівень базових знань та вмій; вміння раціонально розподілити час для виконання самостійної роботи; наполегливість при розв'язуванні завдань. На основі теоретичного аналізу, нормативних документів, і власного педагогічного досвіду визначаємо такі особливості організації самостійної роботи студентів з математики та методики математики за умов кредитно-трансферної системи навчання:

- правильне співвідношення аудиторної та самостійної роботи;
- планування з чітким визначенням завдань та термінів їх виконання;
- створення у студентів високої мотивації до самостійної роботи;
- забезпечення студентів методичними рекомендаціями;
- індивідуальний характер допомоги викладача студенту;
- підбір завдань за рівнями для врахування індивідуальних здібностей;
- чітке визначення викладачем форм звітності;
- контроль за організацією та ходом самостійної роботи.

Саме такий підхід створює можливості до оптимізації математичної підготовки. Адже самостійна робота є не тільки одним із способів здобуття знань, але і має велике виховне значення для формування рис особистості. Ми маємо підготувати студентів до постійної самоосвіти, що є необхідною складовою частиною саморозвитку, яка і приводить до формування математичної компетентності. Отже, врахування багатьох чинників та особливостей організації самостійної роботи студентів забезпечить їм можливість стати конкурентоздатними професіоналами, готовими до самовдосконалення та дослідницької діяльності.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 р. № 462 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2011. – № 14/15. – С. 7–18.
3. Закон України «Про вищу освіту» // Урядовий кур'єр. – 2013. – № 21. – С. 7–18.
4. Кузміньський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузміньський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
5. Маслова К. І. Про організацію самостійної роботи студентів молодших курсів / К. І. Маслова // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2003. – Т. 1 : Теорія та навчання математики. – С. 172–173.
6. Модернізація вищої школи України і Болонський процес / [уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков]. – К. : Вища школа, 2004. – 24 с.
7. Організація навчально-виховного процесу. З досвіду роботи вищих навчальних закладів / [ред. Н. М. Салмай, Н. В. Цибенко]. – 2007 – № 10. – С. 80–95.
8. Унт И. Э. Индивидуализация учебных заданий и ее эффективность / И. Э. Унт. – М. : Учпедгиз, 1995. – 205 с.
9. Старовойт С. М. Проблема самостійної роботи студентів у контексті Болонського процесу / С. М. Старовойт // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 54 – С. 406–409.

#### **References:**

1. *Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita»* (Ukrayina XXI stolittia), Kyiv, Rayduha, 1994, 62 p.
2. *Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity : zatv. postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 20.04.2011 r. № 462. Informatsiynyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*, 2011, № 14/15, pp. 7–18.
3. *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu», Uryadovi kurier*, 2013, № 21, p. 7–18.
4. *Kuzmynskiy A. I. Pedagogika vyshchoi shkoly*, Kyiv, Znannia, 2005, 486 p.
5. *Maslova K. I. Pro orhanizatsiiu samostiynoi roboty studentiv molodshykh kursiv, Teoriya ta metodyka navchannia matematyky, fizyky, informatyky*, Kryvyi Rih, 2003, Vol. 1 : Teoriia ta navchannia matematyky, pp. 172–173.
6. *Modernizatsiia vyshchoi shkoly Ukrainy i Bolonskyi protses*, Kyiv, Vyshcha shkola, 2004, 24 p.
7. *Orhanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu. Z dosvidu roboty vyshchykh navchalnykh zakladiv*, red. N. M. Salmay, N. V. Tsybenko, 2007, № 10, pp. 80–95.
8. *Unt I. E'. Individualizatsiya uchebny'x zadaniy i ee y'fektivnost'*, Moscow, Uchpedgiz, 1995, 205 p.



9. Starovoit S. M. Problema samostynoi roboty studentiv u konteksti Bolonskoho protsesu, *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti : problemy i poshuky*, Zaporizhzhia, 2009, Vol. 54, pp. 406–409.

**Summary**

**Valentyna Stoliar**

**Students' Individual Work on Mathematics as a Factor of Effective Preparation of Specialists of Primary Education**

*The attention in the article is emphasized on the realization of the concept of credit-transfer system of teaching through the important component – students' individual work. It is found out that it is individual work that remains one of the most important components, forming the professional of modern level. It is made clear that students' preparation to their future professional activity should not only guarantee them with theoretical knowledge, but it also should develop intellectual potential, logical thinking, encourage to working-out additional and scientific literature. The problems of optimization of students' individual work have been examined. The methods of individual work organization and their importance for the conception of self-education have been traced. It is recorded that self-education is a necessary component of self-development, which leads to forming mathematical competence.*

*Peculiarities of individual work organization have been determined and the conditions of students' individual activity effectiveness have been formed. It is offered to solve the problem of improvement of students' mathematical preparation in complex by three levels of individual activity organization: reproductive, reconstructive and creative. The conclusion is made that taking into account many factors and peculiarities of students' individual work organization can guarantee them possibility to become competitive specialists, ready for self-improvement and research activity.*

**Key words:** *students' individual work, self-education, specialists' preparation, peculiarities of organization, motivation.*

Дата надходження статті: «29» січня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «12» лютого 2015 р.

УДК 37.013.43+371.315.6(045)

**ІННА СТРАЖНІКОВА,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*(м.Івано-Франківськ)*

**Діяльність освітніх музеїв Прикарпаття (XX – XXI століття)**

*У статті розглядається тлумачення поняття «музейна педагогіка» як галузь знань та форма колективного навчання й виховання, утвердження ідей диференційованого підходу до різних категорій відвідувачів; застосування у багатьох музеях різноманітних інтерактивних програм для відвідувачів; показано кількісне співвідношення паспортизації музеїв.*

**Ключові слова:** *музей, Прикарпаття, освіта, виховання, експонати, програми, навчальні заклади.*

Уперше в науковий обіг термін «музейна педагогіка» увів в 1934 р. німецький учений К.Фризен. Музейна педагогіка – галузь діяльності, що забезпечує передавання культурного досвіду на основі міждисциплінарного й поліхудожнього підходу через педагогічний процес в умовах музейного середовища. Робота в цьому напрямі спрямована не лише на організацію спеціальних занять з ознайомлення із мистецтвом, а й на створення гуртків, клубів, уявного та реального відвідування дітьми, починаючи з дошкільного віку, виставок, картинних галерей, музеїв.

Сьогодні проблема залучення дитини до світу мистецтва є вкрай важливим напрямом педагогіки і має ще багато недосліджених аспектів. Відчуття замкнутості, відірваності від соціокультурних процесів переживають тисячі, десятки тисяч навчальних закладів.

«Музей (з грец. – місце, присвячене музам, храм муз) – культурно-освітній та науково-дослідний заклад, який проводить збирання, вивчення, збереження і експонування пам'яток матеріальної і духовної культури, природничо-наукових колекцій тощо». Існують такі типи музеїв – науково-просвітницькі, дослідницькі, навчальні; профілі – історичні, технічні, сільськогосподарські, літературні, меморіальні, краєзнавчі та ін. Музеї почали виникати ще до н.е. в Єгипті, країнах Межиріччя, Греції, Римі. У X –XVI ст. виникли музеї сучасного типу.

На жаль, в Україні музейна педагогіка не набула відповідного розквіту. Проте в дошкільних навчальних закладах нашої країни, зокрема в Києві поширюється практика створення музеїв, картинних галерей, виставок, організуються екскурсії до музеїв, зустрічі з видатними художниками, композиторами. Вітчизняні періодичні видання виявляють інтерес до висвітлення

різноманітного мистецько-методичного матеріалу на допомогу педагогічним працівникам ДНЗ і батькам вихованців з питань ознайомлення дітей з мистецтвом живопису, скульптури, архітектури тощо.

Музейна педагогіка розглядає музей, а надто художній, як установу, де виховуються почуття. Музей формує в людини особистісне емоційне ставлення до тих чи інших історичних фактів. Основний сенс існування музею – служіння людям, він надає відвідувачам можливість символічного доступу в простір культури. Кількість експозицій, які орієнтовані саме на дітей збільшується, а на конференціях активно обговорюють питання, які стосуються адаптації простору музею до його сприйняття дітьми.

Незважаючи на вагомий роль дитини в формуванні музейної аудиторії, дослідження 20-30-тих і навіть 70-80-тих рр. ігнорували дитину, не відносячи її до якоїсь певної категорії. Однак, з початком ретельного вивчення соціологічних досліджень в 70-тих рр. науковці все ж звертають увагу на дитину, а також на необхідність роботи з аудиторією взагалі. З 1990-тих рр. музеї перебудовують свою орієнтацію на молодь, це відзначилось виходом в 1993 р. книги «Дитина в музеї».

На конференції «Музей як освітній і виховний заклад», яка відбулася в Мангеймі в 1913 р., А.Ліхтварк першим сформулював ідеї про освітні призначення музею і запропонував новий підхід до відвідувача, як до учасника діалогу. Реалізуючи на практиці метод «музейних діалогів», він вперше обґрунтував роль посередника, який допомагає відвідувачеві в спілкуванні з мистецтвом, розвиваючи здатність бачити і насолоджуватися художніми творами (згодом, такий посередник отримав ім'я музейного педагога).

Як особлива галузь знань і досліджень музейна педагогіка починає формуватися в 1960-ті рр., чому сприяли процеси зростання соціальної ролі музею в суспільстві і його демократизації, завдяки чому робота з аудиторією перестала розглядатися як другорядна.

У нашій країні поняття музейної педагогіки почало вживатися з початку 1970 рр. і поступово отримувало все більшого поширення. Російський науковець Аврам Мойсейович Розгін у 1982 р. на конференції «Музей і школа» в Іваново першим сказав про те, що створення такої наукової дисципліни, як музейна педагогіка: «що знаходиться на стику цілого комплексу наук, нині видається вже не якийсь віддаленою перспективою, а нагальною практичним завданням». Її виділення у відносно самостійну наукову дисципліну було продиктовано необхідністю теоретичного осмислення освітньої діяльності музеїв та підвищення її якісного рівня, зокрема, на основі досягнень суміжних наук. Для розробки музейної педагогіки були серйозні історичні передумови.

У період становлення музейної педагогіки як наукової дисципліни (її погляди, сформувалися в основному до кінця 1980-х рр.), в її основу лягли ідеї гуманізації та гуманітаризації освіти через звернення до світової культури, історії, духовних цінностей, стали особливо актуальними.

Сучасна музейна педагогіка розвивається в руслі проблем музейної комунікації і спрямована в першу чергу на вирішення завдань активізації творчих здібностей людини. З цією метою розробляються різноманітні методики роботи з відвідувачами, які змінюють їх роль і позиції в музейно-педагогічному процесі. Незважаючи на утвердження ідей диференційованого підходу до різних категорій відвідувачів.

Так, при Івано-Франківському державному педагогічному інституті ім. Василя Стефаника у 1980 р. був створений Музей освіти Прикарпаття. Сотні експонатів, розміщених на експозиційній площі у 200 м. кв., показують шлях розвитку національної освіти в регіоні з часів Київської Русі до сьогодення. Окремий розділ присвячений історії становлення і розвитку Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника від заснування у 1940 р. до найбільшого вищого навчального закладу Івано-Франківщини. Значна частина експонатів є оригінальна, а деякі – унікальними.

Тут побувало близько 150 тис. відвідувачів, проведено майже понад 7 тис. екскурсій, організовано майже 100 тематичних виставок. Музей надає методичну допомогу у створенні громадських і шкільних музеїв, консулює викладачів університету, вчителів, студентів та учнів з питань розвитку освіти на Прикарпатті, проводить широку пошукову, науково-дослідницьку та популяризаторську діяльність. На його базі ведуть наукову роботу викладачі, студенти Прикарпаття, та інших областей України, проводяться наукові конференції і семінари, заняття студентів університету з історичного краєзнавства та музеєзнавства. У 1983 р. Музею освіти Прикарпаття було присвоєно звання «народного». Експозиція музею складається з трьох розділів: «Освіта на Прикарпатті з часів Київської Русі до 1939 р.»; «Школа та освіта на Прикарпатті в період 1939–2007 рр.»; «Історія становлення Прикарпатського національного університету імені В.Стефаника» [8].

Сьогодні у багатьох музеях світу діють різноманітні інтерактивні програми для відвідувачів, зокрема для дітей. Завдяки сучасним технологіям та креативним ідеям музейників, окремі музеї стають одним з найпопулярніших способів проведення часу, особливо з дітьми. Особливу увагу

приділяють і розвиткові музейної педагогіки. Фахівці у цій галузі переконують, що суть цієї програми не тільки в тому, щоб навчити дітей розуміти мистецтво, розрізняти мистецькі стилі, а й навчити дітей візуальному, образному мисленню, що дуже збагачує людину.

Музейна педагогіка – це також і спосіб популяризації музейного простору. Як все зазвичай відбувається на практиці? Дітям в музеях не лише проводять звичні екскурсії, а й організують різноманітні конкурси, вікторини, вони також мають можливість спробувати щось намалювати чи створити своїми руками, діти вчаться інтерпретувати мистецькі роботи. Варіантів подібних програм для дозвілля дітей в музеях досить багато. Особливо активними у впровадженні інтерактивних проєктів є галереї сучасного мистецтва, які використовують велику кількість технічних засобів, тощо.

Якщо у багатьох країнах подібні програми розробляють і фінансують відповідні державні установи, то в Україні музейна педагогіка – це суто приватна ініціатива працівників музеїв, освітян та меценатів. На жаль, й досі про впровадження музейної педагогіки на офіційному рівні не йдеться ні в Міністерстві культури, ні в Міністерстві освіти. Але тішить, що музейна педагогіка в Україні таки є, в тому числі у Львові. Хорошим прикладом у цьому плані є діяльність Національного музею у Львові ім. Андрея Шептицького. Тут з 2006 р. діють різноманітні освітні програми для дітей. А минулого року, завдяки спонсорським коштам, в музеї вдалося облаштувати і творчу майстерню, де протягом року відбулися численні майстер-класи з виготовлення ікон на склі, ляльки-мотанки, витинанки, яворівської іграшки, писанки, композиції з сухих квітів, різдвяної листівки. Влітку діти зможуть також відвідати нові майстер-класи – з бісероплетіння, гравюри, холодного і гарячого батіку. Творчі зустрічі в майстерні також доповнені слайд-шоу та методичними матеріалами. Для дітей шкільного віку в музеї також проводять інтерактивні екскурсії, з використанням сучасних технологій, а також з конкурсами та квестами. Також у музеї часто відбуваються лекції, театралізовані дійства, музичні та літературні вечори. Важливо, що всі ці пізнавальні програми можуть відвідувати не тільки учні з вчителями, а й зацікавлені батьки разом зі своїми дітками під час вихідних. Подібні заходи для дітей також відбувалися і в Львівській картинній галереї, в Музеї історії релігії та багатьох інших, але, на жаль, відсутність постійної фінансової підтримки не сприяє активному впровадженню подібних програм. Та попри все, варто робити дозвілля дітей різноманітним і ходити з дітьми в музеї.

Сучасні тенденції музейної діяльності в Україні демонструють посилення уваги до активних культурно-освітніх процесів, які залежать від багатьох складових: економічних, соціальних, ідеологічних, ментальних, специфічно регіональних тощо. Враховуючи те, що молодь віддає перевагу сучасним джерелам інформації (Інтернет, мультимедійні видання, віртуальні виставки), музеї прагнуть модернізувати форми залучення відвідувачів. Шукаючи своє місце у сучасному соціокультурному середовищі, вони стають центрами як формального, так і неформального спілкування для всіх категорій населення і, особливо, дітей та студентської молоді. В Україні 445 музеїв різних профілів і форм власності [2, с.8] та 3887 музеїв при навчальних закладах [6]. Вони зберігають безцінну історико-культурну та етнографічну спадщину українського народу, яка має колосальний потенціал для освітньо-виховної діяльності. А музеї, що створені при школах, позашкільних, вищих навчальних закладах є своєрідними творчими лабораторіями виховання молоді, де на основі особистісно орієнтованих підходів, застосування різних видів практичної діяльності здійснюється формування якостей громадянина України.

З нашої точки зору, музейна педагогіка є міждисциплінарним науковим напрямом, головним завданням якого є залучення потенціалу історико-культурних надбань людства в систему освіти. Перспективною є розробка методик роботи з відвідувачами, які змінюють їх роль і позиції у музейно-педагогічному процесі. Основна увага має концентруватись на дитячій та молодіжній аудиторії, а провідною тенденцією – перехід від її епізодичних зустрічей з музеєм до створення багатоступеневої системи музейної освіти.

У творчих спільних напрацюваннях працівників музеїв та педагогів можна чітко визначити два напрямки. Перший – це форми роботи на базі музеїв: дитячий музей, дитячий музейний центр, експозиції з історії дитинства (наприклад, Музей іграшки), творчі музейні студії та гуртки, тематичні екскурсії, святкові народознавчі акції, майстер-класи, круглі столи для учасників предметних олімпіад, брейн-ринги з обдарованими дітьми, творчі лабораторії молодих дослідників, зустрічі з письменниками, театралізації історичних подій та літературних творів, мультимедійні проєкти, створення мультфільмів, освітні програми музею «Музей для дошкільнят», «Музей для школи». Другий – на базі навчальних закладів (дитячі садки, школи, позашкільні та вищі навчальні заклади): система тематичних занять, дидактичні ігри, ілюстрації творів письменників, перспективні освітні програми, конкурси наукових робіт, етнографічні музейні уроки, пересувні виставки, семінари, тренінги тощо.

Наприклад, за даними останнього огляду роботи та паспортизації музеїв, у навчальних закладах Івано-Франківської області працює 76 музеїв. Із них 71 діє у загальноосвітніх школах, 4 – у гімназіях, 1 – в центрі дитячої творчості. За профілями їх діяльності виділяють: 19 – широкого історичного профілю, 2 – військово-історичних, 5 – історії освіти, 28 – краєзнавчих, 2 – літературних, 3 – меморіальних, 17 – етнографічних. Практична робота даних музеїв використовує такі основні форми: навчальна та просвітницько-інформаційна (уроки, екскурсії, тематичні заняття, виховні години, конкурси, вікторини, пересувні виставки, літературні вечори, конференції); збиральницька (віднаходження історичних джерел, оригінальних пам'яток, предметів); експозиційна (підготовка виставок, постійне оновлення та розробка тематико-експозиційного плану); пошуково-дослідницька (збір свідчень очевидців, створення літописів, підготовка творчих робіт, мандрівки, експедиції, походи, листування, робота з джерелами тощо); громадсько-корисна (участь у місцевих, регіональних та інших проєктах, діяльність громадських формувань, організація шкільних свят) [4, 8-9].

Отже, дослідження регіонів, глибоке пізнання рідного краю неможливе без функціонування мережі місцевих музеїв – справжніх центрів збереження історико-культурних цінностей.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Вайдакхер Ф. Загальна музеологія : посіб. / Ф. Вайдакхер. – Львів : Літопис, 2005. – 632 с.
2. Другий Всеукраїнський музейний фестиваль «Музеї у сучасному поліетнічному світі»: каталог учасників / [упор. Н. І. Капустіна, В. М. Бекетова, Ю. М. Малієнко]. – Д., 2008. – 102 с.
3. Козлова І. В. Музейна педагогіка як засіб громадянського виховання учнів / І. В. Козлова // Завуч. – 2006. – № 15. – С. 2–6.
4. Мандруємо шкільними музеями: Івано-Франківська область / [упор. М. Ю. Косило, Р. М. Шутка]. – Івано-Франківськ, 2009. – 48 с.
5. Музейная педагогика: из опыта методической работы / под ред. А. Н. Морозовой, О. В. Мельниковой. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 416 с.
6. Столяров Б.А. Музейная педагогика: история, теория, практика: Учеб. пособ. для студентов / Б. А. Столяров. – М.: Высшая школа, 2004. – 216 с.
7. Варіанти – новини Львова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.varianty.net](http://www.varianty.net).
8. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.pu.if.ua](http://www.pu.if.ua).

#### **References:**

1. Vaidakher F. *Zahalna muzeolohiia : posib*, Lviv, Litopys, 2005, 632 p.
2. *Druhyy Vseukrayinskyi muzeynyi festyval «Muzei u suchasnomu polietnichnomu sviti»: katalog uchashnykiv*, D., 2008, 102 p.
3. Kozlova I. V. Muzeina pedahohika yak zasib hromadianskoho vykhovannia uchniv, *Zavuch*, 2006, № 15, pp. 2–6.
4. *Mandruemo shkilnymy muzeiamy: Ivano-Frankivska oblast*, upor. M. Yu. Kosylo, R. M. Shutka, Ivano-Frankivsk, 2009, 48 p.
5. *Muzejnaya pedagogika: iz opy'ta metodicheskoy raboty*, pod red. A. N. Morozovoj, O. V. Mel'nykovej, Moscow, TTs Sfera, 2006, 416 p.
6. Stoliarov B.A. *Muzejnaya pedagogika: istoriya, teoriya, praktika: Ucheb. posob. dlya studentov*, Moscow, Vy'sshaya shkola, 2004, 216 p.
7. *Varianty – novyny Lvova* [electronic resource], mode of access: [www.varianty.net](http://www.varianty.net).
8. *Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka* [electronic resource], mode of access: [www.pu.if.ua](http://www.pu.if.ua).

#### **Summary**

**Inna Strazhnikova**

#### **Activity of Educational Museums of Prykarpattia (XX – XXI Century)**

*Interpretation of the concept «museum pedagogics» is examined in the article, as an area of knowledge and form of collective studies and education, claim of the ideas of the differentiated approach to the different categories of visitors; application in many museums of the various interactive programs for visitors; quantitative correlation of the passport system of museums is shown.*

**Key words:** *museum, Prykarpattia, education, upbringing, exhibits, programs, educational establishments.*

Дата надходження статті: «19» січня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «12» лютого 2015 р.

### **Особливості вивчення графічного редактора у початковій школі**

У статті автором здійснено аналіз особливостей вивчення графічного редактора у початковій школі. З урахуванням положень навчальної програми та державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів визначено такі особливості: забезпечення міжпредметних зв'язків інформатики та математики (визначено перелік графічних примітивів, які учні початкових класів можуть використовувати на основі знань, отриманих під час вивчення геометричного матеріалу); урахування відмінностей побудови фігур у геометрії та графічному редакторі; відбір оптимального прикладного програмного забезпечення; використання під час практичних робіт вправ, які дозволяють сформувати в учнів потрібні навички, зацікавити їх, розкрити їхній творчий потенціал. Запропоновано етапи використання графічних редакторів, які полягають у переході від простого програмного забезпечення до додатків з більшим обсягом функціональних можливостей

**Ключові слова:** початкова школа, графічний редактор, інформатика

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Вивчення графічного редактора розпочинається у початковій школі. Це одна з найпростіших, найдоступніших та найцікавіших для учнів програм. Методичні підходи до використання цього засобу на уроках мають свої особливості. Їх урахування обов'язкове при підготовці та проведенні уроків інформатики у початковій школі.

*Аналіз досліджень і публікацій...* У навчальній програмі курсу «Сходинки до інформатики» передбачено вивчення у 2-му класі графічного редактора [5]. Основні результати пошуку методичних шляхів викладання цієї теми представлені у шкільних підручниках та у вигляді практичних завдань у робочих зошитах з інформатики. У підручнику М. Корнієнко [1] та ін. «Сходинки до інформатики» для 2-го класу у 8-ми параграфах на 37-ми сторінках описується робота у MS Paint. Учні пропонуються завдання зі створення простих малюнків, розфарбування їх, комбінування фігур, додавання тексту тощо. Практичні роботи чітко виділені, добре описані, доступні для дітей 2-го класу. Автори за вимогами навчальної програми активно використовують об'єктний підхід.

У підручнику О.В.Коршунової [2] вивчення графічного редактора розпочинається з пояснення понять «об'єкт», «властивості об'єктів». На це виділено два параграфу. Подальший опис роботи у середовищі MS Paint також відбувається через призму об'єктного підходу. У цьому підручнику для побудови фігур наведено послідовності дій, які учні легко можуть запам'ятати та повторити. Можливо тому О. В. Коршунова відмовилася від розробки окремих практичних робіт у підручнику.

У підручнику Г.В.Ломаковської та ін. [3] також використано об'єктний підхід, зокрема в одному з параграфів докладно описано поняття об'єктів та їх властивостей. Автори зосередилися на описові графічного редактора Tux Paint. Вони наводять прості практичні роботи, запитання і завдання до параграфів. Матеріал подано у формі розповідей про казкових героїв.

Як бачимо усі автори, досліджуючи проблему вивчення графічного редактора у початковій школі пропонують дотримуватися об'єктного підходу. Вибір рівня складності подачі матеріалу, типів практичних робіт та прикладного програмного засобу в авторів може дещо відрізнятися.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є визначення особливостей вивчення графічного редактора у початковій школі.

*Виклад основного матеріалу...* На вивчення графічного редактора у 2-му класі передбачено 8 годин. Це перший повноцінний прикладний програмний засіб, який учні використовують на уроках «Сходинки до інформатики». При цьому учні повинні навчитися створювати і редагувати найпростіші графічні зображення. Для цього вони мають опанувати основні інструменти графічного редактора, використовувати палітру кольорів. Передбачається, що перші навички роботи із текстовими фрагментами учні отримають при вивченні графічного редактора, додаючи до малюнків написи. Також при вивченні графічного редактора вони вперше побіжно знайомляться із поняттям файлу, оскільки мають зберігати створене зображення у певну папку. У навчальній програмі курсу «Сходинки до інформатики» наведено такий перелік вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учня за цією темою [5]:

- має уявлення про об'єкти та їх властивості, значення властивостей;
- наводить приклади об'єктів, властивостей об'єктів, значень властивостей об'єктів;

- розуміє призначення графічного редактора; уміє запускати графічний редактор на виконання; розуміє призначення інструментів середовища графічного редактора;
- має уявлення про можливості використання палітри кольорів у середовищі графічного редактора;
- уміє використовувати палітри кольорів у середовищі графічного редактора;
- уміє створювати прості графічні об'єкти та їх комбінації; уміє змінювати значення властивостей об'єктів у середовищі графічного редактора;
- застосовує інструменти середовища графічного редактора для створення зображень за власним задумом;
- уміє додавати текст до створених зображень; поєднує текстові та графічні об'єкти в середовищі графічного редактора;
- уміє зберігати зображення на Робочому столі або в папці, встановленій за замовчуванням; уміє відкривати в середовищі графічного редактора збережені зображення.

У наступних класах графічний редактор окремо не вивчається, хоча активно використовується при створенні матеріалів для документів, презентацій, а також під час виконання проєктів.

Як зазначено у навчальній програмі курсу «Сходінки до інформатики»: «Учні повинні розуміти, що будь-яка операція над об'єктом полягає в зміні значення однієї з його властивостей або значень групи його властивостей». Такий об'єктний підхід надзвичайно вдало реалізовано при вивченні графічного редактора, адже геометричні фігури мають розглядатися в сенсі поняття об'єкта, властивостей об'єктів і значень цих властивостей. Учні мають розглядати складні об'єкти як набір більш простих, кожен з яких виконує свою роль для функціонування об'єкта в цілому, розглядати вплив змін в одній із складових на цілу систему. Вчать будувати складні об'єкти із запропонованих частин, в тому числі самостійно доповнюючи з відсутніх компонентів [5].

Під час вивчення математики у 1–2 класах учні отримують достатньо великий обсяг знань геометричного матеріалу. У навчальній програмі з математики не визначено коли саме має вивчатися геометричний матеріал, а вказано, що це відбувається протягом року [4]. Тому учитель може на власний розсуд додавати відповідні теми тоді, коли у цьому є потреба. Природно це зробити перед та під час вивчення теми «Графічний редактор» у 2-му класі. Саме у цьому класі вводиться у вивчення досить велика кількість геометричних фігур та їх елементів, котрі діти можуть активно використовувати серед інструментарію графічного редактора. Зокрема у 2-му класі діти на уроках математики розглядають кут, кути многокутника, прямий кут, побудову прямого кута на аркуші в клітинку, ламану, ланки ламаної, довжину ламаної, многокутник та його елементи: вершини, сторони, кути, вчать позначати геометричні фігури буквами латинського алфавіту, вивчають прямокутник та його елементи, властивість протилежних сторін прямокутника, квадрат, будують прямокутники та квадрати, розглядають коло і круг та їх елементи, центр кола (круга), радіус, діаметр [4].

Вказані уміння відповідають можливостям та інструментам стандартного графічного редактора та можуть бути покладені в основу практичних завдань за відповідною темою курсу «Сходінки до інформатики». Кожна з вказаних геометричних фігур та їх елементів можуть бути зображені засобами графічного редактора, що дозволить учням початкових класів глибше зрозуміти їх властивості. Звичайно, використанням графічного редактора не можна підмінювати побудову геометричних фігур за допомогою олівця і лінійки. Ці підходи повинні органічно поєднуватися та доповнювати один одного.

Під час вивчення графічного редактора учням потрібно вказати на відмінності, які існують у розумінні абстрактних геометричних фігур у курсі математики та реальних побудов за допомогою комп'ютерної техніки. Сформулюємо основні твердження, на які потрібно звернути увагу:

1. Пряма в графічному редакторі – це відрізок. Вона має початок і кінець. У математиці відрізок має позначки для початку і кінця, у графічному редакторі такі позначки ставити не прийнято.
2. Відрізок у графічному редакторі має товщину. В цьому легко переконатися, якщо збільшити зображення лінії. Тоді замість відрізка ми отримуємо тонкий зафарбований прямокутник.
3. Точка в графічному редакторі – це сукупність окремих точок. Це також легко бачити, якщо збільшити зображення малюнка.
4. Границі похилих ліній при збільшенні мають зубчасту структуру і утворюють ламану з ланками малої довжини.

Окремі з цих тверджень стосуються лише растрової графіки. У векторній графіці при масштабуванні лінії відображатимуться коректно. Учні початкових класів легше використовувати растрові графічні редактори. При цьому за вимогами навчальної програми кожен з інструментів потрібно пояснити як засіб створення певних об'єктів із певними властивостями. Зміна цих властивостей дозволяє змінити сам об'єкт, тобто геометричну фігуру.

Підбираючи програмне забезпечення для вивчення графічного редактора учитель має орієнтуватися на відповідність навчальній програмі з інформатики та віковим вимогам. Обраний продукт повинен бути простим у вивченні, мати обмежений набір функцій, зацікавлювати учнів. Існує чимало графічних редакторів, які розраховані на учнів початкової школи. Наприклад, Crayola Art Studio, Веселий художник, KolourPaint, TuxPaint та інші. Окремі з них мають у своєму складі анімовані фрагменти малюнків, інтерактивні елементи, звуковий супровід. Усе це сприяє підвищенню зацікавленості учнів та швидкому опануванню навичками використання графічних редакторів. Учитель може на власний розсуд обирати те програмне забезпечення, яке він вважає оптимальним. При цьому критеріями можуть бути вартість, доступність, відповідність навчальній програмі та технічним вимогам тощо. У підручниках М.М.Корнієнко та ін. «Сходинки до інформатики» та О.В.Коршунової «Сходинки до інформатики» для 2-го класу описано роботу у графічному редакторі MS Paint. У такого вибору є свої переваги. Цей програмний засіб є стандартним у операційній системі Windows, а отже він встановлений майже на кожному шкільному комп'ютері. Учитель не повинен шукати, встановлювати, налаштовувати програму, а одразу може перейти до її вивчення. Також MS Paint має невелику кількість функцій та інструментів, а це спрощує його використання у початковій школі. Стандартний інтерфейс робочого вікна дозволяє підготувати учнів до подальшого використання прикладних програмних засобів. У підручнику Г.В.Ломаковської та ін. «Сходинки до інформатики» запропоновано до вивчення графічний редактор TuxPaint. Він має дещо відмінний від стандартного інтерфейс. До його переваг належить наявність «штампів», можливість використання спеціальних ефектів, а також достатньо велика кількість налаштувань, які спрощують його використання у початкових класах. Крім того TuxPaint – безкоштовне програмне забезпечення, яке вільно поширюється.

Імовірно, що більшість учителів будуть обирати той графічний редактор, який описано у їхньому шкільному підручнику. Та комбінація різних комп'ютерних програм може дати значно кращі результати. Можна рекомендувати учителям початкових класів розпочати вивчення з MS Paint, що дозволить учням швидко отримати основні навички роботи у стандартному середовищі графічного редактора, й вивчити більшість графічних примітивів та їх властивості. Надалі варто перейти до використання TuxPaint, який буде цікавішим для дітей, матиме більше можливостей. Такий підхід дозволить сформувати у дітей уявлення про різноманіття програмних засобів. Учні засвоять основні принципи роботи та знатимуть, що однакового результату можна досягнути завдяки використанню різних програм.

У підручниках та робочих зошитах з інформатики для початкових класів представлено різні практичні завдання, які можна використовувати під час вивчення теми «Графічний редактор». Традиційні практичні роботи можна доповнити завданнями, які необхідні для успішного вивчення графічного редактора:

1. Побудова простих геометричних фігур для вивчення їх властивостей. Наприклад, для вивчення властивості рівності протилежних сторін прямокутника на уроках математики учні малюють прямокутники та вимірюють довжину їхніх сторін. Але зрозуміти цю властивість значно простіше, якщо малювати прямокутник у графічному редакторі. При зміні його розмірів можна наочно побачити, що протилежні сторони залишаються однаковими.

2. Використання заготовок розмальовок в середовищі графічного редактора. Розфарбовуючи такі розмальовки учні дуже швидко навчаться використовувати інструмент «Заливка», зрозуміють, що означає «замкнений контур».

3. Вправи на комбінування зображень із геометричних заготовок. При цьому учні навчаються копіювати, переносити та вставляти фрагменти малюнків.

4. Визначення геометричних фігур на малюнку. Це дозволяє забезпечити міжпредметний зв'язок з математикою.

5. Учні можуть за завданням учителя домальовувати готові малюнки. Це дозволяє оптимально використати час на практичній роботі. При цьому учні застосовують той набір інструментів, який передбачив учитель. Наприклад, якщо потрібно домальовати вікна на будинках, то учні будуть використовувати інструмент «прямокутник».

6. Перевести попереднє завдання у творчу площину дозволяє зміна фону. Якщо замість підготовленого малюнку використати знайому учням фотографію (фасад школи, відомі архітектурні пам'ятки тощо), то це активізує учнів, зацікавить їх.

Збагачення стандартних практичних завдань наведеними вище вправами дозволить підвищити ефективність навчання учнів, зацікавить їх, активізує роботу на уроці.

*Висновки...* З урахуванням положень навчальної програми та державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів визначено такі особливості вивчення графічного редактора у початковій школі: забезпечення міжпредметних зв'язків інформатики та математики; урахування відмінностей побудови фігур у геометрії та графічному редакторі; відбір оптимального прикладного

програмного забезпечення; використання під час практичних робіт вправ, які дозволяють сформувати в учнів потрібні навички, зацікавити їх, розкрити їхній творчий потенціал.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері можна віднести такі проблеми: урахування вікових особливостей учнів під час роботи в середовищі графічного редактора, відбір творчих завдань при вивченні теми «Графічний редактор», дослідження відмінностей сприйняття геометричного матеріалу на уроках математики та інформатики.

#### Список використаних джерел і літератури:

1. Корнієнко М. М. Сходинки до інформатики: підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. М. Корнієнко, С. М. Крамаровська, І. Т. Зарецька. – Х.: Ранок, 2012. – 144 с.
2. Коршунова О. В. Сходинки до інформатики: підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Коршунова. – К.: Генеза, 2012. – 112 с.
3. Ломаковська Г. В. Сходинки до інформатики: підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Г. В. Ломаковська, Г. О. Проценко, Й. Я. Ривкінд, Ф. М. Рівкінд. – К.: Освіта, 2012. – 160 с.
4. Математика. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів для 1-4 класів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni\\_programu/2012/ukr/04\\_matem.pdf](http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/04_matem.pdf).
5. Сходинки до інформатики. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів для 2-4 класів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni\\_programu/2012/ukr/05\\_shod\\_informatuka.pdf](http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/05_shod_informatuka.pdf).

#### References:

1. Korniienko M. M., Kramarovska S. M., Zaretska I. T. *Skhodynky do informatyky: pidruch. dlja 2 kl. zagaljnoosvit. navch. zakl.*, Kharkiv, Ranok, 2012, 144 p.
2. Korshunova O. V. *Skhodynky do informatyky: pidruch. dlja 2 kl. zagaljnoosvit. navch. zakl.*, Kyiv, Henez, 2012., 112 p.
3. Lomakovska H. V., Procenko H. O., Ryvkind Y. Ya., Rivkind F. M.. *Skhodynky do informatyky: pidruch. dlja 2 kl. zagaljnoosvit. navch. zakl.*, Kyiv, Osvita, 2012, 160 p.
4. Matematika. *Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlja 1-4 klasiv* [electronic resource], mode of access: [http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni\\_programu/2012/ukr/04\\_matem.pdf](http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/04_matem.pdf)
5. *Skhodynky do informatyky. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia 2-4 klasiv.* [electronic resource], mode of access: [http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni\\_programu/2012/ukr/05\\_shod\\_informatuka.pdf](http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/05_shod_informatuka.pdf)

#### Summary

*Oleh Sukhovirskyi*

#### *Peculiarities of Study of the Graphic Editor at Primary School*

*In the article the author conducts the analysis of the characteristics of the study graphic editor at primary school. Taking into account the provisions of the academic program and state-level requirements of general education of pupils identified the following features: providing interdisciplinary connections between computer science and mathematics; recognizing the diversity of building shapes in geometry and graphics editor; the optimal selection of application software; use during the practical work and exercises, which allow pupils the necessary skills to engage them, to discover their creative potential.*

*The ways of mathematics and Informatics in elementary school when studying graphic editor are suggested. The list of graphic primitives that elementary school pupils can use to create drawings in a graphical editor based on the knowledge gained in the study of geometric material is defined. It is stated that most of the tools that are taught in the 3rd grade are familiar to pupils with math classes, graphics editor also allows you to better understand the properties of individual geometric shapes. The differences of the construction of geometric figures in a notebook in math class and in a graphical editor are emphasized. The main differences when using raster graphics in which an image composed of individual dots are shown. Therefore, the increase of such drawing figures may be displayed incorrectly.*

*The applied software used in the study of the graphic editor in primary school textbooks is studied. It is established that to the list include Microsoft Paint and Tux Paint. Advantages and disadvantages of each of these programs are determined. The stages of mastering graphical editor that is in the transition from simple software to applications with large amount of functionality are proposed. That is, pupils can start studying graphic editor from MS Paint, and then proceed to use Tux Paint. Additional practical tasks that allow inculcating pupils' necessary skills, to make them interested, to discover their creative potential, have been worked out.*

**Key words:** elementary school, graphics editor, computer science.

Дата надходження статті: «27» січня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «12» лютого 2015 р.



**Дискурс поняття «педагогічна технологія»  
в контексті формування сучасної парадигми освіти**

*У статті доведені переваги технологічного підходу в системі підготовки майбутніх фахівців. Дано означення феномена та поняття «педагогічна технологія». Узагальнені різні підходи науковців до розуміння суті поняття. Вказано, що «педагогічна технологія» розглянута вченими і як засіб, і як процес комунікації, і як чітко організовану педагогічну систему з набором методологічного інструментарію. Відмічено вимоги, що пред'являються науковцями до педагогічної технології, а саме: наявність науково-педагогічного обґрунтування та його концептуальної інтерпретації викладачем з урахуванням умов реального освітнього процесу, представленого різними педагогічними ситуаціями; забезпечення безперервного розвитку особистості в освітньому просторі в процесі взаємодії з викладачем; збереження освітнього простору авторства та творчості кожного викладача; співвіднесеність з реальним навчально-виховним процесом.*

**Ключові слова:** технологія, педагогічна технологія, технологічний підхід.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Низка найбільш примітних рис сьогоденного світу – економічна криза, «інформаційний вибух», нове розуміння ролі людського фактора в соціальному житті, реформування суспільства на демократичних і гуманістичних принципах – обумовлюють реформування професійної системи освіти. Результативність цього процесу неможлива без підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності, швидкої адаптації в умовах науково-технічного прогресу, які володіють сучасними технологіями своєї спеціальності, уміють використовувати оптимальні знання та вміння в процесі вирішення швидкоплинних професійних завдань.

У зв'язку з вищезазначеним зосередимо увагу на тому, що розвитком сучасних освітніх процесів доведена доцільність використання технологічного підходу, який, на думку Г.Селевко, відкриває можливості для концептуального й проєктувального освоєння різних галузей та аспектів освітньої, педагогічної, соціальної дійсності й дає можливість: 1) з більшою визначеністю прогнозувати результати й управляти освітньо-виховним процесом; 2) аналізувати й систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід і його використання; 3) комплексно вирішувати освітні й виховні завдання; 4) зменшувати ефект впливу несприятливих обставин на людину; 5) забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості; 6) оптимально використовувати наявні в розпорядженні ресурси; 7) обирати найбільш ефективні й розробляти нові технології, моделі для вирішення соціально-педагогічних завдань [15].

Учені звертають увагу на те, що в сучасній навчально-виховній системі все актуальніше стає технологічний підхід в організації процесу навчання, який активізує ініціативність студентів на заняттях, сприяє якості їх взаємодії з викладачем, стимулює їх творчі здібності [10].

*Аналіз досліджень і публікацій...* Основи педагогічної технології досліджували В.Беспалько, Л.Гребонкіна, І.Дичківська, В.Євдокимов, Н.Кислинська, М.Кларін, М.Левіна, Н.Нікітіна, І.Підласий, М.Портян, І.Прокопенко, О.Романовський, Г.Селевко, Т.Стефановська, А.Факторович, Д.Чернилевський, Н.Щуркова та ін. вчені. Більшість науковців розглядають педагогічну технологію як інтегральний процес розв'язання проблем на етапі аналізу, планування, організації та оцінювання.

*Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми...* Попри велику кількість наукових праць, присвячених проблемі педагогічної технології, вважаємо за необхідне окреслити власний підхід до розуміння суті цього поняття, адже єдиного підходу до тлумачення зазначеного термінопоняття серед сучасних науковців досі немає. Це пояснюється як складністю самого поняття, так і тим, що термін «педагогічна технологія» використовуються в найрізноманітніших контекстах.

*Формулювання цілей статті...* У рамках нашого дослідження виникає необхідність з'ясувати суть поняття «педагогічна технологія», а це передусім потребує визначення авторської позиції щодо суті родового поняття «технологія», оскільки в психолого-педагогічній літературі воно трактується неоднозначно.

*Виклад основного матеріалу...* У довідковій літературі поняття «технологія» розкривається як сукупність виробничих процесів у певній галузі виробництва, як науковий опис способів

виробництва [9]; як сукупність методів обробки, виготовлення, зміни станів, властивостей, форм сировини, матеріалу або напівфабрикату, здійснюваних у процесі виробництва продукції [18].

Розглядаючи технологію «як сукупність процесів, правил, навичок, що застосовуються під час створення будь-якого виду продукції, головним чином у виробничій діяльності», Д.Чернилевський називає такий найважливіший її компонент, як: технологічні операції, які послідовно направлені на створення заданого об'єкту дії. Кожна така технологічна операція основана на певних природних процесах (фізичних, хімічних, біологічних тощо) і людській діяльності [21].

У більш широкому змістовному аспекті виробничої діяльності до основних ознак технології відносять стандартизацію, уніфікацію процесу, можливість його ефективного та економічного відтворення відповідно до заданих умов [3]. Технологія, як відмічає В.Симанов, визначає конкретні прийоми (операції), їх етапи, послідовність [16].

Якщо виходити з етимології слова (від грецької *techne* – мистецтво, майстерність, уміння і *logos* – наука, закон), то поняття «наука про мистецтво, майстерність» цілком «педагогічне» і може мати місце в педагогічному тезаурусі [19].

У рамках нашого дослідження правомірно послуговуватися терміном «педагогічна технологія». У науково-дослідницькій літературі використовуються різні підходи до впорядкування дефініцій цього терміна.

Так, М.Левіна під педагогічною технологією розуміє теоретичний проект педагогічного управління навчальною діяльністю, а також систему необхідних засобів, що забезпечують функціонування педагогічної системи згідно заданим цілям освіти та розвитку тих, хто вчиться [7]. Т.Стефановська – організацію педагогічного процесу у відповідності з конкретною теоретичною парадигмою [19]. І.Прокопенком і В.Євдокимовим – навчання, розробку й системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки та техніки. Педагогічна технологія виступає як педагогічна система, у якій використання методів навчання підвищує ефективність навчального процесу [13].

Російська дослідниця Л.Гребьонкіна наводить таке визначення: «педагогічна технологія – це система, у якій послідовно реалізується заздалегідь спроектований навчально-виховний процес, гарантуючий досягнення педагогічних цілей» [1]. М.Портян під технологією розуміє системний підхід до планування, пристосування й оцінювання усього процесу навчання. У ролі основних компонентів виступають ланки методичного, організаційно-технологічного та інформаційного супроводу [12].

У більш широкому змістовному аспекті узагальнює дане поняття Д.Чернилевський, визначаючи педагогічну технологію як комплексну інтегративну систему, що включає упорядковану множину операцій і дій, які забезпечують цільове визначення, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, направлені на засвоєння систематизованих знань, набуття професійних умінь, а також на формування особистісних якостей студентів, що відповідають цілями навчального процесу [21].

За визначенням І.Дичківської, педагогічна технологія – це своєрідна конкретизація методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістовна техніка реалізації навчально-виховного процесу; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект навчально-виховного процесу й має вищий рівень ефективності, надійності гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання й виховання [3].

На думку І.Підласого, педагогічна технологія – це комплекс педагогічних впливів, що ґрунтуються на нових досягненнях науки й гарантують досягнення більш високого рівня навченості та вихованості [11]. Н.Щурковою педагогічна технологія представлена як педагогічна дисципліна (у системі «теорія – методика – технологія»), яка вивчає педагогічний вплив на студентів у контексті спільної взаємодії викладача зі студентами й спільної взаємодії із навколишнім світом; описує систему педагогічних професійних операцій [22].

В інтерпретації Н.Нікітіної та Н.Кислинської педагогічна технологія – це компонент педагогічної майстерності, основа професійної компетентності викладача, що включає систему вмінь, які забезпечують проектування й здійснення педагогічного процесу в чіткій послідовності дій і процедур. Учені зосереджують увагу на тому, що викладач ВНЗ зможе здійснювати навчально-виховну діяльність технологічно у тому разі, якщо він розуміє логіку та структуру даної діяльності, чітко та раціонально вибудовує всі її етапи, а також володіє вміннями, необхідними для організації кожного етапу. Викладацька, виховна, соціально-педагогічна та корекційно-розвивальна діяльність викладача повинна супроводжуватися технологічною послідовністю дій, до яких учені відносять такі: 1) діагностика педагогічної ситуації; 2) цілепокладання – постановка цілі (навчання, виховання) і їх конкретизація в системі задач; 3) вибір відповідного змісту, форм і методів, створення умов педагогічної взаємодії; 4) організація педагогічної взаємодії; 5) зворотній зв'язок,

оцінка поточних результатів діяльності, їх корекція; 6) підсумкова діагностика, аналіз та оцінка результатів педагогічної взаємодії; 7) постановка нових цілей і задач. [8].

Слід зауважити, що педагогічна технологія – це не механічно заданий процес, що передбачає чіткий результат, а структура, яка постійно доповнюється різноманітними підходами та відношеннями [23].

Учений Г.Селевко представляє поняття «педагогічна технологія» трьома аспектами: 1) науковим (педагогічна технологія є частиною педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання, проектуючи педагогічні процеси); 2) процесуально-описовим (опис (алгоритму) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання); 3) процесуально-дієвим (здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів) [15].

Ми погоджуємося з визначенням педагогічної технології відомими педагогами І.Прокопенком і В.Євдокимовим: «Під педагогічною технологією слід розуміти навчання, розробку й системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки й техніки. Педагогічна технологія виступає як педагогічна система, у якій використання методів навчання підвищує ефективність навчального процесу» [13].

У зв'язку з вищезазначеним можна стверджувати, що науковці розглядають термін «педагогічна технологія» і як засіб, і як процес комунікації, і як чітко організовану педагогічну систему з набором методологічного інструментарію. Спільним у трактуванні визначень поняття «педагогічна технологія» є те, що вони спрямовані на підвищення ефективності навчального процесу, а саме це гарантує досягнення запланованих результатів навчання.

Якість професійної підготовки у ВНЗ визначається раціональним вибором і професійною реалізацією конкретних педагогічних технологій. Адже від того, як побудувати, організувати, забезпечити технологічний процес навчання; яку обрати траєкторію від вихідного рівня тих, хто вчиться, до досягнення визначених цілей у встановлений період часу; як сформувати їх мотивацію і які створити їм умови для навчального процесу, залежить якість навчального процесу, а також якість підготовки спеціаліста-професіонала [21].

Ефективність процесу учіння, як зазначає В.Беспалько, у першу чергу залежить від педагогічної технології, яку застосовують для реалізації педагогічного завдання й досягнення поставленої мети [2].

Визначивши специфічні ознаки педагогічної технології, М.Кларін вказує на те, що навчальний процес, який конструюється й здійснюється в ній, повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. Основою ж послідовної орієнтації навчання на досягнення конкретних цілей учений вважає оперативний зворотній зв'язок у навчальному процесі [6].

Педагогічна технологія, як зауважує М.Левіна, виражає процесуальний аспект стратегії навчання, предметний зміст якої позначений у вигляді якісних ознак об'єкта, що вивчає студент, навчальна інформація задається на рівні інтегрованого знання. Функціональним призначенням такої технології є ефективне регулювання освітнім процесом у навчальній і професійній діяльності. Технологія діє на рівні встановлення суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відношень, що лежать за межами приватних ситуацій, і забезпечує становлення й розвиток якостей особистості, пов'язаних з формуванням у студентів картин світу, речей і суспільства, розвитком професійних і культурологічних характеристик особистості [7].

Українською дослідницею І.Дичківською встановлено, що головне в педагогічній технології – це «розроблення, деталізація інструментальних аспектів педагогічного процесу», а суттєвою особливістю педагогічної технології є те, що «довільним діям вона протиставляє жорсткі алгоритмічні приписи, систему логічно вмотивованих дій, послідовний перехід від елемента до елемента» [3].

При виборі й проектуванні педагогічних технологій О.Романовський приділяє особливу увагу питанням, пов'язаним з проблемою навчання та його інтенсифікацією, проблематичністю застосування багатьох методик у великих аудиторіях, відсутністю уніфікованих критеріїв оцінювання, неоднорідністю підготовки груп (різний рівень підготовленості й розвитку студентів), нерозробленістю навчальних і додаткових матеріалів, неорганізованістю студентів, відсутністю навичок роботи в Internet. Також учений відмічає, що педагогічні технології навчання у ВНЗ слід розглядати як систему психологічних, педагогічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії викладачів і студентів з урахуванням їх здібностей і нахилів, направлених на проектування й реалізацію змісту, методів, форм і способів навчання, адекватних цілям освіти, змісту майбутньої діяльності й вимогам до професійно важливих якостей сучасних фахівців [14].

Педагогічна технологія характеризується принципом діагностичної ціленаправленості. Адже існує необхідність для існування реальної педагогічної технології такої постановки цілі навчання та виховання, яка б допускала об'єктивний та однозначний контроль ступеня досягнення цілі [2].

Впровадження педагогічної технології в практику освітньої системи, як відмічає Д.Чернілевський, є необхідним для того, щоб упорядкувати роботу викладача, а також для постановки чітких цілей і визначення шляхів їх досягнення, тобто для управління процесом навчання [21].

У якості головного компоненту педагогічної технології Т.Стефановська виділяє цільову установку, змістовний компонент, власне-технологічний компонент та експертно-оцінний компонент [19]. Особливістю даної технології є організація пізнання шляхом сходження від абстрактного до конкретного, що передбачає наuczання студентів пізнати світ, володіти способами й правилами пізнання. Поступово опановуючи фундаментальними знаннями, «нанизуючи» на них деталізовані знання й вміння, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, студенти розвивають творчість, включаючись поступово в творчу, самосійну діяльність [19].

Педагогічна технологія має специфічні сутнісні ознаки, що виокремлюють її як самодостатній і неповторний феномен. І.Дичківська називає такі головні ознаки педагогічної технології: *концептуальність* (передбачає опору технології на конкретну наукову концепцію або систему уявлень); *економічність* (виражає якість, яка забезпечує резерв навчального часу, оптимізацію праці педагога й досягнення запланованих результатів у найстисліші строки); *алгоритмізованість, проєктованість, цілісність, керованість* (передбачає легке відтворення конкретної технології будь-яким педагогом у будь-якому освітньому закладі); *коригованість* (можливість постійного оперативного зворотного зв'язку, послідовно орієнтованого на чітко визначені цілі); *візуалізація* (характерна для окремих технологій; передбачає використання аудіовізуальної й електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання й застосування різноманітних дидактичних матеріалів та оригінальних наочних посібників). У сучасному розумінні педагогічна технологія характеризується ще й такими ознаками: 1) декомпозиція педагогічного процесу на взаємопов'язані етапи (чим відповіднішим є опис етапу педагогічної технології реальному стану певного процесу, тим вища ймовірність досягнення успіху при її розробці й реалізації); 2) координованість і поетапність дій, спрямованих на досягнення запланованого результату (послідовність і порядок виконання дій повинні базуватися на внутрішній логіці процесу); 3) однозначність виконання передбачених процедур та операцій (необхідна умова досягнення адекватних поставленій меті результатів: чим значніші відхилення в діях суб'єкта від приписаних технологією параметрів, тим реальніша й серйозніша небезпека деформувати весь процес і одержати результат, що не відповідає очікуваному) [3].

Також заслуговують на увагу ще й такі ознаки педагогічної технології, як: *концептуальність і науковість; структурність та алгоритмічність* (технологічний ланцюжок педагогічних дій, що спирається на цілі й має форму конкретного результату); *системність і керованість* (сумісна діяльність викладача й студентів); *корекційність* (оперативний зворотний зв'язок «студент-викладач»); *відтворюваність і цілеспрямованість* (легковідтворюваність елементів педагогічної технології викладачем, гарантованість досягнення студентами запланованих результатів); *діагностичність* (органічність процедур педагогічної технології, які містять показники й інструментарій виміру результатів діяльності) [4].

В основі педагогічної технології Д.Чернілевським покладено такі принципові моменти, як: 1) організований, ціленаправлений, свідомий вплив на навчальний процес; 2) змістовна техніка реалізації навчального процесу; 3) опис процесу досягнення запланованих результатів; 4) врахування всіх взаємозв'язаних елементів педагогічної системи, що поєднують особистісний і колективний пошук; 5) методологічна основа методики, що знаходить у технології своє обґрунтування шляхом співвіднесення її із загальними закономірностями навчання; 6) процесуальний, динамічний характер процесу навчання, що дає конкретні рекомендації; 7) орієнтація на універсалізацію підходів до вивчення навчального матеріалу; 8) орієнтація на тих, хто вчиться [21].

Суть закону педагогічної технології український учений І.Зязюн розкриває таким чином: чим об'ємніше й значущіше ціннісне наповнення педагогічної технології, тим продуктивнішим і якіснішим буде процес учіння, більш вільним, фізично й морально здоровішим буде суб'єкт учіння, вагоміше й потрібніше для нього й соціуму виявлятиметься його (суб'єкта) творчий потенціал [5].

Основою будь-якої педагогічної технології, як вважає А.Факторович, є створення ситуації розвитку людини, що передбачає розуміння її своєрідності в цілому, а також розуміння факторів, що визначають її становлення, формування тих або інших особистісних якостей, закономірностей фізичних змін і внутрішнього росту (теорія), а також розуміння унікальності кожної особистості (досвід безпосередньо педагогічної взаємодії). Саме це й дає підстави визначити вимоги, що пред'являються до педагогічної технології: 1) наявність науково-педагогічного обґрунтування (загальної схеми) і його концептуальної інтерпретації викладачем з урахуванням умов реального освітнього процесу, представленого різноманітним педагогічними ситуаціями; 2) забезпечення

безперервного розвитку особистості в освіті через її безперервне пізнання викладачем; 3) збереження простору авторства, творчості кожного викладача, що дозволяє перетворити ідеальну схему в живу педагогічну ситуацію; 4) убудованість у реальний навчально-виховний процес [20].

*Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок...* Аналіз багатьох визначень поняття «педагогічна технологія» та її характеристик дає можливість дійти висновку про те, що педагогічна технологія реалізується як систематична, ціленаправлена, усвідомлено проєктована діяльність, що направлена не тільки на досягнення конкретної освітньої цілі, але й на вдосконалення майстерності викладача, його компетентності в рішенні освітніх задач, а також спрямована на реалізацію наукових ідей, теорій на практиці. Слід додати, що розробка та вдосконалення педагогічних технологій є творчим процесом.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в розкритті сутності основних педагогічних технологій, а також у з'ясуванні співвідношень між педагогічною технологією та педагогічною творчістю.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Байкова Л. А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии : учеб. пособие / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько – М. : Педагогика, 1989.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Жигірь В. І. Професійна педагогіка : навч. посіб. / В. І. Жигірь, О. А. Чернега ; за ред. М. В. Вачевського. – К. : Кондор-Видавництво, 2012. – 336 с.
5. Зязюн І. А. Проективний аналіз технологій педагогічної дії / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2 (67). – С. 22–32.
6. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
7. Левина М. М. Технология профессионального педагогического образования : учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. завед. / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
8. Никитина Н. Н. Введение в педагогическую деятельность : теория и практика : учеб. пособие для студ. высших пед. завед. / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – М. : Академия, 2008. – 224 с.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1984. – 797 с.
10. Остапенко Н. М. Технология сучасного уроку рідної мови / Н. М. Остапенко, Т. В. Симоненко, В. М. Руденко. – К. : Академія, 2011. – 248 с.
11. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя / І. П. Підласий. – Харків : Основа, 2010. – 360 с.
12. Портян М. О. Формування ділових якостей студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Портян Марина Олександрівна. – Харків, 2012. – 187 с.
13. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків : Основа, 1995. – 105 с.
14. Романовский А. Г. Инновационные педагогические технологии как основа развития философии образования / А. Г. Романовский // Теория і практика управління соціальними системами. – 2005. – № 1. – С. 47–55.
15. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
16. Симонов В. П. Педагогический менеджмент : ноу-хау : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. – 357 с.
17. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.
18. Советский энциклопедический словарь [глав. ред. А.М. Прохоров]. – М. : Советская энциклопедия, 1988. – 1600 с.
19. Стефановская Т. А. Технология обучения педагогике в вузе : метод. пособие / Т. А. Стефановская. – М. : Совершенство, 2000. – 272 с.
20. Факторович А. А. Сущность педагогической технологии / А. А. Факторович // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 19–27.
21. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
22. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
23. Якса Н. В. Основы педагогічних знань : навч. посіб. / Н. В. Якса. – К. : Знання, 2007. – 358 с.

#### **References:**

1. Bajkova L. A. *Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tehnologii : uchebnoe posobie*, Moscow, Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2000, 256 p.
2. Bespal'ko V. P. *Slagamy'e pedagogicheskoy tehnologii [Tekst]*, Moscow, Pedagogika, 1989.
3. Dychkivska I. M. *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii : navch. Posib*, Kyiv, Akademvydav, 2004, 352 p.
4. Zhyhir V. I. *Profesiina pedahohika : navch. posibnyk*, Kyiv, Kondor-Vydavnytstvo, 2012, 336 p.

5. Ziaziun I. A. Proektyvnyi analiz tekhnologii pedahohichnoi dii, *Pedahohika i psykhologhiia*, 2010, № 2 (67), pp. 22–32.
6. Klarin M. V. *Pedagogicheskaya tekhnologiya v uchebnom processe : analiz zarubezhnogo opy'ta*, Moscow Znaniye, 1989, 80 p.
7. Levina M. M. *Tekhnologiya professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya : uchebnoe posobie dlya studentov vy'sshix pedagogicheskix uchebny'x zavedenij*, Moscow Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001, 272 p.
8. Nikitina N. N. *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost' : teoriya i praktika : uchebnoe posobie dlya studentov vy'sshy'x pedagogicheskix zavedenij*, Moscow Izdatel'stvo «Akademiya», 2008, 224 p.
9. Ozhegov S. I. *Slovar' russkogo yazyka*, Moscow, «Russkij yazyk», 1984, 797 p.
10. Ostapenko N. M., Symonenko T. V., Rudenko V. M. *Tekhnologhiia suchasnoho uroku ridnoi movy*, Kyiv, VTs «Akademii», 2011, 248 p.
11. Pidlasyi I. P. *Produktyvnyi pedahoh. Nastilna knyha vchytelia*, Kharkiv, Vydavnycha hrupa «Osnova», 2010, 360 p.
12. Portian M. O. *Formuvannia dilovykh yakosti studentiv pedahohichnykh universytetiv u protsesi profesiinoi pidhotovky*, Kharkiv, 2012, 187 p.
13. Prokopenko I. F. *Pedahohichna tekhnologhiia*, Kharkiv, Osnova, 1995, 105 p.
14. Romanovskij A. G. *Innovacionny'e pedagogicheskie tekhnologii kak osnova razvitiya filosofii obrazovaniya, Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialny'my systemamy*, 2005, № 1, pp. 47–55.
15. Selevko G. K. *Souremenny'e obrazovatel'ny'e tekhnologii : ucheb. posobie*, Moscow, Narodnoe obrazovanie, 1998, 256 p.
16. Simonov V. P. *Pedagogicheskij menedzhment : nou-xau : uchebnoe posobie*, Moscow, Vy'sshee obrazovanie, YUrajt-Izdat, 2009, 357 p.
17. *Slovyk inshomovnykh sliv* / Uklad. S.M. Morozov, L.M. Shkaraputa, Kyiv, Naukova dumka, 2000, 680 p.
18. *Sovetskij e'nciklopedicheskij slovar'*, glavnyj redaktor A.M. Prohorov, Moscow «Sovetskaya e'nciklopediya», 1988, 1600 p.
19. Stefanovskaya T. A. *Tekhnologiya obucheniya pedagogike v vuze : metodicheskoe posobie*, Moscow Izdatel'stvo «Sovershenstvo», 2000, 272 p.
20. Faktorovich A. A. *Sushchnost' pedagogicheskoy tekhnologii*, *Pedagogika*, 2008, №2, P. 19-27.
21. Chernilevskij D. V. *Didakticheskie tekhnologii v vy'sshej shkole : ucheb. posobie dlya vuzov*, Moscow, YUNITI-DANA, 2002, 437 p.
22. Shhurkova N. E. *Pedagogicheskaya tekhnologiya*, Moscow, Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2002, 224 p.
23. Yaksa N. V. *Osnovy pedahohichnykh znan : navchalnyi posibnyk*, Kyiv, Znannia , 2007, 358 p.

#### **Summary**

**Iryna Tamozhska**

#### **Definition of the Term «Pedagogical Technology» in the Context of Forming Modern Paradigm in Education**

*In the article the advantages of a technological approach in a system of future experts training are proved. There is a definition of a phenomenon and the concept «pedagogical technology». Scientists' various approaches to this concept understanding are generalized. It is noticed that «the pedagogical technology» is considered by scientists as well as means and communication process, and as accurately organized pedagogical system with a set of methodological tools. Requirements imposed by scientists to the pedagogical technology are noted, namely: scientific and pedagogical availability and its conceptual interpretation by the teacher taking into consideration conditions of the real educational process presented by various pedagogical situations; providing continuous development of personality in educational space in the process of interaction with a teacher; reservation of educational space authorship and creativity by each teacher; correlation to real teaching and educational process.*

**Key words:** *technology, pedagogical technology, technological approach.*

Дата надходження статті: «18» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «02» квітня 2015 р.

**Радянські командирські курси на території України  
в роки Громадянської війни 1919-1921 рр.:  
історія створення та діяльності**

*У статті досліджено історію створення радянських військових навчальних закладів на території України у 1919–1921 рр. Визначено структуру і завдання військових навчальних закладів та встановлено кількість цих закладів та курсів на території України. Висвітлено діяльність закладів та розкрито питання реформування системи короткострокових курсів в «нормальні» військові школи. Відображено питання створення у 1920 р. першого суто національного військового навчального закладу на території радянської України – Школи червоних старшин.*

*Для написання статті використано архівні документи Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, Центрального державного архіву громадських об'єднань України, наукові роботи, монографії та статті українських, російських та радянських науковців. Виходячи з цього, проаналізовано історичний досвід створення на території України мережі військових навчальних закладів в умовах триваючої війни, а також досягнення та прорахунки становлення радянської військової освіти досліджуваного періоду.*

**Ключові слова:** УВУЗ, Наркомвійськсправ, курсанти, РСЧА УСРР, командирські курси, РРФСР, Школа Червоних старшин.

*Постановка проблеми у загальному вигляді... Підготовка високопрофесійних військових спеціалістів багато в чому зумовлює боездатність Збройних сил. Для виконання цього завдання необхідно мати оптимальну мережу військових навчальних закладів та ефективну систему військової освіти. Історичний досвід створення мережі військових навчальних закладів в умовах триваючої Громадянської війни 1919–1921 рр. на теренах України, відкриває нам як досягнення, так і прорахунки становлення військової освіти в досліджуваному періоді. Аналіз та використання цього досвіду при проведенні освітніх військових реформ в даний час, дає можливість оптимізувати ці перетворення, розширити мережу навчальних закладів та реформувати систему підготовки військових фахівців в умовах триваючого військових конфлікту.*

*Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз досліджень та різного роду публікацій дозволяє зробити висновок, що на сьогоднішній день не існує комплексного дослідження щодо проблематики статті. Окремі питання, пов'язані з функціонуванням військових освітніх установ в Україні у 1919–21 рр., розкриває монографія українського історика Л.Гриневиц в колективній праці «Історія українського війська», а також монографії російських науковців А.Каменева «Історія підготовки офіцерських кадрів в СРСР (1917–1984 рр.)» та І.Бондаренка «Формування системи виховання курсантів у військово-освітніх закладах у 1918–1991 рр.». Досить цікаві статистичні дані із висвітлюваної проблематики містяться у збірнику наукових праць АН УРСР за 1991 р. під редакцією Ю. Кондуфора України в 1917–1921 рр. «Деякі проблеми історії».*

*Формулювання цілей статті... Цілі статті полягають у визначенні специфіки реформування історичного досвіду діяльності військових навчальних закладів в роки Громадянської війни на території України, дослідження історії їх створення та функціонування у 1919–1921 рр., визначення завдання, структури та кількості навчальних закладів та курсів Робітничо-Селянської Червоної Армії Української Соціалістичної Радянської Республіки (РСЧА УСРР), що діяли у визначений період, розкриття питання реформування системи короткострокових курсів в «нормальні» військові школи.*

*Виклад основного матеріалу... В січні 1919 р., одразу після окупації Харкова більшовицькими військами, велика група фахівців, що були відряджені від Вищої військової інспекції РСЧА РРФСР, на чолі з В.Г.Юдовським, розпочала формування центрального та місцевих органів військового управління УСРР. 29 січня 1919 р. у м. Харкові був створений та почав функціонувати Народний комісаріат у військових справах (Наркомвійськсправ) України, на чолі з російським «старим» більшовиком Подвойським М.І., при штабі якого було створено підрозділ, що відповідав за розбудову системи військової освіти – Управління військовими учбовими закладами (УВУЗ), яке очолив В.Буняковський [1].*

*Новостворений військовий орган приступив до активного формування мережі курсів для навчання командирів та відбудови системи підготовки фахівців для радянських військових*

підрозділів. Це було зумовлене зростанням лав Червоної Армії УСРР та великими втратами на фронтах. Командирські курси та учбові батальйони створювалися в повітових та губернських центрах України, що були окуповані військовими формуваннями РСЧА.

На початку 1919 р., не існувало ні уніфікованої системи, ні єдиного плану, ні єдиних термінів навчання. Насамперед, не всі військові курси були безпосередньо підпорядковані УВУЗ Наркомвійськсправ УСРР, оскільки ті з них, які створювалися в стройових частинах армій та прифронтових установах, безпосередньо підпорядковувалися своєму командуванню та функціонували за своїми програмами та планами. Окрім цього, аж до середини березня 1919 р. паралельно з УВУЗ організацією курсів займалися відділи військово-навчальних закладів, утворені у складі окружних та губернських комісаріатів з військових справ [2]. Курси, які перебували у віданні УВУЗ, не мали чітко встановленого терміну навчання, зважаючи на фронтову обстановку, що зазвичай змушувала припинити заняття та евакуювати курси або передавати їх стройовим частинам на фронт.

Перші радянські командирські курси з'явилися на теренах України у м. Харкові, одразу після його окупації – 23 січня 1919 р. були відкриті 1-і радянські артилерійські харківські командирські курси. Курси були організовані фахівцями армійських бойових підрозділів та губернського комісаріату. На той час ще не було створено Наркомвійськсправ, а тим паче УВУЗ. Архівні матеріали не зберегли відомостей щодо історії організації та діяльності вказаних курсів у січні-лютому 1919 р. Першими військовими навчальними закладами, до організації яких був причетний УВУЗ, можна назвати 1-ші радянські піхотні харківські командирські курси, 2-і радянські піхотні полтавські командирські курси та 3-ті радянські піхотні сумські командирські курси, що були створені 01 березня 1919 р. [3].

Після окупації радянськими військами м. Києва, Наркомвійськсправ було передислоковано до столиці України. З 18 березня 1919 р. УВУЗ було розташоване в м. Києві, в будинку № 2 по вул. Свердлова (нині – вул. Прорізна) [4]. Березень та квітень 1919 р. були достатньо плідними для УВУЗ щодо організації курсів в столиці України. Так, військовий комісар Київського округу М.С.Богданов в наказі по округу від 16 березня 1919 р. оголосив про відкриття в Києві 1-х піхотних курсів на 400 осіб на базі колишнього Олексіївського училища та 2-х піхотних курсів у приміщенні колишнього Костянтинівського училища, 1-х артилерійських курсів в Миколаївському артилерійському училищі, а також бомбометно-мінометно-гренадерської школи на 150 чоловік. З 11 квітня 1919 р. Наркомвійськсправ України запровадив єдину нумерацію курсів для всієї республіки і раніше сформовані у Києві курси одержали найменування: 4-і та 5-і Радянські піхотні київські командні курси [2]. Наприкінці березня 1919 р. в Києві був відкритий перший спеціальний військовий навчальний заклад – 1-і радянські інженерні київські командирські курси, розраховані на 250 курсантів, в цей же час організовані 2-і радянські артилерійські київські командирські курси. Навчання на піхотних курсах тривало 4 місяці, на артилерійських та інженерних – 6 місяців [5].

З 18 березня 1919 р. Наркомвійськсправ, з метою уніфікації системи навчальних закладів та субординації у відносинах між військовими органами, своїм розпорядженням ліквідував відділи військово-навчальних закладів, утворені у складі окружних та губернських комісаріатів з військових справ. В кінці березня 1919 р. Наркомвійськсправ надіслав всім існуючим на той час військовим навчальним закладам циркуляр з вимогою «... як наказано вищим військовим керівництвом Збройних сил України, ви повинні підпорядковуватись УВУЗ та керуватись загальним положенням та штатами Українських радянських командних курсів» [6].

Взявши до уваги брак висококваліфікованих молодших командирів у спеціальних підрозділах та кінноті, УВУЗ своїм наказом у квітні 1919 р. відкриває одразу 4 навчальні заклади: 1-і радянські кавалерійські елисаветградські командирські курси, 2-і радянські кавалерійські київські командирські курси, 2-і радянські інженерні екатеринославські командирські курси та Радянські київські командирські курси технічних засобів боротьби. Останні заклад готували фахівців для бронечастин, траншейної артилерії, кулеметних, гранатометних, мінометних та газотехнічних частин.

Зважаючи на достатню кількість колишніх унтер-офіцерів царської армії, що мали досвід бойових дій у Першу світову війну, для прискореної підготовки молодшого командного складу, в березні 1919 р. Наркомвійськсправ відкриває мережу гарнізонних навчальних батальйонів для колишніх унтер-офіцерів. Так, зокрема, 17 березня 1919 р. був відкритий навчальний Радянський Катеринославський навчальний батальйон колишніх унтер-офіцерів на 500 осіб, 25 березня 1919 р. – Радянський Київський навчальний батальйон колишніх унтер-офіцерів на 500 осіб. Водночас, враховуючи нагальну потребу у висококваліфікованих фахівцях, Наркомвійськсправ вже у квітні 1919 р. вирішив скасувати систему підготовки колишніх унтер-офіцерів в навчальних батальйонах та здійснювати їх підготовку в мережі командирських курсів. Зокрема, Радянський київський



навчальний батальйон для колишніх унтер-офіцерів з 1 травня 1919 р. реформувався в 6-ї Радянські київські піхотні командні курси, розраховані на 500 курсантів, які включили в свій склад і 4-ї Московські піхотні курси, попередньо передислоковані до України. Всього на вказаних курсах було підготовлено 204 колишніх унтер-офіцерів [2]. Також, з 1 березня 1919 р. Радянський Катеринославський навчальний батальйон колишніх унтер-офіцерів був перетворений у 8 радянські піхотні Катеринославські командирські курси на 500 курсантів [7].

З першого травня 1919 р. приступили до занять курсанти 3-х радянських артилерійських одеських командирських курсів та 9-х радянських піхотних одеських командирських курсів. Цього ж дня 10-ті піхотні командирські курси були відкриті в м. Житомирі та в Черкасах – 11-ті. 23 травня 1919 р. до Києва було перенесено Казанські командні піхотні курси у складі 222 осіб (10 командирів і 196 курсантів) [2], на базі яких на початку червня приступили до формування нових – 12-х Київських піхотних курсів на 500 курсантів з восьмимісячним терміном навчання.

Для підготовки кадрів для авіації, значення якої в бойових операціях Червоної Армії дедалі більше зростало, 14 травня 1919 р. УВУЗ віддав наказ про відкриття Київської авіаційної школи, хоча фактично школа залишилась існувати лише «на папері».

Брак політичних працівників для армійських підрозділів (комісарів) зумовив необхідність у відкритті відповідних профільних курсів. Весною 1919 р. передбачалося відкрити відділення з підготовки комісарів при командних курсах, але 3 червня 1919 р. в м. Києві розпочали роботу курси військових комісарів на 150 курсантів, згідно штатів і положення про курси комісарів (наказ УВУЗ № 73 від 18.06.1919 р.) [8].

В червні 1919 р. УВУЗ отримав в своє підпорядкування військово-господарські курси, на базі яких відкрив у м. Києві 1-ї радянські військово-господарські командирські курси, а в м. Одесі – 2-ї радянські військово-господарські командирські курси, що готували фахівців для нестройових та тилових частин Червоної армії. В джерелах лишилась згадка також про відкриття у червні 1919 р. Радянських київських військово-фотографічних курсів на 100 курсантів [9], хоча архівних матеріалів щодо їх діяльності не лишилось.

Наприкінці червня 1919 р. військовий стан на Україні загострився, але й у таких умовах Наркомвійськсправ України розпорядився з 1 липня 1919 р. приступити до відкриття 13-х Радянських піхотних курсів в Кременчузі та 15-х Радянських піхотних курсів в Умані.

У липні 1919 р. курсанти більшості курсів, у зв'язку з контрнаступом польсько-українських та білогвардійських військ, були евакуйовані на територію Київського військового округу або приєднались до регулярних частин Червоної армії УСРР та РРФСР. 15 серпня 1919 р. у вже прифронтовому Києві на базі 4-х Київських піхотних командних курсів та 2-х Харківських сформувалися нові – 1-ї радянські київські піхотні курси, де навчалось 770 осіб [2].

Військових фахівців для Червоної армії УСРР на початку 1919 р. готували також навчальні заклади (курси) окремих військових організацій та відомств. УВУЗ Наркомвійськсправ, по мірі свого впливу, намагався підпорядкувати вказані заклади собі, іноді безуспішно – з квітня по серпень 1919 р. з відомства Головного начальника постачання Наркомвійськсправ УСРР УВУЗ отримав в підпорядкування 1-ї Радянські Київські військово-господарські курси, Броньову школу, залізничні курси, електротехнічні курси та військово-технічні курси [10].

Командирські курси існували також при штабі 12 армії, Естонської, Інзенської дивізій та 1-ї Української радянської дивізії (кавалерійської дивізії М.Щорса), іноді при штабах полків. Достатньо відомою була дивізійна школа 1-ї Української радянської дивізії. В березні 1919 р., у зв'язку з відсутністю достатньої кількості взводних командирів, командир дивізії М. Щорс дав розпорядження відкрити у м. Житомирі, при штабі дивізії, курси командирського складу. На жаль, в архівних джерелах не вдалося знайти відомостей щодо методик, планів, програм навчання та організації самих курсів. Можна лише припустити, що вказані курси (на відміну від курсів підпорядкованих УВУЗ) акцентували увагу на практичних заняттях, мінімізувавши теорію.

Під Школу Червоних командирів було вибрано та відремонтовано будівлю колишнього епархіального училища (варто зазначити, що в приміщенні вищевказаної будівлі, паралельно з курсами «щорсівської дивізії», функціонували 10-ї радянські піхотні житомирські командирські курси УВУЗ). Курси в стройовому відношенні відповідали армійському батальйону та склались з 4 навчальних рот (близько 400 курсантів). На курсах викладали мобілізовані викладачі колишніх військово-навчальних закладів. На базі двох навчальних рот вказаних курсів у вересні 1919 р. було створено командирські курси штабу 12 армії (згодом курси ГУВУЗ) відповідно до наказу Реввоенради 12 армії [11].

Протягом 1919–1920 рр. курси дивізії Щорса дислокувались в Житомирі, Овручі, Бердичеві, Вінниці, Чернігові, Білій церкві, Володимир-Волинському. Враховуючи постійні передислокації навчального закладу та активну участь курсантів у бойових діях на фронтах, не можна говорити про повноцінне, тим паче тривале їх навчання. На початку 1920 р. майже весь особовий склад

курсів був знищений на фронтах війни. Лише 1 вересня 1920 р. Щорсівська дивізійна школа урочисто відсвяткувала перший випуск 71 червоного командира [11].

Всього на військових курсах РСЧА УСРР та РРФСР протягом 1919–1921 рр. на території України було підготовлено близько 25 тисяч молодших командирів [2].

На підставі наказу Революційної військової ради УСРР від 26 червня 1919 р. (№ 1044/196) було прийняте рішення про розформування Наркомвійськсправ, а також про військово-політичну єдність радянських республік та реорганізацію органів військового управління УСРР. При цьому всі радянські українські військові формування перейшли у підпорядкування штабу Західного фронту РСЧА РРФСР [2]. Наближення лінії фронту у серпні 1919 р. безпосередньо до Києва зумовило евакуацію військових навчальних закладів округу на територію РРФСР – в Петроград, Москву, Казань та інші міста, де вони були приєднані до інших курсів РСЧА РРФСР. За таких умов, УВУЗ Наркомвійськсправ УСРР та підпорядковані йому українські військові навчальні заклади з вересня 1919 р. припинили своє існування, ставши ланками Головного управління військових учбових закладів Всеросійського головного штабу (ГУВУЗ Всеросголовштабу) РРФСР [12].

На початку 1920 р., після повторної окупації територій східних, північних та центральних регіонів України більшовицькими військами, відновити повноцінну роботу короткострокових командирських курсів завадила радянсько-польська війна та бойові дії проти білогвардійських та повстанських формувань у Таврії та Криму, що тривали протягом квітня-листопада 1920 р. Підготовка військових фахівців на окупованих територіях проводилась здебільшого в системі дивізійних (іноді армійських) курсів та декількох піхотних та кавалерійських курсів для командного складу.

Влітку 1920 р. виникла велика потреба в україномовних молодших командирах РСЧА УСРР. Це пояснюється тим, що велика частина військ РСЧА на території України складалася з етнічних українців, більшість з яких не володіли російською мовою. Крім того гостро стояло національне питання, адже населення України, в тому числі військовослужбовці Червоної армії потребували для себе командирів-українців. Саме тому Реввійськрада Південно-Західного фронту в 25 квітня 1920 р. постановою № 176 приймає рішення про відкриття у м. Харкові першого військового національного навчального закладу для українців – Школи червоних старшин. Організацією відкриття школи займався Штаб Південно-Західного фронту, який вніс корективи у постанову та запропонував «...при курсах комскладу Південно-Західного фронту відкрити відділення для підготовки червоних старшин (командирів) з українців, з викладанням українською мовою» [13], разом з тим наступ поляків на заході та нагальна потреба в командирах-українцях завадила намірам штабу Південно-Західного фронту. Протягом травня-червня 1920 р. тривали організаційні заходи та лише 1 серпня 1920 р. Школа червоних старшин була офіційно відкрита [14]. Це була «об'єднана» військова школа, тут готувались як піхотинці, так кавалеристи й артилеристи. Система побудови школи не мала нічого спільного з радянськими курсами, окрім термінів навчання – 4 місяці. По-перше, штат школи (500 курсантів-піхотинців, 200 курсантів-артилеристів та 150 курсантів-кавалеристів) не відповідав стандартним штатам радянських командних курсів. По-друге, викладання проводилося українською мовою, а до школи приймалися виключно українці з гарним знанням української мови у віці від 18 до 30 років, що мали початкову шкільну освіту (курсанти комплектувались із вихідців з селянства, понад 50% курсантів мали закінчену нижчу шкільну освіту, 8–10% – середню, 1–2% – вищу [15]). По-третє, викладачами у школі були колишні старшини петлюрівської армії та Галицької армії, що потрапили в полон чи перейшли на сторону більшовиків. Навіть побудова підрозділів школи в стройовому плані більш відповідала структурі армій УНР та ЗУНР: офіційно батальйони називались куренями, роти – сотнями, а курсанти – юнаками. Школа перебувала у м. Харкові в приміщеннях колишніх казарм по провулку Бурсацькому.

Мережа військових навчальних закладів збільшувалась протягом другої половини 1920 р., у зв'язку із загрозою можливих бойових дій з арміями країн Антанти, масштабних антирадянських повстань на території України, рейдів загонів Армії УНР та війною з Польщею. Чисельність військ РСЧА на території України в 1921 р. досягла 1 млн. 200 тис. осіб. Систему короткострокових радянських курсів було повністю відновлено, а їх мережа на території України була розширена до 46 військових навчальних закладів [16], що підпорядковувались ГУВУЗ Всеросголовштабу РРФСР, мали єдину з російськими курсами навчальну базу та нумерацію. Зокрема: «69-ті Київські піхотні курси», «13-ті Харківські кавалерійські курси», «15-і Єлисаветградські кавалерійські курси» та інші [17].

Ліквідація зовнішніх фронтів та антибільшовицьких виступів, запровадження « нової економічної політики » зумовили перехід до мирного будівництва всієї країни та її Збройних Сил зокрема. Система підготовки командних кадрів для РСЧА потребувала змін, це було обумовлено низкою факторів: відсутністю уніфікованої програми навчання, низьким рівнем знань та недостатньою підготовкою випускників короткострокових курсів, різноманіттям типів навчальних

закладів (командирські курси та школи, армійські, дивізійні курси та інші). Наприкінці 1920 р., визначною подією в побудові нової системи військової освіти стало створення (згідно наказу Реввійськради РРФСР) Вищої академічної військово-педагогічної ради, що розробляла нормативні акти, формувала та узагальнювала навчальні програми, координувала реорганізаційні роботи всіх військових навчальних закладів, в тому числі на території України [18].

В середині січня 1921 р. ГУВУЗ Всеросголовиштабу РРФСР було прийнято остаточне рішення про реформу військової освіти, що передбачала скорочення загальної кількості курсів, їх злиття та перетворення на «військові школи нормального типу» з трирічним курсом навчання [19]. Водночас, короткострокові курси були остаточно ліквідовані лише у 1924 р.

*Висновки...* Підготовка військових фахівців для Червоної армії УСРР у 1919–1921 рр. проходила в надзвичайно складній обстановці та була пов'язана зі значними труднощами. На початку 1919 р. військові навчальні заклади не мали уніфікованої структури та програм навчання. При цьому, стан матеріального забезпечення, триваючі бойові дії та повна економічна розруха – результат руйнівної політики «воєнного комунізму», негативно впливали на розвиток мережі військових навчальних закладів. Окрім цього, практикувалося масове відправлення особового складу шкіл та курсів до діючої армії (на Західний та Південний фронт) або їх використання для придушення антибільшовицьких повстань. У зв'язку з цим, радянському військовому керівництву доводилося приймати екстрені заходи, щоб подолати «кадровий голод». Спроби створити так звані «нормальні» військові школи тривалий час не давали очікуваного результату. Фахівців доводилося готувати в достатньо розгалуженій системі короткострокових курсів, що іноді існували лише «на папері», або «без відриву» від фронту. Тому, доводилося використовувати військових спеціалістів, висуванців з нижчих посад, проводити партійні мобілізації або й взагалі готувати молодших командирів в мережі дивізійних та армійських курсів в складі діючих армійських підрозділів. Розгалужена мережа військових навчальних закладів та недосконала система військової освіти вимагала коректив. Військова освітня реформа 1921 р. стала початком нової самобутньої системи «радянської військової освіти», що реалізувала абсолютно нові форми та методи професійної підготовки військових фахівців, нову програму, нову теорію військової освіти, яку було апробовано та практиці і застосовано на полях Другої Світової війни.

*Перспективи подальших досліджень...* Аналіз наявної літератури показав, що проблематика статті вивчена недостатньо та потребує ґрунтовного вивчення.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Приказ по управлению военно-учебных заведений № 22 от 14.04.1919 г. // Центральный державный архив вищих органов власти та управління України (далі ЦДВАВОУ). – Ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 2 арк.
2. Украина в 1917–1921 гг. Некоторые проблемы истории: сборник научных трудов / отв. ред. Ю. Ю. Кондуфор ; АН Украинской ССР, Отделение литературы, языка и искусствознания. – К.: Наукова думка, 1991. – 280 с.
3. Приказ по управлению военно-учебных заведений № 36 от 30.04.1919 г. // ЦДВАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 45 арк.
4. Приказ по управлению военно-учебных заведений № 35 от 29.04.1919 г. // ЦДВАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 44 арк.
5. Приказ по управлению военно-учебных заведений № 12 от 25.03.1919 г. // ЦДВАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 12 арк.
6. Об организации курсов. Первые киевские военно-хозяйственные. Доклад № 81 от 29.04.1919 г. // ЦДВАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 1, 1919 р. – 6 арк.
7. Приказ народного комиссариата военных дел УССР № 397 от 6.05.1919 г. // ЦДВАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 87 арк.
8. Приказ управлению военно-учебных заведений № 73 от 18.06.1919 г. // ЦДВАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 84 арк.
9. Приказ по управлению военно-учебных заведений № 83 от 28.06.1919 г. // ЦДВАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 92 арк.
10. Приказ по управлению военно-учебных заведений № 94 от 16.07.1919 г. // ЦДВАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 108 арк.
11. Сорок четвертая киевская дивизия. История походов и боевых действий 44-й Киевской стрелковой дивизии 1918–1920 гг. / под общей редакцией А.Осипова. – К : Издание Киевского губисполкома, 1923. – 178 с.
12. Історія українського війська (від княжих часів до 20-х років ХХ ст.) / упорядник Б. З. Якимович. – [4-те вид., змін. і доп.] – Львів : Світ, 1992. – 712 с.
13. Приказ по управлению военно-учебных заведений № 4 от 8.03.1921 г. // ЦДВАВОУ. – ф. 4126, оп. 1, спр. 1. – 2 арк.
14. Лист до ЦК КП(б)У від 1.08.1920 р. // Центральный державный архив громадських об'єднань України (далі ЦДАГОУ). – ф. 1, оп. 20, спр. 337. – 1 арк.
15. Лист Центральної школи червоних старшин до Політбюро ЦККПУ від 1.09.1920 р. // ЦДАГОУ. – ф. 1, оп. 20, спр. 337. – 8 арк.

16. Енциклопедія історії України : т. 3: Е-Й / редкол. : В. А. Смолій (голова) та ін. ; НАН України ; Інститут історії України. – К. : Наукова думка, 2005. – 672 с.
17. Постановление РевВоенСовета Юго-Западного фронта № 176 от 25.04.1920 г. // ЦДАГОУ. – ф. 1, оп. 20, спр. 167. – 108 арк.
18. Каменев А. И. История подготовки офицерских кадров в СССР (1917–1984 гг.) : [моногр.] / А. И. Каменев. – Новосибирск : Типография НВВПУ, 1991. – 261 с.
19. Бондаренко И. А. Формирование системы воспитания курсантов в военно-учебных заведениях в 1918–1991 годах : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. А. Бондаренко. – М., 2012. – 261 с.

**References:**

1. Prikaz po upravleniyu voenno-uchebny'h zavedenij № 22 ot 14.04.1919 g. : Tsentralnyi derzhavnyi arhiv vyshyh organiv vlady ta upravlinnia (dali TsDVAVOU). – f. 1926, op. 1, spr. 6, 1919 r. – 2 ark.
2. Ukraina v 1917-1921 gg. Nekotory'e problemy' v istorii: sbornik nauchny'h trudov / otv. red. Y. Y. Kondufor ; AN Ukrainskoj SSR, Otdelenie literatury, yazyka i iskusstvovedeniya, Kyiv, Naukova dumka, 1991, 280 p.
3. Prikaz po upravleniyu voenno-uchebny'h zavedenij № 36 ot 30.04.1919 g. : TsDVAVOU . – f. 1926, op. 1, spr. 6, 1919 r, 45 ark.
4. Prikaz po upravleniyu voenno-uchebny'h zavedenij № 35 ot 29.04.1919 g. : Ts DVAVOU . – f. 1926, op. 1, spr. 6, 1919 r, 44 ark.
5. Prikaz po upravleniyu voenno-uchebny'h zavedenij № 12 ot 25.03.1919 g. : TsDVAVOU . – f. 1926, op. 1, spr. 6, 1919 r, 12 ark.
6. Ob organizatsii kursov. Pervy'e kievskie voenno-hoziaistvenny'e. Doklad № 81 ot 29.04.1919 g. : TsDVAVOU . – f. 1926, op. 1, spr. 1, 1919 r, 6 ark.
7. Prikaz narodnogo komissariata voenny'h del USSR № 397 ot 6.05.1919 g. : TsDVAVOU. – f. 1926, op. 1, spr. 6, 1919 r, 87 ark.
8. Prikaz upravleniyu voenno-uchebny'h zavedenij № 73 ot 18.06.1919 g. : TsDVAVOU. – f. 1926, op. 1, spr. 6, 1919 r, 84 ark.
9. Prikaz po upravleniyu voenno-uchebny'h zavedenij № 83 ot 28.06.1919 g. : TsDVAVOU. – f. 1926, op. 1, spr. 6, 1919 r, 92 ark.
10. Prikaz po upravleniyu voenno-uchebny'h zavedenij № 94 ot 16.07.1919 g. : TsDVAVOU. – f. 1926, op. 1, spr. 6, 1919 r, 108 ark.
11. Sorok chetvertaya kievskaya diviziya. Istoriya poходov i boevy'h deistvij 44-j Kievskoj strelkovej divizii 1918-1920 gg. / pod obshhej redakciej A. Osipova, Kyiv, Izdanie Kievskogo gubispolkoma, 1923, 178 p.
12. Istoriia ukraiinskogo viiska (vid knyazhyh chasiv do 20-h rokiv XX st.) / Uporyadnyk B. Z. Yakymovych. – 4-te vyd., zmin. i dop, Lviv: Vydavnytstvo «Svit», 1992, 712 p.
13. Prikaz po upravleniyu voenno-uchebny'h zavedenij № 4 ot 8.03.1921 g. : TsDVAVOU. – f. 4126, op. 1, spr. 1 – 2 ark.
14. Lyst do TsK KP(b)U vid 1.08.1920 r. : Tsentralnyi derzhavnyi arhiv gromadskyh obiednan Ukrainy (dali TsDAGOU). – f. 1, op. 20, spr. 337, 1 ark.
15. Lyst Tsentralnoi shkoly chervonyh starshyn do Politbiuro TsK KPU vid 1.09.1920 r. : TsDAGOU. – f. 1, op. 20, spr. 337, 8 ark.
16. Entsyklopediia istorii Ukrainy: T. 3: E-J / Redkol.: V. A. Smolii (golova) ta in. NAN Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy, Kyiv, V-vo «Naukova dumka», 2005, 672 p.
17. Postanovlenie RevVoenSoveta Yugo-Zapadnogo fronta № 176 ot 25.04.1920 g. : TsDAGOU. – f. 1, op. 20, spr. 167, 108 ark.
18. Kamenev A. I. Istoriya podgotovki oficerskih kadrov v SSSR (1917 - 1984 gg.), Novosibirsk : Tipografiya NVVPU, 1991, 261 s.
19. Bondarenko I. A. Formirovanie sistemy' vospitaniya kursantov v voenno-uchebny'h zavedeniyah v 1918-1991 godah, Moscow, 2012, 261 p.

**Summary**

**Iryna Tychyna**

***Soviet Commanders' Courses on the Ukrainian Territory During the Years of the Civil War 1919–1921: the History of Their Foundation and Work***

*The article studied the history of foundation of the Soviet military educational institutions on the territory of Ukraine in 1919–1921. The structure and the tasks of the military educational institutions were defined and the number of the institutions and courses which worked on the territory of Ukraine were established. The work of those institutions was reflected and the questions of the short-term courses system reformation into normal military schools were disclosed. The question of the formation of the first national military educational institution on the territory of Soviet Ukraine The Red Sergeant Majors' School was depicted.*

*The archival documents of the Central state archives of the superior authorities and governance, the Central state archives of social associations of Ukraine, research works, monographs and the articles of the Ukrainian, Russian and Soviet scientists were used for the article. Due to these, there were analyzed the historic experience of the system formation of the military educational institutions on the territory of Ukraine during the continuing war and also achievements and errors of the Soviet military education formation of the studied period.*

**Key words:** *SMEI, the National military committee, cadets, the Red Army of USSR, commanders' courses, RSFSR, the Red master sergeants' school.*

Дата надходження статті: «25» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «15» квітня 2015 р.

**До питання відповідальності підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів**

У статті розглянуто педагогічні аспекти виховання відповідальності в молодших підлітків шкіл-інтернатів. Викладено позиції вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо суті відповідальності як педагогічної проблеми. Виділено декілька підходів до поняття відповідальності, а саме: характерна властивість суб'єкта діяльності, що взаємопов'язана із самостійністю, ініціативністю, старанністю та іншими якостями; здатність особистості визначати свої обов'язки та виконувати їх, здійснювати самооцінку і контроль за їх виконанням; певний рівень морального розвитку особистості; спрямованість на моральне вдосконалення індивіда. Подано класифікацію підлітків, які навчаються в загальноосвітніх школах інтернатах, як-от: діти-сироти; діти, відібрані у батьків за рішенням суду; діти, батьки яких позбавлені батьківських прав або засуджені, перебувають під арештом у період слідства, визнані недієздатними, перебувають на тривалому лікуванні, а також батьків, місце перебування яких невідомо, або тих, які з інших причин не беруть участі в утриманні та вихованні своїх дітей; підкинуті та безпритульні діти, які взагалі не мають уявлення про відповідальність.

**Ключові слова:** відповідальність, моральність, молодші підлітки, совість, школи-інтернати.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Проблема відповідальності завжди була в центрі уваги педагогічної теорії і практики. Сьогодні загальноосвітній навчальний заклад покликаний забезпечити формування і розвиток інтелектуальної, творчої та ініціативної особистості, здатної жити в принципово нових умовах, реалізувати себе в житті, бути успішною і відповідальною, сприяти розвитку суспільства. Педагог має не лише дати учням певний обсяг знань, але й сформувати людину, здатну до мобільності, швидкої зміни соціальних ролей, творчо мислити, приймати рішення, мати свою позицію, брати на себе відповідальність, адаптуватися до умов життя.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Проблема відповідальності – складна і багатоаспектна, вона знайшла своє відображення у працях багатьох філософів, педагогів і психологів (Платон, К.Альбуханова-Славська, Б.Ананьев, Аристотель, Н.Басюк, І.Бех, Л.Божович, Л.Дементій, Ж.Завадська, Я.Коменський, С. Лайзане, Н.Лусканова, А.Макаренко, К.Муздибаев, В.М'ясищев, Г.Сковорода, В.Сухомлинський, О.Спіркін, К.Ушинський та ін.).

Однак поза увагою науковців залишився такий аспект, як виховання відповідальності в підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні теоретико-методичних основ виховання відповідальності в молодших підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

*Виклад основного матеріалу...* Розглянемо, як тлумачить довідкова психолого-педагогічна література це поняття. За «Психологічною енциклопедією» відповідальність – внутрішня саморегуляція і самодетермінація зрілої особистості, опосередкована ціннісними орієнтаціями, яка виявляється в усвідомленні людиною причин здійснюваних вчинків та їх наслідків і в контролі своєї здатності бути причиною змін у навколишньому світі та власному житті. Найбільше вивчена відповідальність у зарубіжній психології, де її розглядали не як цілісне явище, а лише в окремих формах її прояву. Зокрема, значну увагу приділяли дослідженню соціальної відповідальності як схильності людини поводитись відповідно до інтересів інших людей і соціальних груп, дотримуватися прийнятих норм і виконувати вибрані рольові обов'язки. При вивченні особливостей прийняття на себе відповідальності за активні дії в різних соціальних ситуаціях було відкрито і досліджено феномен «дифузії відповідальності», який виявляється в різкому зниженні активності виконання необхідних дій у присутності інших людей. Найбільш різнобічне і найповніше явище відповідальності досліджено в екзистенціальній психології. Деякі психологи (А.Петровський та ін.) найчастіше розглядають відповідальність як рису особистості, яка формується в спільній діяльності з іншими людьми шляхом засвоєння соціальних цінностей, норм і правил поведінки особистості перед суспільством визначають через свідоме дотримання нею моральних принципів і прийнятих правових норм [8, с.60–61].

В «Енциклопедії освіти» відповідальність особистості – це усвідомлена необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та установками [4]. Відповідальність особистості є характеристикою будь-яких відносин, в яких перебувають люди, і стосується різних

аспектів їхньої діяльності, визначаючи її спрямованість. Вона виявляється у свідомості, характері, почуттях, різних формах просоціальної поведінки і свободі вибору, тісно пов'язана зі знанням об'єктивних законів розвитку суспільства, рівнем освіти і культури та ґрунтується на ставленні, якот: до об'єкта діяльності (позитивне, зацікавлене) – особливо у роботі з людьми; до самої діяльності (як людина її виконує – зацікавлено, формально – неформально, байдуже тощо); до результату діяльності (заради чого? Позитивний результат сприяє посиленню впевненості у своїх можливостях, негативний – розчаруванню) [4].

Енциклопедія батьківства за редакцією Є.Коваленка, С.Кириленка розглядає відповідальність як рису особистості, що передбачає необхідність виконувати вимоги, які пред'являє суспільство. Відповідальність – важлива моральна якість особистості. Відповідальним є той, хто розуміє свій обов'язок за будь-яких обставин, хто чесно трудиться в міру своїх сил та можливостей, хто бере на себе провину за вчинені помилки [3].

У педагогічній спадщині А.Макаренка визначено й обґрунтовано умови ефективного виховання особистості в колективі. На його думку, у педагогічній діяльності повноцінне формування особистості неможливе без відповідальності за свої вчинки, без вимогливих і принципових відносин у колективі. Тільки таке цілеспрямоване виховання може сприяти виробленню звички до моральної поведінки, позитивних рис характеру і волі. А.Макаренко вважав відповідальність соціальною якістю особистості. «Почуття відповідальності – це здатність до орієнтування, – писав А.Макаренко, – функція відповідальності у тому щоб сприяти регулюванню взаємин і стосунків поміж людьми і суспільством» [6, с.452].

Нам імпонує думка В.Сухомлинського, який розглядає відповідальність як здатність особистості формулювати і виконувати обов'язки, здійснювати самооцінку і контроль. Він вважає, що ці компоненти можуть бути реалізовані тільки за умови залучення дітей до суспільно корисної, пізнавальної і трудової діяльності, у яких її **вихованцями** привласнюється морально-трудова досвід, утверджуються **переконання**, соціалізуються вчинки, розвивається сприятливість до слів учителя, його особистого прикладу [9, с.442].

Розглядаючи відповідальність у взаємозв'язку з категорією «совість», В.Сухомлинський зазначає, що вона є центральним утворенням у свідомості дитини, внутрішнім механізмом, що детермінує напрям становлення індивіда як особистості, зокрема розвиток її моральності. На його думку, совість є одночасно причиною і наслідком внутрішньої роботи духу, яка породжує такий реальний і дієвий вияв совісті, як почуття сорому. Це почуття – суттєвий критерій і показник сформованості у людини відповідальності за власну поведінку і вчинки. Совість і почуття сорому розглядаються педагогом як своєрідні та надійні гаранті відповідальності й обов'язку, тому що вони «як голос внутрішнього «Я» спонукають людину до самоконтролю, мотивують потребу «судити свої вчинки й якості від власного імені» [9].

Не викликає сумніву правомірність твердження учених-дослідників А.Макаренка, В.Сухомлинського, які розглядають відповідальність як соціальну якість особистості. Так, А.Макаренко визначає її (як таку, що формується шляхом включення особистості до системи відповідальних залежностей). В.Сухомлинський бачає у відповідальності здатність особистості формулювати обов'язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку і контроль шляхом включення в суспільно-корисну, пізнавальну і трудову діяльність, через які набувається морально-трудова досвід, утверджуються переконання, соціалізуються вчинки, розвивається сприйнятливості слова і прикладу. Як якість особистості, що розкривається у контексті із самостійністю, ініціативністю, старанністю, пунктуальністю, цілеспрямованістю, і як психологічний стан, установку, що супроводжується емоційними переживаннями неспокою, тривоги, турботи, відповідальність особистості розкриває М.Левківський. Як смислове утворення особистості, та її цілісну якість, в якій інтегровані духовні, соціально-психологічні та психофізичні функції, що забезпечують розвиток особистості як суб'єкта відповідальної поведінки, який реалізує необхідне, тлумачить відповідальність особистості М.Савчин [10].

Ми згодні з думкою Н.Басюка, який стверджує, що формування почуття відповідальності школярів відбувається на базі особистісних новоутворень, що виникають. Основними серед них є такі: узагальнення й усвідомлення переживань, виникнення логіки почуттів, внутрішній план дій, рефлексія, довільність психічних процесів і функцій, виникнення відносно стійких форм поведінки і діяльності, активне формування самооцінки як компонента самосвідомості [1, с.13].

На думку Т.Гаєвої, совість як один із механізмів моральної відповідальності визначає здатність співвідносити реальну або передбачувану поведінку людини з тим позитивним «обличчям», яке відповідає її універсальній суті і спрямовує вчинки необхідним чином. Совість здійснює процес морального прогнозування в тих випадках, коли логічна орієнтація в ситуаціях і наслідках є неможливою або ускладненою. Отже, моральна відповідальність відіграє роль життєстверджувального світоглядного почуття особистості [2].

Даючи оцінку поняттю «відповідальність» у контексті самовизначення, Ж.Завадська у своєму дослідженні визначає її як самостійну, творчу діяльність на основі усвідомлення своїх потреб, можливостей і здібностей. Як одна з найбільш безпосередніх проявів суспільної сутності людини, вона виявляється у її здібності дотримуватись у своїй поведінці прийнятих у суспільстві моральних і правових норм, виконувати рольові обов'язки і відповідати за свої дії [5].

Такий підхід пропонує у своїх працях і Т.Машарова, де вона розглядає відповідальність як усвідомлену необхідність, що детермінує поведінку особистості, яка самовизначається. В особистісному аспекті відповідальність розглядається як міцно засвоєна система обов'язків, які стали потребами [7].

Безперечним є той факт, що відповідальність – це важлива форма зовнішнього контролю, яка формально покладена на особистість. Відповідальною у цьому випадку призначається людина, яка несе відповідальність (наприклад, за порядок), людина, наділена правами та обов'язками у здійсненні певної діяльності, у керівництві справами. Така форма контролю застосовується, коли людина, знаючи норми, принципи, правила суспільства, не порушує їх [3].

Особливого значення проблема виховання відповідальності набуває у процесі становлення підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Адже в інтернатні заклади приймаються такі категорії учнів: діти-сироти; діти, відібрані у батьків за рішенням суду; діти, батьки яких позбавлені батьківських прав або засуджені, перебувають під арештом у період слідства, визнані недієздатними, перебувають на тривалому лікуванні, а також батьків, місце перебування яких невідомо, або тих, які з інших причин не беруть участі в утриманні та вихованні своїх дітей; підкинуті та безпритульні діти, які взагалі не мають уявлення про відповідальність. Головними завданнями сучасних загальноосвітніх шкіл-інтернатів є наступні: створення умов, сприятливих для проживання дітей, їх навчання і виховання; забезпечення всебічного розвитку, фізичного, соціального та психічного здоров'я вихованців; забезпечення утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; засвоєння освітніх програм, суспільства і держави; реалізація прав дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, на належні умови проживання, різнобічний розвиток, виховання, здобуття певного рівня освіти, професійну орієнтацію та підготовку їх до самостійного життя і праці, виховання відповідальності.

*Висновки...* Отже, виховання відповідального ставлення у підлітків шкіл-інтернатів завжди займало важливе місце в педагогіці та психології. Загалом, можна виділити декілька підходів до трактування поняття відповідальності: це здатність особистості формулювати свої обов'язки та виконувати їх, здійснювати самооцінку і контроль за ними; характерна властивість суб'єкта діяльності, яка взаємопов'язана із самостійністю, ініціативністю, старанністю й іншими якостями; певний рівень морального розвитку особистості; спрямованість на моральне вдосконалення індивіда.

*Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження...* Пропонована стаття не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. У подальшому планується визначити специфіку виховання відповідальності в підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Басюк Н. А. Виховання почуття відповідальності в молодших школярів. Сходінки до відповідальності : навч.-метод. посіб. / Н. А. Басюк / за ред. проф. Левківського М. В. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 192 с.
2. Гаевая Т. Г. Моральная ответственность как качество личности : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 / Т. Г. Гаевая. – М., 1984. – 18 с.
3. Енциклопедія батьківства : посібник з сімейного виховання / [авт. кол. за заг. ред. Є. І. Коваленко, С. В. Кириленко]. – К. : КНТ, 2008. – С. 38–39.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 106–107.
5. Завадская Ж. Е. Воспитание ответственности у старшекласников / Ж. Е. Завадская. – Минск : Нар. асвета, 1981. – 152 с.
6. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1990. – 366 с.
7. Машарова Т. В. Социальное определение учащейся молодежи в условия современного общества : [моногр.] / Т. В. Машарова. – Киров : Вят. ГПУ, 2003. – 155 с.
8. Психологічна енциклопедія / [авт.-упор. О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – С. 60–61.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1997. – Т. 4. – 637 с.
10. Ярошук Л. Г. Формування відповідального ставлення до навчання у молодших школярів як важлива педагогічна проблема / Л. Г. Ярошук // *Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická konference «Věda a vznik – 2012/2013».* – Díl. 21. – Pedagogika. – Praha : Publishing House «Education and Science» s. r. o. – S. 81–86.

References:

1. Basiuk N. A. *Vykhovannia pochuttia vidpovidalnosti v molodshykh shkoliariv. Shkodynyky do vidpovidalnosti : navch.-metod. posib.*, Kyiv, Tsentr navchalnoi literatury, 2006, 192 p.
2. Gaevaya T. H. *Moralnaia otvetstvennost kak kachestvo*, Moscow, 1984, 18 p.
3. *Entsyklopediia batkivstva : posibnyk z simeinoho vykhovannia* [avt. kol. za zah. red. Ye. I. Kovalenko, S. V. Kyrylenko]. Kyiv, KNT, 2008, pp. 38–39.
4. *Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy*; hol. red. V. H. Kremen. Kyiv, Yurinkom Inter, 2008, pp. 106–107.
5. Zavadskaiia Zh. E. *Vospytanye otvetstvennosti u starsheklasnykov*, Mynsk, Nar. asveta, 1981, 152 p.
6. Makarenko A. S. *Metodyka vykhovnoi roboty*, Kyiv, Rad. shkola, 1990, 366 p.
7. Masharova T. V. *Socialnoe opredelenie uchashheysya molodezhy v usloviyax sovremennogo obshchestva : monografiya*, Kyrov, Viat. HPU, 2003, 155p.
8. *Psykholohichna entsyklopediia* [avt.-upor. O. M. Stepanov]. – Kyiv, «Akademvydav», 2006, pp. 60–61.
9. Sukhomlynskyi V O. *Vybrani tvory : u 5 Part.* Kyiv, Rad. Shkol., 1997, part 4, 637 p.
10. Yaroshchuk L. H. *Formuvannia vidpovidalnoho stavlennia do navchannia u molodshykh shkoliariv yak vazhlyva pedahohichna problema*. Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická konference «Věda a vznik 2012/2013». Díl. 21. Pedagogika. Praha. Publishing House «Education and Science» s. r. o., pp. 81–86.

Summary

Anzhelika Tolkachova

**On the Issue of Responsibility of Teens Boarding Schools**

*Pedagogical aspects of education responsibility in young adults schools are studied in the article. The positions of domestic and foreign researchers on the merits of responsibility as a pedagogical problem have been offered. Some approaches to the concept of responsibility, namely the characteristic of property of the entity that is interconnected with autonomy, initiative, diligence and other qualities have been singled out; ability of the individual to determine their duties and carry them, to carry out self-assessment and monitoring their implementation; a certain level of moral development of the individual; focus on the moral development of the individual. Classification of adolescents enrolled in secondary boarding schools, such as: orphans; children taken from their parents by the court; children whose parents are deprived of parental rights or convicted under arrest during the investigation, found incompetent to be on long-term care, as well as parents, the seat of which is unknown, or that otherwise do not participate in the maintenance and education of their children; thrown and street children who have no idea of responsibility.*

**Key words:** responsibility, morality, younger adolescents, conscience, boarding schools.

Дата надходження статті: «18» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «02» квітня 2015 р.

УДК 371-054.57(438):94(477.7)«1920/1929» (045)

ОЛЬГА ТРЕТЯКОВА,  
кандидат історичних наук  
(м.Миколаїв)

**Особливості освітнього розвитку польського населення Півдня України в 1920-х рр.**

*У статті на основі архівних та інших джерел розглядається процес розвитку шкільної освіти польської національної меншини Півдня України в 1920-х рр. Окреслено історичні місця розселення польського населення у Південному регіоні; охарактеризовано спеціально утворені органи державної влади, на які покладалося завдання організації освітньої роботи серед національних меншин. Визначено причини та умови запровадження нової національної політики; проаналізовано нормативно-правові акти на основі яких створено нову систему освіти. Показано процес організації діяльності навчально-виховних закладів освіти для польського населення. Визначено позитивні та негативні аспекти їх діяльності. Внаслідок проведеного аналізу, ми дійшли до висновку, що польське населення двоюко і неоднозначно відносилося до новостворених освітніх закладів. З одного боку, створення мережі національних шкіл з польською мовою навчання мало важливе значення для збереження їх самобутності та ідентичності, а з іншого, широка антирелігійна пропаганда та насадження комуністичної ідеології відштовхували польське населення від радянських національних шкіл. Крім того, погано розвинена мережа польських шкіл підвищеного рівня, слабка матеріально-технічна база навчання та відсутність кваліфікованих польськомовних вчителів негативно впливали на якість навчання в національних польських школах.*

**Ключові слова:** польська національна меншина, Південь України, національна школа, реорганізація.



*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Радянська влада, будуючи соціалістичне суспільство, розуміла роль та місце в ньому національних меншин. Саме тому, в 1920-ті рр. проголошено політику «коренізації», одним з напрямків якої стало упровадження рідної мови і національних ознак у навчально-виховний процес. Не заперечним є той факт, що «коренізація» мала важливе значення для розвитку польських національних закладів освіти. Однак, саме через освіту влада насаджувала свою ідеологію на польське населення, зовсім не враховуючи його національні особливості.

У зв'язку з цим досить важливого значення набувають питання дослідження та висвітлення процесу створення та організації діяльності мережі освітніх закладів для польського населення Півдня України в означений період.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Досліджень, спеціально присвячених розвитку освіти національних меншин Півдня України в 20-х рр. ХХ ст., поки що існує небагато, хоча в цій галузі плідно працює цілий ряд авторів: О.О.Войналович, В.О.Животівський, Б.М.Чирко, Л.Д.Якубова [1; 21; 24; 25] тощо.

*Формування цілей статті...* Автор статті ставить за мету з власної точки зору розглянути особливості розвитку шкільної освіти польської національної меншини Півдня України в 1920-х рр.

*Виклад основного матеріалу...* За даними Всеукраїнського перепису населення 1926 р. в Південній Україні проживало 23365 осіб польської національності. Більшість з них були міськими жителями і проживали в Миколаєві, Одесі та Херсоні. Компактними групами в сільській місцевості поляки проживали в таких населених пунктах: в Чаплинському районі – села Преображенка, Павлівка, Новокиївка, Григорівка, Білоцерківка; Снігурівському районі – Киселівка; Херсонському районі – Цареводар; Великолепетиському районі – Костянтинівка та Миколаївка, в Нижньосірогозькому – Косаківка, Новопетрівка, Верхні Торгаї та на хуторі Вікторівка. На території Миколаївського округу поляки проживали в таких населених пунктах: на хуторі Жовтень Баланівської сільради Очаківського району, хуторі Іваницькому Новоодеського району та селі Щербані Вознесенського району.

Погляди більшовиків на освітню справу були систематизовані та зіставлені з головними завданнями політичного та державного будівництва і законодавчо закріплені в «Кодексі законів про народну освіту УСРР», затвердженому 22 листопада 1922 р. Згідно з пунктом 23, УСРР, виходячи з прав національних меншин на культурне самовизначення, брала на себе обов'язок забезпечити «населенню всіх націй і національних меншостей, що населяють Україну, виховання і навчання на їх рідній мові» [22, с.158]. Цим документом вперше підведена законодавча база під національні школи, окреслене їх місце в системі народної освіти України.

Центром, який керував всією освітньою роботою серед національних меншин України, став Народний комісаріат освіти. У 1921 р. при ньому створено Раду національних меншин, при якій функціонували єврейське, німецьке, польське, татарське та інші національні бюро. Основною метою їх діяльності визначалося формуванням «наукових та організаційних засад роботи і всієї культурно-освітньої політики» [23, с.95].

Аналогічні органи діяли при низових (губернських, повітових) ланках освітньої системи. На ці підрозділи покладалася відповідальність за становлення освіти національних меншин, і перш за все – шкільної. Центральна комісія національних меншин та її місцеві органи допомагали у вирішенні всіх практичних питань освітнього розвитку національних меншин.

Загальне уявлення про структуру та характер національної освіти України дає «Схема системи освіти серед національних меншин УСРР», прийнята в 1926 р. В ній сказано, що система освіти серед національних меншин УРСР співпадає зі всією системою народної освіти, що прийнята в УРСР. Відзначалося, що окрема національна школа створюється в тих пунктах, де є не менш 20 дітей національних меншин шкільного віку. Основою системи шкільної освіти була 4-річна школа (молодший концентр 7-річки) – сільська, містечкова, міська, яка будувалася на рідній мові відповідних національних меншин. Крім того, для кожної національності створювалися в районних центрах, більших містечках і містах старші концентри 7-річки [24, с.68].

На початку 1920-х рр. національних навчальних закладів для етнічних меншин, крім росіян, у Південній Україні не існувало, за винятком грецької школи в Одесі і незначної кількості німецьких та єврейських шкіл. Після прийняття ряду наведених вище постанов щодо національної освіти, мережа польських шкіл в Україні почала зростати. Отже розглянемо мережу польських освітніх закладів, що почали відкриватися в Південній Україні з середини 20-х рр. ХХ ст.

В Миколаєві працювала польська трудова 7-річна школа, заснована у 1882 р. У 1924 р. там навчалося 78 учнів, заняття проходили польською мовою, російська вивчалася як предмет. Не вистачало підручників та дитячої літератури, однак Наросвіта ніякої матеріальної допомоги, крім оплати роботи вчителів, не надавала. «Завідуюча школи лояльно ставиться до радянської влади», проте двох вчителів планувалося замінити, бо вони «не відповідали вимогам радянської школи».

Учні школи проводили всі революційні свята [6, арк.8, 13]. В 1925 р. кількість учнів збільшилася до 85, працювало 5 вчителів. Щомісяця випускалася стінгазета та вдалося залучити трьох учнів до організації юних піонерів. За словами доповідача Польбуро, робота піонер загону знаходилася тільки на стадії організації [7, арк.8].

В 1926/27 н.р. в школі нараховувався 91 учень, з яких 86 – поляки, а 5 – іншої національності. Навчання проводилося польською, російською та українською мовами. Працювало 12 вчителів, з яких 6 – проводило навчання на польській мові, 1 – українською, 5 – російською мовами. При школі діяла книгозбірня (468 книг, з яких на польській мові – 232, на українській – 98, на російській – 128.) [12, арк.236]. На засіданні Польбуро в травні 1927 р. його керівник Ржепинський вказував на те, що багато поляків не посилають дітей до національної школи тільки тому, що вона не повна семирічка [9, арк.3].

В селах Миколаївської округи, де невеликими але компактними групами польське населення проживало в трьох населених пунктах, польських шкіл не було. Проте, поляки села Щербані Вознесенського району в 1924 р. намагалися за власні кошти організувати школу, але через відсутність вчителя, вона пропрацювала лише три місяці зими [10, арк.25]. Польська 4-річна школа в с.Щербані запрацювала в листопаді 1925 р., навчалася 28 учнів. Керівник Польбуро Ржепинський, який проводив там обстеження в грудні 1925 р., вказував на те, що у школі немає єдиних підручників, лише частина різномірних для читання, з граматики та арифметики. Майже всі підручники за своїм змістом зовсім не відповідали радянській школі, адже були написані в дусі релігійному і національно-патріотичному, переповнені фотографіями польських королів. Крім підручників, зовсім не було навчальних посібників та карт. Розміщувалася школа в одній маленькій найманій кімнаті, розміром близько 4 кв. метрів, опалювалася за рахунок населення.

На загальних зборах селян він поставив питання про реорганізацію школи на українську зі збереженням в ній польської мови як предмета. Обґрунтував свою пропозицію тим, що більшість селян асимілювалися, слабо або зовсім не володіли польською мовою та з дітьми своїми переважно розмовляли українською. Однак селяни одностайно виступили за збереження польської школи та вимагали побудувати нове шкільне приміщення з гуртожитком для дітей з інших сіл району, бажаних відвідувати польську школу. Запропонували свою допомогу у будівництві [7, арк.59–61].

Станом на 1926/1927 н.р. школу повністю забезпечили радянською літературою, в книгозбірні нараховувалося 69 книг, з яких 49 – підручників та 20 – для читання. Навчався 21 учень. Працювала школа в одну зміну, викладав один вчитель – Голодова Н. І. [11, арк.75].

На хуторах Жовтень Очаківського району Баланівської сільради та Іваницький Новоодеського району Ново-Шмідтівської сільради, польських шкіл до 1926 р. не існувало, а в українські школи сусідніх сіл населення дітей не відправляло. Це пояснюється частково віддаленістю шкіл, відсутністю взуття та одягу, але найголовніше – це прагненням населення навчати і виховувати своїх дітей національною польською мовою. Молодь, не маючи новітньої радянської літератури, зачитувалася наявними у деяких з селян старими, непридатними та вилученими з обігу книгами Сенкевича, Родзевича та ін. Селяни в домашніх умовах навчали дітей польської мови. Останні разом з молоддю і дорослими співали за наявними у них книжками національні, патріотичні і релігійні пісні та гімни, як-то: «Боже цось польське», «С дымом пожаров», «Я польское дитя – тебя благодарю», «Мы хотим бога, святая пани» і т.д. [8, арк.38].

В лютому 1926 р. на засіданні Польбуро Миколаївського окружного з доповіддю по обслідуванню хутора Жовтень виступав Ф. Васютинський. Він звернув увагу на те, що на хуторі проживає близько 40 дітей шкільного віку від 7 до 16 років, а школи немає. Тому, доповідач висунув пропозицію негайно створити школу на хуторі [8, арк.15].

Через багаторічний недорід селяни хутора Жовтень сильно зубожіли, розпродали живий інвентар, подекуди голодували. Тому надати допомоги в організації школи не могли, за винятком використання їх робочої сили [26, арк.38]. А от селяни хутора Іваницький, де нараховувалося 35 дітей віком від 6 до 15 років, за власні кошти на суму 65 крб. купили стіни зруйнованого кам'яного будинку під школу. Для закінчення будівництва необхідна була сума в 300 крб, які селяни дати не могли через багаторічний недорід в районі [8, арк.28, 38]. Проте за рахунок окрінспектури до початку 1926/1927 н.р. школи в селах були відкриті.

Курс навчання в польській трудовій школі хутора Жовтень становив 3 роки. Навчалася 18 учнів, усі – поляки. Викладання проводилося польською мовою, вчитель – Стаценко О.С. В селі Іваницькому запрацювала 4-х річна трудова школа. Навчалася 30 учнів – всі поляки, за соціальним походженням – діти хліборобів. Викладання проводила вчителька – Томашевська В.В. польською мовою. Працювала книгозбірня (44 книги, з яких 26 – польською мовою, 18 – українською) [11, арк.122, 188].

В Херсонській окрузі в 1925/1926 рр. працювало 4 польшколи, в яких почалося 223 учня, що становило 52 % всіх польських дітей. Викладали 6 вчителів [17, арк.52]. У Херсоні польська трудова

школа № 12, заснована в 1910 році, мала виробничий ухил: кустарний та кооперативний. Навчалось 24 учні, з яких 10 – хлопчиків та 14 – дівчаток, за національністю всі поляки. В книгозбірні нараховувалося 76 книг, з яких 26 – підручники та 50 – для читання, більшість яких куплено коштом батьків [20, арк.105–106].

В с.Цареводар школу з польською мовою навчання відкрили в 1925 р., підручників польською мовою не було, користувалися українськими. Працювала в одну зміну, викладав молодий вчитель В.Семашко, поляк, мав вищу освіту, прибув з Бердичівського повіту. Навчалось 26 учнів, з них хлопчиків – 14, дівчаток – 12 [18, арк.31].

Киселівська польська трудова школа-семирічка бере початок у 80-ті рр. XIX ст. зі звичайної церковноприходської школи. Викладання велося польською мовою, вивчали українську та російську. В 1925 р. навчалось 82 учня, а в 1926 їх кількість збільшилася до 137. Школа мала виробничий сільськогосподарський ухил, заняття проводили три вчителі – Гринкевич А.Т. (директор), Гринкевич М.І. та Марковська А.М. При школі діяла книгозбірня для дітей (всього 22 книжки, з яких 5 українською, 7 – російською та 10 – польською мовами) та педагогів (всього 47 книжок, 12 – українською, 16 – російською, 20 – польською мовами), підручників було 36, з яких українською – 6, російською – 8 та польською – 22. Працював дитячий драматичний гурток [13, арк.37]. Незважаючи на тяжкі умови навчання, вчилися старанно. Не вистачало зошитів, шкільного приладдя, мали лише по два підручники на клас. Тому уроки робили разом, як тоді говорили «кулками». Одна «кулка» на цій стороні села, а друга – на тому боці.

За свідченням Загорельської Феодосії Андріївни, вчителів вирізняла висока освіченість та культурність. Жінки одягалися в спідниці та блузки, на голові завжди хустка, взимку – тепла, влітку – прохолодна. Чоловіки, як правило, одягали костюми. Вчителі чемно та ласкаво поводитися з учнями. Найбільшим покаранням вважалося, коли вчитель забирав в учня книги. Для того, щоб отримати їх знову, до школи треба було прийти з батьками. Це вважалося великим соромом.

В 1928/1929 рр. в школі вже навчалось 202 учні, хоча загалом по Киселівці нараховувалося 289 дітей шкільного віку.

В інших польських школах округу кількість учнів в 1928/1929 рр. збільшилася: в Цареводарі – з 26 до 37, а в Преображенці з 41 до 59 учнів. Запрацювала польська школа в селі Григорівка, де навчалось 32 учні [19, арк.143].

Польське населення Великолепетиського та Нижньосірогозького районів також було достатньо забезпечене національними школами. В Костянтинівці з 1900 року існувала польська 4-х річна трудова школа з польською мовою викладання. На 1 січня 1927 р. там навчалось 97 учнів, з яких 48 – хлопчиків та 49 – дівчаток, за національністю – всі поляки. Викладали два вчителі – Івашкевич Т.Я., який обіймав посаду завуча та Скрушинська К.Ф. Також мали сторожа – Релішевська Ю.П. Заробітна плата завуча становила 43 крб., вчительки – 40 крб., сторожа – 12 крб. При школі діяла книгозбірня для дітей (194 книги, з яких для читання – 16, підручників – 178) та для педагогічного персоналу (16 книг) [4, арк.194–195].

В с.Миколаївка працювало дві трудшколи, що обслуговували польське населення. Миколаївська 4-х річна трудова школа заснована в 1903 р., мова навчання – українська. Станом на 1 січня 1927 року у ній навчалось 86 учнів, з яких українців – 33, а поляків – 53. Викладали два вчителі – Мищенко М.І., яка була завучем та Харченко Г.М. Діяла дитяча книгозбірня (625 книжок) та книгозбірня для педагогів (18 книжок) [4, арк.196].

Косаківська польська двоєрічка заснована в 1926 році, навчання проводилося польською та російською мовами. На 1 січня 1927 р. там навчалось 39 учнів, з яких 6 – українці, вони навчалися російською мовою та 33 – поляки, які навчалися на національній мові. Працювала школа в одну зміну, викладав один вчитель – Чернецький П.Р., який був завучем та мав стаж роботи 9 років. При школі функціонувала книгозбірня для дітей та педагогів [5, арк.17–18].

Новопетрівська 4-х річка заснована у 1917 р. Навчався у ній 71 учень, за національністю всі поляки, мова викладання – польська. Працювала школа у дві зміни, у першій зміні навчалось – 46 учнів, у другій – 25. Викладали два вчителі – Стржильчик Л.І., завуч, 17 років педагогічного стажу та Вебер А.Р., педагогічний стаж 3 роки. В школі діяла дитяча та педагогічна книгозбірня [5, арк.42].

В Одеському окрузі польські школи працювали лише в місті. В 1924/1925 н.р. працювала лише одна школа, де навчалось 176 дітей. Наступного року вже діяло дві школи, а кількість учнів збільшилася до 394 [16, арк.28].

В 1926/1927 н.р. в Одесі навчався 761 учень польської національності. Польські школи відвідувало 423 учні, з яких: поляків – 416, інших національностей – 7. Решта навчалася: в російських школах – 186, українських – 157, єврейських – 2 учні [16, арк.156].

В 1927/28 н.р. близько 64% польських дітей навчалось в національних школах. Однак повністю охопити польських дітей національними школами, за існуючої мережі польшкіл було важко. Адже

поляки дуже розкидано проживали по місту, і з окремих місць польські діти не могли відвідувати польшкіл [14, арк.81].

В селах польських шкіл не було. Однак, можемо прослідкувати кількісне збільшення польських учнів в загальних школах чи школах інших національностей за роками. Так, в 1924/1925 н.р. навчався 71 учень, а в 1925/1926 рр. вже 98 учнів. Наступного року навчалось 109 польських учнів, з них: в українських школах – 82, російських – 7, німецьких – 18, молдавсько-українських – 2 учні [16, арк.16, 156]. Треба відмітити, що польські діти, які не відвідували польських шкіл, в місті більшість навчалися в російських школах, а на селі – в українських.

Польське населення досить позитивно ставилося до польських шкіл. Проте в якості своєї роботи національні школи дуже відставали від українських та російських через недостатню кількість національних педагогічних кадрів, навчальної літератури, щільного обладнання, спеціальних приміщень тощо. Погано розвинена мережа польських шкіл 2-го концентру порушувала наступність у системі освіти польського населення. Ця проблема була не тільки регіональною, а загальноукраїнською. Більшість польських дітей, що закінчували початкову школу національною мовою, змушені продовжувати навчання в українських чи російських 7-річках, що негативно впливало на досягнення учнів.

З іншого боку були труднощі в продовженні освіти після закінчення 7-річки національною мовою. Наприклад, в Одесі польські діти по закінченні семирічки не мали можливості продовжувати навчання через відсутність вузів та профшкіл на національній мові. Вступати до профшкіл українських чи російських було неможливо, бо незнаючи спеціальної термінології цими мовами, вони не могли скласти іспити. «Це дискредитує польські школи, негативно впливає на політичний настрій населення і підриває проведення нашої нацмен політики» – відмічалось у доповідній записці щодо стану польшкіл [15, арк.22].

*Висновки...* Отже, протягом 20-х рр. ХХ ст. для польського населення створено мережу національних шкіл з польською мовою навчання, що мало важливе значення для збереження їх самобутності, в першу чергу – мови, яку вони почали забувати. Радянська компартійна верхівка вклала в цей процес свою мету – формування нової «радянської людини», виховання нових комуністичних кадрів – ідеологів та творців світлого соціалістичного майбутнього. Наштовхувшись на хвилю несприйняття нової радянської освіти, комуністичне керівництво на початку 1930-х рр., починає кардинально змінювати свою національну політику не лише в освітній сфері, а загалом. Зміцнений комуністичний режим, створивши широку мережу психологічного, духовного, а найголовніше адміністративного та карального впливу на населення, переходить до боротьби з усіма незгодними з політикою партії. Це призвело до поступового закриття всіх польських освітніх установ або переведення їх на українську чи російську мову викладання.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Войналович О. О. Організація шкільної освіти для національних меншин в Україні: 20–30-і рр. / О. О. Войналович. – Київ – Полтава : Рідний край, 1992. – 148 с.
2. Всесоюзний перепис населення 1926 року. – Т. XIV. – М. : ЦСУ СРСР, 1929. – С. 12–36.
3. Данильченко О. П. Ліквідація неписьменності серед національних меншостей півдня України в 20-х рр. ХХ ст. / О. П. Данильченко // УІЖ. – 1999. – № 3. – С. 74–88.
4. Державний архів Запорізької області (далі – ДАЗО). – Ф. Р-3756. – Оп. 1. – Спр. 1022. – 199 арк.
5. ДАЗО. – Ф. Р-3756. – Оп. 1. – Спр. 1028. – 162 арк.
6. Державний архів Миколаївськ області (далі – ДАМО). – Ф. П-1. – Оп. 1. – Спр. 116. – 18 арк.
7. ДАМО. – Ф. П-1. – Оп. 1. – Спр. 226. – 77 арк.
8. ДАМО. – Ф. П-1. – Оп. 1. – Спр. 298. – 69 арк.
9. ДАМО. – Ф. П-1. – Оп. 1. – Спр. 403. – 23 арк.
10. ДАМО. – Ф. Р-99. – Оп. 1. – Спр. 889. – 418 арк.
11. ДАМО. – Ф. Р-985. – Оп. 1. – Спр. 1276. – 276 арк.
12. ДАМО. – Ф. Р-985. – Оп. 1. – Спр. 1277. – 255 арк.
13. ДАМО. – Ф. Р-1554. – Оп. 1. – Спр. 226. – 648 арк.
14. Державний архів Одеської області (далі – ДАОО). – Ф. П-7. – Оп. 1. – Спр. 1543. – 103 арк.
15. ДАОО. – Ф. П-7. – Оп. 1. – Спр. 2146. – 36 арк.
16. ДАОО. – Ф. Р-969. – Оп. 3. – Спр. 471. – 201 арк.
17. Державний архів Херсонської області (далі – ДАХО). – Ф. Р-2. – Оп. 1. – Спр. 1422. – 285 арк.
18. ДАХО). – Ф. Р-169. – Оп. 1. – Спр. 765. – 140 арк.
19. ДАХО). – Ф. Р-414. – Оп. 1. – Спр. 870. – 184 арк.
20. ДАХО. – Ф. Р-435. – Оп. 1. – Спр. 799. – 230 арк.
21. Животівський В. О. Освіта національних меншин у 1920-ті роки як знаряддя комуністичного переродження суспільства / В. О. Животівський // Відродження. – 1995. – № 4. – С. 73.
22. Культурне будівництво в Українській РСР : Важливі рішення Комуністичної партії і Радянського уряду 1917–1959 рр. : зб. докум. у 2-х т. – Т. 1. (1917 – червень 1941 рр.). / [упоряд. : З. І. Зобіна, Г. О. Кравченко, Ю. Б. Медведєв]. – К. : Політвидав, 1959. – 883 с.

23. Положення про організацію справи освіти національних меншостей, які населяють територію УСРР// УІЖ – 1990. – № 6. – С. 95.
24. Чирко Б. В. Під пресом імперської ідеології. Початок формування національної школи та її денационалізація в умовах тоталітарного режиму (1920–1930-ті рр.) / Б. В. Чирко // Відродження. – 1993. – № 1. – С. 66–68.
25. Якубова Л. Д. Національно-культурне життя етнічних меншостей України (20-30 роки): коренізація та депортація / Л. Д. Якубова // УІЖ. – 1998. – № 6. – С. 22–35 ; 1999. – № 1. – С. 41–55.
26. Центральний державний архів вищих органів влади та управління країни. – Ф. Р-5. – Оп. 2. – Спр. 982. – 27 арк.

#### References:

1. Voinalovych O.O. *Orhanizatsiia shkilnoi osvity dlia natsionalnykh menshyn v Ukraini: 20 – 30-i rr*, Kyiv, Poltava: Ridnyi kraj, 1992, 148 p.
2. *Vsesoiuznyi perepys naseleennia 1926 roku*, T.XIV, Moscow, TsSU SRSR, 1929, pp. 12–36.
3. Danylichenko O.P. *Likvidatsiia nepysmennosti sered natsionalnykh menshostei pivdnia Ukrainy v 20-kh rr. XX st.*, UIZh, 1999, №3, pp. 74–88;
4. Derzhavnyi arkhiv Zaporizkoi oblasti (dali – DAZO). – F. R-3756. – Op. 1. – Spr. 1022. – 199 ark.
5. DAZO. – F. R-3756. – Op. 1. – Spr. 1028. – 162 ark.
6. Derzhavnyi arkhiv Mykolaivsk oblasti (dali – DAMO). – F. P-1. – Op. 1. – Spr. 116. – 18 ark.
7. DAMO. – F. P-1. – Op. 1. – Spr. 226. – 77 ark.
8. DAMO. – F. P-1. – Op. 1. – Spr. 298. – 69 ark.
9. DAMO. – F. P-1. – Op. 1. – Spr. 403. – 23 ark.
10. DAMO. – F. R-99. – Op. 1. – Spr. 889. – 418 ark.
11. DAMO. – F. R-985. – Op. 1. – Spr. 1276. – 276 ark.
12. DAMO. – F. R-985. – Op. 1. – Spr. 1277. – 255 ark.
13. DAMO. – F. R-1554. – Op. 1. – Spr. 226. – 648 ark.
14. Derzhavnyi arkhiv Odeskoi oblasti (dali – DAOO). – F. P-7. – Op. 1. – Spr. 1543. – 103 ark.
15. DAOO. – F. P-7. – Op. 1. – Spr. 2146. – 36 ark.
16. DAOO. – F. R-969. – Op. 3. – Spr. 471. – 201 ark.
17. Derzhavnyi arkhiv Khersonskoi oblasti (dali – DAKhO). – F. R-2. – Op. 1. – Spr. 1422. – 285 ark.
18. DAKhO. – F. R-169. – Op. 1. – Spr. 765. – 140 ark.
19. DAKhO. – F. R-414. – Op. 1. – Spr. 870. – 184 ark.
20. DAKhO. – F. R-435. – Op. 1. – Spr. 799. – 230 ark.
21. Zhyvotivskiy V.O. *Osvita natsionalnykh menshyn u 1920-ti roky yak znariaddia komunistychnoho pererodzhennia suspilstva, Vidrodzhennia*, 1995, № 4, p. 73;
22. *Kulturne budivnytstvo v Ukrainiskii RSR : Vazhlyvi rishennia Komunistychnoi partii i Radianskoho uriadu 1917-1959 rr. : Zb. dokum. u 2-kh t. – T.1. (1917-cherven 1941 rr)*, Kyiv, Polityvdav, 1959, 883 p.
23. Polozhennia pro orhanizatsiiu spravy osvity natsionalnykh menshostei, yaki naseliatut terytoriiu USRR, UIZh, 1990, № 6, p. 95.
24. Chyrko B.V. Pid presom imperskoi ideolohii. Pochatok formuvannia natsionalnoi shkoly ta yii denatsionalizatsiia v umovakh totalitarnoho rezhymu (1920-1930-ti rr.), *Vidrodzhennia*, 1993, № 1, pp. 66–68;
25. Yakubova L.D. Natsionalno-kulturne zhyttia etnichnykh men-shoste Ukrainy (20-30 roky): korenizatsiia ta deportatsiia, UIZh, 1998, № 6, pp. 22–35; 1999, № 1, pp. 41–55.
26. *Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchyykh orhaniv vlady ta upravlinnia krainy*. – F. R-5. – Op. 2. – Spr. 982. – 27 ark.

#### Summary

##### *Olha Tretiakova*

#### ***The Features of Educational Development of the Polish Population in the South of Ukraine in 1920-s***

*In the article on the basis of the archived and other sources the process of development of school education of the Polish national minority in the South of Ukraine in 1920s is examined. The historical places of Polish population's location are outlined in the South region; specially well-educated public authorities, which are the task of organization of educational work among national minorities are described. Reasons and terms of input of new national politics are defined; normatively-legal acts are analysed on the basis of that the new system of education is created. The process of activity organization of educational establishments for the Polish population is shown. The positive and negative aspects of their activity are determined. As a result of the conducted analysis, we concluded, that the Polish population in two ways and ambiguously behaved to the accrued educational establishments. From one side, networking of national schools with Polish studies had an important value for maintenance of their originality and identity, and from other, wide anti-religious propaganda and planting of communist ideology pushed away the Polish population from the Soviet national schools. Moreover, the badly developed network of Polish schools of the high level, weak material and technical base of studies and absence of skilled Polish teachers, influenced negatively on the quality of studies at the national Polish schools.*

**Key words:** *Polish national minority, South of Ukraine, national school, reorganization.*

Дата надходження статті: «26» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «15» квітня 2015 р.

**Професійно спрямоване навчання  
як складова формування компетентного фахівця**

*В статті досліджено сутність професійно спрямованого навчання у вищій школі. Визначені сучасні підходи до формування професійних компетенцій у процесі формування майбутнього фахівця. Охарактеризовані професійні компетенції фахівців торговельно-економічного профілю. Соціальна і професійна спрямованість, культура мислення й темперамент є факторами, які обумовлюють рівень прояву професіоналізму. Визначення професійної компетентності розглядається як ступінь оволодіння системою знань, умінь, навичок та способів діяльності як систему комунікаційних якостей, необхідних для здійснення діяльності, а професійну компетентність – як здатність особистості на різних рівнях вирішувати різноманітні професійні завдання. Професійна компетентність студентів торговельно-економічного профілю розглядається як узагальнена риса особистості, що має чотири рівні розвитку: низький, середній, достатній та високий; виділено цілі, функції, зміст та результати професійної діяльності. Розроблена модель формування компетентного фахівця з урахуванням професійно спрямованого навчання.*

**Ключові слова:** викладач, вищій навчальний заклад, компетенція, інновація, навчально-виховний процес, освіта, студент.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Вже близько десяти років здійснюється реформування системи вищої освіти в Україні, у ході якого досягнуто істотних результатів. Але масштабність проведених перетворень і трансформаційні процеси в соціумі не тільки не дозволяють говорити про завершеність цих змін, але і вимагають їх подальшої реалізації.

Зростання вимог до рівня підготовленості випускника вищої школи змушує науковців шукати нові шляхи активізації пізнавальної діяльності студентів, формувати в них внутрішні потреби неперервного поповнення знань, самоосвіти.

Усвідомлення необхідності інтенсифікації навчального процесу стало передумовою виникнення і поширення активних методів навчання, що призвело до розвитку різних напрямків у навчанні: проблемне навчання, професійно спрямоване навчання, комунікативний метод навчання.

Ситуація на межі століть така, що молодому фахівцю в його професійній діяльності практично завжди приходиться застосовувати знання не тільки за фахом, але й в інших галузях. Завтра ж від нього буде потрібно постійне відновлення своєї кваліфікації, здобуття додаткових знань і навичок. Тому сьогодні так необхідне удосконалювання системи вищої освіти, одним з аспектів якого стає розширення контактів вузів з роботодавцями, яке в перспективі повинно привести і до застосування випереджальної підготовки фахівців з урахуванням прогнозованих тенденцій на ринку праці. Необхідно зауважити, що в умовах його нестабільності, вступники, студенти і випускники розраховують часто на допомогу вузу. Вказана тенденція позначилася також на створенні служб працевлаштування у вищих навчальних закладах, які частково змушені «допрацьовувати» недоробки системи вищої освіти в плані готовності студентів і випускників до самостійного пошуку роботи. Надалі ж, коли студенти зможуть мати знання і навички, які дозволять їм самостійно чи за допомогою служби працевлаштування у вузах, знайти місце роботи, відповідне до набутої спеціальності, сприяння служби у вирішенні цієї проблеми повинно втратити свою актуальність і поступитися місцем плануванню кар'єри, завдяки якому студенти зможуть отримати, крім консультаційної допомоги, додаткові навички для успішного працевлаштування і професійних досягнень.

Тому, при визначенні цілей, завдань, місту професійного навчання на перший план необхідно ставити інтереси професійної підготовки майбутніх фахівців.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Проблему професійної спрямованості навчання фахівців різного профілю досліджували науковці: С.Гончаренко, С.Батишев, З.Слепкань, Г.Гуторов, І.Сгорова, І.Козловська, О.Фомкіна, А.Кудрявцева та ін. Питаннями професійної спрямованості вивчення конкретних предметів займалися О.Волянська, М.Миронюк, Н.Михайлова, Г.Ворковецька, Г.Цибульська та ін. Професійна спрямованість навчання як складова формування компетентного фахівця недостатньо розкрита у дослідженнях, окрема торговельно-економічного профілю.

*Формування цілей статті...* Мета статті – показати значення професійно спрямованого навчання як засобу мотивації студентів вищої школи торговельно-економічного профілю до вивчення спеціальних дисциплін.

*Виклад основного матеріалу...* Враховуючи вимоги сучасності реалізація навчальної програми повинна базуватися не на пізнавальній парадигмі освіти, відповідно до якої основним завданням є передача студенту предметних знань, а на парадигмі розвивальної освіти, основну мету якої становить розвиток кожного студента за допомогою знань як засобу розвитку. Викладач повинен турбуватися про створення умов для розкриття суб'єктивного досвіду студента, його природної психічної активності як особистості. Цей принцип лежить в основі особистісно-орієнтованого навчання, яке найповніше реалізується у вищій школі [1]. Найважливішою у такому навчанні є мотиваційно-цільова складова, яка передбачає позитивну установку студента на роботу, формулювання важливості теми заняття в контексті навчальної дисципліни та майбутньої спеціальності, залучення студентів до планування навчальної діяльності та прогнозування результатів. У разі виникнення позитивної мотивації студент швидко захоплюється навчальною діяльністю і, як правило, досягає успіху.

Важливим аспектом оптимізації вузівської підготовки в даний час є посилення практичної спрямованості навчання, необхідність випуску, насамперед, широкопрофільних фахівців, які володіють у той же час ґрунтовними вузькоспеціальними знаннями і навичками. Однак головним напрямком у підготовці фахівців у вищій школі стає орієнтація не тільки на професійну, але й особистісну складову, що дозволить випускнику вищих навчальних закладів, відповідно до змін у сфері трудових відносин, в міру необхідності виявляти ініціативу, гнучкість, самоудосконалюватися та ін. При цьому особливого значення набуває загальнокультурна підготовка фахівця, формування гуманності особистості, як основи її всебічного розвитку, становлення її громадянської позиції, здатності до відповідальних дій, співробітництва з іншими людьми, що, нарешті, приведе до інтеграції суспільства. У такий спосіб в основному буде забезпечений високий адаптаційний потенціал випускників вузів України.

Полегшити ситуацію на ринку праці до деякої міри зможуть нові підходи до формування замовлення на фахівців з вищою освітою. Передбачається забезпечити баланс замовлення держави, регіонів, окремих галузей і попит населення. На перше місце висувається завдання кадрового забезпечення програм загальнодержавного значення. Поряд із загальнодержавними інтересами варто враховувати інтереси регіонів – кожен регіон має свої економічні, демографічні, соціальні особливості і вони повинні знайти своє відбиття, насамперед, у моделях випускників вищих навчальних закладів.

Наприклад, Київський національний торговельно-економічний університет – Хмельницький торговельно-економічний коледж – ліцей № 24 спільними зусиллями здійснюють відпрацювання нетрадиційних шляхів та інноваційних методів удосконалювання освіти з урахуванням специфіки регіону. Здійснюють підготовку фахівців відповідно до розроблених моделей фахівців зі спеціальностей, у яких існує потреба саме в Хмельницькому регіоні. Крім цього, у коледжі вже реалізується ідея безперервної освіти, яка має безумовний позитивний ефект, характеризується кращою адаптацією студентів до соціальних змін, у тому числі й у професійному житті, можливістю більш цілеспрямованого розвитку людської особистості. Саме впровадження інноваційних проєктів у регіоні повинно сприяти більш ефективній реалізації державної політики у сфері освіти.

Вищим навчальним закладам, на даному етапі, варто орієнтуватися на місцеві потреби. Тим більше, що статистичні дані свідчать про наявність у вузах, в основному, місцевого контингенту студентів. І хоча реалізація регіональної політики в галузі освіти йде непросто, здійснення ряду напрямків проходить успішно і свідчить про необхідність продовження роботи.

Впровадження нових технологій в навчальний процес завжди вважалося прогресивним кроком і підвищувало мотивацію навчання. Сьогодні до інноваційних технологій можна віднести і використання комп'ютерних моделюючих систем, і впровадження ситуаційних та кейсових технологій, і вирішення фахових задач за допомогою комплексного використання знань з загальноосвітніх та фахових дисциплін.

Для викладача вибір методу проведення заняття завжди був і залишається актуальним завданням. Адже, саме активні методи навчання допомагають викладачеві полегшити процес навчання. Результатом такої взаємодії є, як правило, високопродуктивна і високоефективна праця як студента, так і викладача.

Проведення таких занять сприяє розвитку у майбутніх фахівців торговельно-економічного профілю вміння працювати у колективі, здійснювати спостереження конкретної ситуації, здатність аналізувати ситуації та приймати рішення, нести відповідальність за результати діяльності.

При застосуванні інноваційних підходів студенти разом з викладачем стають активними учасниками навчального процесу. Активність їх проявляється в самостійному пошуку засобів і

способів вирішення поставленої проблеми, в набутті знань, необхідних для виконання практичної задачі. Це дозволяє їм відійти від стандартного мислення, стереотипу дії, розвиває прагнення до знань.

Звідси ідеї «активного навчання», «безпосереднього досвіду», «персоналізації знань», «права студента на турботу та увагу», «необхідність створення атмосфери відвертості та взаєморозуміння». Згідно з таким підходом змінюється зміст навчання, програма складається відповідно до потреб та інтересів студентів; навчальний процес структурується на солідарній основі; викладач виконує роль консультанта та джерела знань, а не контролера; бали виставляються тільки за бажанням студента; постійно існує вибір пізнавальної альтернативи, а сутність навчання зводиться до накопичення суб'єктивного досвіду.

Уміння аналізувати, оцінювати ситуації та на основі цього аналізу приймати вірні рішення – невід'ємна частина компетентного фахівця. Сутність цього методу полягає в тому, що студентам пропонується конкретна ситуація, в якій охарактеризовані умови і дії учасників ситуації. Представлення ситуації може бути надано в різних формах: вербальний (словесний) опис ситуації, демонстрація кінофрагментів, розігрування ролей окремими студентами. Головним дидактичним матеріалом для аналізу виробничих ситуацій є їх словесний опис. Ситуації можуть бути представлені також у вигляді малюнків, схем, документів з закладених в них помилках, в виявленні яких і полягає аналіз ситуації.

Метод вирішення ситуаційних виробничих задач застосовується для формування у студентів професійних вмінь та навичок. Основним дидактичним матеріалом є ситуаційна задача, яка включає в себе умову (опис ситуації та похідні кількісні дані) і питання, поставлені перед студентом. Ситуаційна задача вміщає всі необхідні дані для її вирішення, а у випадку їх відсутності – умови, з яких можна вичерпати ці дані.

Серед складних задач можна виділити: наскрізні задачі, які проходять через весь навчальний курс дисципліни; комплексні, які охоплюють декілька предметів, але виконуються одночасно, в період навчальної практики; цільові комплексні задачі, які проходять через декілька предметів, але направлені на досягнення конкретної мети, які представляють собою завершальний процес виконання трудової функції.

При підготовці компетентного фахівця найбільш поширені такі форми нестандартних занять: рольова гра, ділові ігри, дослідницьке заняття та лабораторно-практичні роботи, інтегроване заняття, прес-конференція, заняття з використанням мультимедійних технологій.

За результатами проведеного експерименту розроблено модель формування професійної компетентності студента торговельно-економічного профілю, яка включає як психологічні особливості цього процесу, рівні розвитку досліджуваного психологічного феномену, критерії та показники професійної компетентності цієї категорії, програму процесу, зміст діяльності; мету, функції, результати. Як складне утворення професійна компетентність охоплює всі структурні ланки моделі, особливості та рівень розвитку яких визначають ступінь оволодіння професією, професійну компетентність фахівця, і як підсумок його професійну майстерність.

Критеріями сформованості когнітивного компонента є знання про комплекс і сутність професійних особистісних якостей фахівців торговельно-економічного профілю, усвідомлення їх необхідності в професійній діяльності, знання комунікативних і морально-етичних норм.

Критеріями сформованості поведінкового компонента є активна чи пасивна позиція в спілкуванні; прояв терпимості, доброзичливості (або нетерпимості, неприязні) до інших людей і розуміння (або нерозуміння) оточуючих, мотивів їх поведінки; здатність (або нездатність) прийняти іншу точку зору під час диспутів та обговорень, групової роботи; ставлення до інших культур, віросповідань, соціокультурних особливостей інших народів; ретельність (або безвідповідальність) у виконанні доручень і завдань; активність (або пасивність) у груповій роботі; підготовленість до практичних і семінарських занять.

Модель формування професійної компетентності студента торговельно-економічного профілю представляє сукупність чотирьох компонентів: світоглядно-мотиваційного, теоретико-когнітивного, практично-діяльнісного і функціонально-творчого; виокремлено чотири групи критеріїв сформованості професійної компетентності: професійно-функціональний, професійно-спеціальний, психологічно-особистісний та результативний. Кожен із чотирьох критеріїв формування моделі професійної компетентності студента визначає необхідні якості, знання та вміння (показники), що складають структуру професійної компетентності. Професійна компетентність студентів торговельно-економічного профілю розглядається як узагальнена риса особистості, що має чотири рівні розвитку: низький, середній, достатній та високий; виділено цілі, функції, зміст та результати професійної діяльності.

Розроблена модель професійної компетентності студента торговельно-економічного профілю є орієнтиром у формуванні професійно компетентного фахівця.



Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі... Таким чином, інноваційні підходи у підготовці компетентного фахівця торговельно-економічного профілю, використання методів активного навчання сприяє формуванню фахових вмінь і навичок, а саме: оцінювати ситуацію на ринку товарів та послуг; розпізнавати види товарів, розробляти ефективні логістичні маршрути, порівнювати споживні властивості, визначати конкурентоспроможність товарів, перевіряти якість товарів та встановлювати їх відповідність нормативно-технічній документації та сертифікатам відповідності; розшифровувати показники маркування вітчизняних та зарубіжних товарів; здійснювати приймання, зберігання та документальне оформлення товарів.

Для успішної підготовки майбутніх фахівців вищі навчальні заклади не повинні обмежуватися створенням моделі випускника. Доцільним є і розробка моделей випускника певного курсу, що дозволить вносити корективи й у такий спосіб оптимізувати навчання, а також моделі викладача, оскільки удосконалювання викладача є необхідною умовою формування особистості сучасного фахівця.

Як підсумок виділимо ключові моменти, які складають основу розробки моделі випускника вищого навчального закладу:

- забезпечення якості підготовки (її відповідність тенденціям розвитку ринку праці, необхідність підготовки з нових спеціальностей, оволодіння сучасними технологіями та широким спектром додаткових знань);
- орієнтація на гуманістичну складову (прагнення гуманізувати індивідуалістичні, прагматичні настанови шляхом, як усебічного розвитку особистості, так і формування її соціальних якостей);
- взаємозв'язок фундаментальної спрямованості підготовки й орієнтації на професійну діяльність і тісний зв'язок із практикою;
- реалізація випереджальної підготовки (врахування прогнозованих перспектив розвитку країни);
- спрямованість на адаптивність, (гнучкість реагування на попит).

Завдяки зазначеним способам оптимізації навчання у вищій школі, з'являється можливість такої підготовки фахівців, яка дозволить максимально зблизити цілі суспільства й особистості.

Перспективні дослідження необхідно вести у напрямках теоретичного обґрунтування системи показників професійного спрямування; розробки державних механізмів збору, вимірювання та аналізу фактичних показників компетентного фахівця; розробки та впровадження моніторингу якості професійно спрямованого навчання як складової формування компетентного фахівця.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Концепція профільного навчання в старшій школі : [книга вчителя математики : довід.-метод. вид.] / упор. Н. С. Прокопенко, Н. П. Щекань. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 288 с.
2. Белова Л. Інтелектуальний потенціал регіону: досвід реалізації / Л. Белова // Новий колегіум. – 2000. – № 5. – С. 31–34.
3. Яременко О. Л. Модель сучасного спеціаліста: опыт и перспективы / О. Л. Яременко // Як нам упорядкувати нашу вищу школу : VIII міжнар. студентська наук. конф. – Харків : НУА, 2001. – С. 114-117.

#### **References:**

1. *Kontseptsiia profilnoho navchannia v starshii shkoli : [knyha vchytelya matematyky : dovid.-metod. vyd.] / upor. N. S. Prokopenko, N. P. Shekan, Kharkiv : TORSINH PLYuS, 2006, 288 p.*
2. *Byelova L. Intel'ektualnyi potentsial rehionu: dosvid realizatsiyi, Novyy kolehium, 2000, № 5, pp. 31–34.*
3. *Yaremenko O. L. Model' sovremennogo spetsialista: opyt i perspektyvy, Yak nam uporyadkovaty nashu vyshchu shkolu : VIII mizhnar. studentska nauk. konf., Kharkiv : NUA, 2001, pp. 114–117.*

#### **Summary**

**Nina Trishkina**

#### **Professionally-Directed Teaching as a Component of Forming Competent Specialist**

*The essence of professionally directed learning in high school is analyzed in the article. Modern approaches to the formation of professional competence while forming the future expert are identified. The professional competencies of trade and economic experts are characterized. Social and professional orientation, culture of thinking and temperament are the factors that determine the level of professionalism display. The definition of professional competence is regarded as the mastery degree of knowledge, skills and way of life as a system of communication skills that are required to perform the activity, but the professional competence – as the individual's capacity to solve various professional tasks at different levels. The professional competence of trade and economics students is seen as a generalized personality trait that has four levels of development: low, medium, sufficient and high. The objectives, functions and results of professional activity are distinguished. The model of the competent professional forming considering professionally directed learning is developed.*

**Key words:** teacher, institution of higher education, competence, innovation, educational process, education, student.

Дата надходження статті: «14» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «02» квітня 2015 р.

**Психолого-педагогічна спадщина Степана Балей  
у світовому та вітчизняному науковому дискурсі**

У статті здійснено історіографічний аналіз творчої спадщини Степана Балей. На основі аналітико-синтетичного підходу автором систематизовано наукові розвідки, внаслідок чого визначено галузі наук, в межах яких здійснювалось вивчення творчого доробку вченого. З'ясовано, що предметом дослідження зарубіжних вчених, зокрема польських, переважно є окремі досягнення С.Балей в загальній психології, психології виховання, психології творчості, філософії та педагогіці. Натомість перша спроба цілісного вивчення та реконструкції наукової спадщини українсько-польського вченого була здійснена українським філософом М.Верниковим і продовжена його учнями. Продемонстровано, що в Україні об'єктом дослідження науковців стали філософсько-педагогічні, психолого-педагогічні, психоаналітичні та соціально-філософські ідеї С.Балей. На підставі аналізу психолого-педагогічних періодичних та фахових видань виявлено недостатній рівень розкриття наукових поглядів вченого у вітчизняній педагогічній науці. Це аргументує необхідність подальшого ґрунтовного вивчення наукових праць С.Балей, що дасть можливість висвітлити погляди дослідника на проблеми навчання, виховання та розвитку, вивчити його власний педагогічний досвід, визначити вагомість внеску вченого у педагогічну науку, а також з'ясувати можливості впровадження педагогічних ідей науковця в контексті реформування сучасної системи освіти України.

**Ключові слова:** Степан Балей, балезнавство, психологія виховання (педагогічна психологія), генетична педагогіка.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Сучасна трансформаційна криза українського громадянського суспільства вимагає реформування національної системи освіти на основі переосмислення педагогічних фактів, подій, персоналій, які через численні заборони тоталітарних режимів протягом довгого часу замовчувались.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Сучасний етап розвитку української педагогічної думки характеризується поверненням несправедливо замовчуваних у минулому столітті імен, серед яких Г.Ващенко, Б.Грінченко, М.Грушевський, І.Огієнко, С.Русова, Я.Чепіга та ін. Більшість з них через складні економічні та соціально-політичні умови у період між двома світовими війнами вимушені були емігрувати до інших країн. Однак, проживаючи за межами своєї Батьківщини, науковці та культурні діячі підтримували з нею тісний зв'язок, намагалися зберегти власну національну ідентичність.

Все ще маловідомим в історії вітчизняної педагогічної думки залишається ім'я талановитого дослідника, непересічного вченого, філософа, психолога, педагога, академіка Степана Балей. Спадщина великого гуманіста є віддзеркаленням його розуміння людини як суб'єкта соціотворчого процесу. Реформування суспільства на засадах визнання внутрішнього світу конкретної людини достеменною субстанцією суспільного життя стало працею всього його наукового життя.

Актуальність вивчення наукового доробку вченого обумовлюється сучасною ситуацією в Україні, де спільною особливістю існуючих державних освітніх програм є їх невідповідність потребам розвитку та саморозвитку особистості, що гальмує процес її самореалізації, призводить до відчуження в освітньому процесі.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури виявляє, що дослідження психолого-педагогічної спадщини С.Балей здійснювалось переважно польськими науковцями, в Україні ж відкриття та системне вивчення творчого доробку С.Балей пов'язані з науково-просвітницькою діяльністю професора М.Верникова та його послідовників.

*Формулювання цілей статті...* **Метою** даної статті є виявлення ступеню та цілісності розкриття наукових поглядів С.Балей у вітчизняній педагогіці.

*Виклад основного матеріалу...* Як справедливо зазначає відомий дослідник творчості вченого М.Верников, С.Балей належить двом культурам – українській і польській [3, с.21]. Підтвердження цьому знаходимо у короткому зверненні до біографічних даних науковця.

Народився Степан (Стефан, Максим) Володимирович Балей 4 лютого 1885 р. в селі Великі Борки (Бірки) Тернопільського повіту (нині Тернопільської області) у сім'ї вчителів. У 1903 р. у Тернополі закінчив початкову, середню школи і гімназію.

Становлення С.Балея як науковця відбувалося на теренах Львівського університету, де він навчався на філософському факультеті, а згодом під керівництвом професора К.Твардовського здобув науковий ступінь доктора філософії. За рахунок наукової стипендії, наданої австрійським міністерством освіти молодий вчений поглиблював свої знання у Берлінському університеті і в Сорбонні. У період першої світової війни С.Балей працював у навчальних осередках Відня, що дало змогу йому уникнути мобілізації. З 1917 до 1922 рр. навчався на Лікарському факультеті Львівського університету і одночасно викладав в гімназіях аж до 1927 р. Лікарською практикою С.Балей займався до кінця свого життя.

Поєднання філософського світогляду з глибокою зацікавленістю психологією і медициною позначилося на подальшому спрямуванні наукових пошуків вченого. У 1928 р. С.Балей приступає до роботи як надзвичайний професор кафедри психології виховання Варшавського університету.

Після переїзду до Варшави вчений займається активною науковою, викладацькою, просвітницькою та громадською діяльністю. Одночасно С.Балей підтримує тісний зв'язок з українськими культурно-освітніми осередками. Саме в цей період виходять в світ його фундаментальні праці польською мовою: «Psychologia kontaktu wychowawczego» (1930), «Psychologia wieku dojrzewania» (1931), «Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka» (1935), «Psychologia wychowawcza w zarysie» (1938), «Osobowość» (1939), «Drogi samopoznanie» (1947), «Wprowadzenie do psychologii wspolcznej» (1949) та ін. [3].

Таким чином, більша частина творчого доробку С.Балея, опинившись за межами українських земель, стала підручниками в психолого-педагогічних галузях за кордоном. Наукові праці вченого, лише незначна частина яких була надрукована українською мовою, а більшість – польською, німецькою, французькою, були практично невідомими українському читачеві. До того ж тривале одноосібне панування марксистської доктрини – ідеології, з позицій якої творчість вченого розглядалась як «буржуазна», довгий час перешкоджало відновленню історичної справедливості, поверненню імені С.Балея до українського наукового дискурсу.

Нагомість у Польщі внесок С.Балея у розвиток польської педагогіки і психології був високо оцінений. У 1952 р. він був обраний до Польської Академії наук. У 1962 р. у Польщі про С.Балея розміщена стаття у Великій Загальній Енциклопедії [22], у 1983 р. – у Загальній Енциклопедії [17]. У 1987 р. в Лодзьському університеті Б. Мешка захистив магістерську роботу «Бібліографія праць професора С. Балея», в котрій розмістив майже вичерпний перелік публікацій науковця [35]. У 1992 р. в «Словнику польських психологів» Е. Коснаревич відзначив роль та місце наукових поглядів С.Балея в психології [33].

У польських наукових колах аналізують і окремі проблеми у творчості С.Балея. Зокрема, педагогічні погляди науковця досліджують Й.Головінський [30], А.Голуб [29], І.Добровольська [28], В.Черневський [26], психологію виховання – Т.Бах [14], С.Блаховський [25], М.Войтинський [41], М.Земнович [43], М.Жебровська [42], С.Купісевич [34], Б.Сухудольський [40], Р.Ядчак [31, 32] та ін.

Як свідчить аналіз зарубіжної наукової літератури, гуманістична спрямованість студій С.Балея привертає увагу дослідників його творчості і у академічних колах Америки, Великої Британії, Канади, Німеччини, Франції. У 1939 р. у французькому фаховому психологічному часописі описується досвід С.Балея у галузі шкільної психології, а також його внесок у психодидактику [39]. У 1975 р. у журналі «Спеціальна освіта» виходить стаття Й.Головінського «Спеціальна освіта у східній Європі: досвід Польщі» [30], яка стає «відкриттям» С.Балея у педагогічній думці. У 1984 р. у Торонто в Енциклопедії України друкується довідка про філософа, психолога, лікаря та педагога С.Балея [15]. У 2002 р. в американській енциклопедії психології та біхевіоризму у розділі про польських психологів внесок С.Балея у психологію та педагогіку (психологію виховання) розміщується поряд з іншим відомим польським вченим – С.Шуманом [27, с.1218]. Саме дві кафедри у Польщі, які, до речі, представляли різні наукові концепції, відіграли провідну роль у становленні і розвитку галузі психології виховання. Одну з них у Варшавському університеті очолював С.Балей, іншу – у Ягелонському – С.Шуман. У 2007 р. польський дослідник В.Павловський зазначає у німецькому академічному виданні, що «С. Балей був одним із перших у науці й педагогічній практиці, що звернув увагу сучасників на проблему соціальної занедбаності дітей та молоді й особливості їх виховання у сім'ї [37, с.280]». Того ж року у британському бюлетені психологічних наук ім'я С.Балея стоїть першим серед психологів, які досліджували проблеми суспільної психології на території Польщі [38]. У 2009 р. на женецькій конференції німецький вчений К.Мулліган виступив із доповіддю «Музичний аналіз почуттів», суттєвим підґрунтям якої стали студії С.Балея у царині психології музики [36].

З'ясування значення філософсько-освітніх та психолого-педагогічних поглядів С.Балея вперше відбулося в Україні. Перша згадка в СРСР про С.Балея у Радянській педагогічній енциклопедії в 1964 р. пов'язана із його зверненням до класиків марксизму [1].

Дійсне повернення несправедливо забутої наукової спадщини С.Балея до культури українського народу відбулося завдяки професору Одеського національного університету ім.І.І.Мечникова М.Верникову. Він вперше здійснив систематичне і цілісне вивчення творчого доробку С.Балея, а також включив його у науковий обіг країни. Досліджуючи творчу спадщину С.Балея з 1964 р., М.Верников окреслив галузі знань, які вона охоплює, а саме: філософія, історія філософії, етика, естетика, загальна психологія, генетична психологія, педагогічна психологія, суспільна психологія, психологія особистості, психологія творчості, психологія злочинності, філософія освіти і виховання та ін. Як зазначає дослідник, у більшості з цих галузей С.Балей є першопрохідцем, а в інших – залишає нове світорозуміння і вагомий науковий внесок. Домінує в поглядах вченого саме філософія, а ось педагогіка та психологія настільки взаємопереплетені, що фактично становлять нероздільну єдність [3, с.30].

Теоретична концепція С.Балея формувалась під впливом європейських гуманістичних ідейних течій кінця ХІХ – початку ХХ ст. і філософських поглядів К.Твардовського, засновника Львівсько-Варшавської філософської школи. Звертаючись до людини як до первісної субстанції суспільного життя, С.Балей визнає психіку достеменною реальністю людини. Відтак все своє творче життя він присвячує вивченню людської психіки. Та загальна психологія як предмет вивчення для науковця є не самоціллю, а сукупністю знань, необхідних для розуміння процесу розвитку і саморозвитку людини. Надаючи певного інструментального характеру психології, вчений синтезує її з педагогікою, в результаті чого започатковує психологію виховання (педагогічну психологію). Нова педагогіка С.Балея, так звана генетична педагогіка, розглядає внутрішній світ людини у процесі її становлення і розвитку, у вікових особливостях її онтогенетичної динаміки. Стверджуючи свою єдність з психологією, вона ставить за мету сприяти становленню людини, здатної свідомо і повноцінно жити в умовах громадянського, відкритого, правового і демократичного суспільства [3, с.19–20].

Об'єднанням наукового доробку С.Балея в певну цілісність стало розпочате М.Верниковим перше українське академічне видання Зібрань праць С.Балея у 5 томах і 2 книгах. Та реалізувати повністю творчий задум М.Верникову за його життя не вдалося. Наразі завдяки співпраці Львівського філософського товариства і Одеського національного університету імені І.І.Мечникова маємо перших два томи фундаментального видання наукових праць академіка С.Балея. До першого тому увійшли праці періоду його життя і діяльності в межах українського етнічного ареалу. Другий том вміщує переклади творів, написаних у період його діяльності у Варшаві, а також інших, виданих іноземними мовами. У цих працях автор здебільшого піднімає питання психоаналітики, експериментальної психології, а також робить свої перші наукові спроби з психології виховання і психології розвитку. Фундаментальна з точки зору педагогіки праця «Нарис психології виховання» планується до друку в четвертому томі.

Удоступнюючи праці С.Балея в Україні, М.Верников започаткував синтетичну галузь знань про становлення і розвиток особистості, а також ефективну корекцію цього процесу засобами виховного впливу – балезнавство [3, с.30].

Дослідницькі орієнтири вивчення наукової спадщини С.Балея, окреслені М.Верниковим, стали поштовхом для вивчення творчого доробку вченого під різними кутами зору. Так, зокрема, О.Гончаренко визначено світоглядно-методологічні засади філософсько-педагогічної концепції С.Балея, а також її значення для модернізації освітньої системи України. Оригінальність концептуального підходу вченого до виховання дослідника вбачає у розумінні ним виховання в широкому значенні цього слова, у якому формування і навчання вважаються спеціальними видами або формами виховання. На думку С.Балея, у виховних феноменах завжди беруть участь конкретні психічні явища та диспозиції. Виявлення психологічного підґрунтя виховання підштовхнуло С.Балея до виокремлення спеціальної галузі загальної психології – виховної (педагогічної) психології [12, с.180–182].

Своєрідним вважає О.Гончаренко погляд науковця і на особистість педагога. С.Балей піддає критиці традиційні вимоги до особистості вчителя, такі як педагогічний талант, любов до дітей, педагогічний такт, акторська майстерність. Натомість такими, що відповідають дійсності, вчений вважає наступні: виховна здатність, прихильність до дітей, тактовність, природність спілкування з дитиною. Крім того, С.Балей пропонує взагалі відмовитись від вимоги «ідеального» педагога, оскільки таким чином відбувається заперечення його індивідуальності [12, с.212–224].

Значні здобутки С.Балея в царині гуманітарних наук, а також фундаментальні дослідження його творчості М.Верниковим та його послідовниками спонукають до вивчення наукового доробку вченого через призму педагогіки. Тут варті уваги наукові розвідки таких учених: Г.Васяновича, С.Вдович [2] та О.Лучко [9] щодо дослідження ідеї природовідповідності у педагогічній спадщині С.Балея.

Цінним для психолого-педагогічної науки є дослідження О.Квас та М.Подольки феномену дитинства в працях С.Балея, у рамках яких автори розглядають періодизацію дитинства та дозрівання людини, запропоновану вченим [8].

Вивчаючи розвиток ідей дитиноцентризму в кінці XIX – на початку XX ст., О.Квас звертається до наукового доробку С.Балея. Серед найважливіших праць вченого авторка виділяє такі: «Психологія зрілого віку» (1931), «Нариси психології з точки розвитку дитячої психіки» (1935), «Особистість» (1939), «Шляхи пізнання» (1946), «Вступ до суспільної психології» (1953). О.Квас вивчає феномен дитинства, а також психологічні засади трактування періодизації дитинства, яким С.Балей присвячує окремий розділ у праці «Психологія віку дозрівання». Дослідниця стверджує, що розроблена С.Балеєм періодизація дитинства була найбільш коректною і об'єктивною у міжвоєнний період, адже базувалась на генетичній психології (дитячій психології та психології періоду дозрівання). Як підсумовує О.Квас, суть педоцентризму призвела до ототожнення процесу виховання дитини з процесом її спонтанного, природного фізичного розвитку з виокремленням в ній задатків, із стимулюванням в ній потенційних природних рис. Проникнення в специфіку дитячої природи, пізнання закономірностей її розвитку дозволило вбачати ефективність виховання від пристосування вчителя до дитячого характеру та створення середовища, в якому повною мірою могли б розвиватись дитячі задатки [8, с.143–144].

Дослідженню психологічної проблематики у творчій спадщині С.Балея присвячені наукові розвідки А.Ятишук [13].

Свій вклад у вивчення поглядів С.Балея в галузі суспільної психології здійснив В.Малецький, який проаналізував науковий підхід вченого до проблеми співвідношення людини і суспільства. Автор зазначає, що в наукових працях з психології і педагогіки С.Балея стверджує нове світорозуміння, розглядає внутрішній світ людини у віковій динаміці [10, с.110].

Об'єктом дослідження українських науковців виступають і методологічні засади психоаналізу С.Балея. Зокрема Є.Гапоненко аналізує методологію дослідження психоаналітичної теорії вченого [6]. Також привертає увагу дослідників внесок С.Балея в запровадження психоаналітичного дискурсу в українську літературну критику (Н.Зборовська [7], С.Павличко [11]).

В останні роки в Україні інтерес до вивчення окремих проблем творчості С.Балея зріс. Предметом наукових студій стали його соціально-філософські ідеї (М.Верников, В.Малецький), філософсько-освітні рефлексії (І.Предборська), психолого-педагогічні погляди (І.Данилюк, М.Свтух, В.Ханенко).

*Висновки...* Аналіз наукової літератури на предмет дослідженості психолого-педагогічної спадщини С.Балея показав, що попри зацікавленість сучасної педагогічної історіографії цією персоналією, вивчення його педагогічних ідей носить фрагментарний характер. Слід також зазначити, що деякі автори обмежуються у своїх дослідженнях лише аналізом наукових розвідок М.Верникова, хоча в Україні є достатньо можливостей для безпосереднього вивчення наукового здобутку С.Балея. З огляду на це, актуальним є цілісне дослідження наукової спадщини С.Балея, осмислення його педагогічних ідей та з'ясування можливостей їх застосування для реформування сучасної системи освіти України.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Балей Стефан // Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / [гл. ред. И. А. Каиров]. – М. : Совет. Энцикл., 1964. – Т. 1. – С. 163.
2. Васянович Г. П. Гуманізм ідеї природовідповідності у психолого-педагогічній спадщині С. Балея / Г. П. Васянович, С. М. Вдович // Філософські пошуки. – 1999. – Вип. IX. – С. 9–15.
3. Верников М. М. Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея: [передм. до збір. пр.] / С. Балея // Збір. пр. у 5 т., 2 кн. / М. М. Верников. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 19–79.
4. Верніков М. М. Спадщина Степана Балея в контексті сучасного суспільного розвитку і його тенденцій / М. М. Верніков // Філософські пошуки. – 1999. – Вип. IX. – С. 3–8.
5. Верніков М. М. Філософські і психологічні погляди Степана Балея: до 110-річчя з дня народження вченого / М. М. Верніков // Український освітній журнал. – 1995. – № 1. – С. 29–36.
6. Гапоненко Є. Л. Розробка методологічних засад психоаналізу Степаном Балеєм / Є. Л. Гапоненко // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Философия. Культурология. Социология». – 2012. – Т. 24 (65), № 4. – С. 347–353.
7. Зборовська Н.В. Психоаналіз і літературознавство : посіб. / Н. В. Зборовська. – К. : Академвидав, 2003. – С. 328–335.
8. Квас О. В. Дитинство у психолого-педагогічних дослідженнях Степана Балея / О. В. Квас // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – Вип. 2. – С. 143–145.
9. Лучко О. М. Природовідповідність як принцип навчання і виховання у працях Степана Балея / О. М. Лучко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 5. – С. 22–23.

10. Малецький В. Г. Співвідношення суспільства і людини в контексті суспільної психології Степана Балея / В. Г. Малецький // Вісн. Нац. техн. ун-ту «Харківський політехнічний інститут». – 2008. – № 11, тем вип. : Філософія. – С. 110–118.
11. Павличко С. Фройдизм як критичний дискурс: Степан Балея / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.e-reading.link/chapter.php/1017952/50/Pavlichko-Teoriya\\_literaturi.html](http://www.e-reading.link/chapter.php/1017952/50/Pavlichko-Teoriya_literaturi.html).
12. Степан Балея у світлі провідних філософських напрямів ХХ століття : [моногр.] / [Гончаренко О., Іваник С., Малецький В. та ін. ; за заг. ред. О. Гончаренко]. – Львів : ПП «Арал», 2014. – 360 с.
13. Ятищук А. Питання формування і розвитку особистості у науковій спадщині Степана Балея / А. А. Ятищук // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XIV, ч. 1. – С. 404–410.
14. Bach T. Sprawozdanie z uroczystej Sesji poświęconej działalności i dorobkowi naukowemu profesora Stefana Baleya w XV rocznicę jego śmierci / Teresa Bach, Andrzej Gołąb // Psychologia Wychowawcza. – 1968. – № 3. – S. 294–298.
15. Balei, Stepan [Balej] // Encyclopedia of Ukraine. – Toronto : Toronto Press, 1984. – Vol. 1. – P. 165.
16. Baley S. Drogi samopoznanie / *Stefan Baley*. – [wyd. 2-e]. – Kraków: Wiedza. Zawód. Kultura, 1947. – 178 s. – (O życiu dla życia).
17. Baley S. Encyklopedia Powszechna / *Stefan Baley*. – [wyd. 2- e]. – Warszawa: PWN, 1983. – S. 212.
18. Baley S. Osobowość / *Stefan Baley*. – Lwów : Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – T. 5. – 36 s.
19. Baley S. Psychologia kontaktu wychowawczego: [screpty z wykładów wygłoszonych w trzym. jesiennym i zimowym roku akadem. 1930/1931] / *Stefan Baley*; [oprac. A. Poznańska]. – Warszawa: Koło Pedagogiczne Studentów Uniwersytetu Warszawskiego, 1931. – 72 s.
20. Baley S. Psychologia wieku dojrzewania / *Stefan Baley*. – [wyd. 2-e]. – Lwów; Warszawa: Książnica-Atlas, 1932. – 262 s.
21. Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / *Stefan Baley*. – [wyd. 3-e]. – Warszawa: PWN, 1958. – 415 s.
22. Baley S. Wielka Encyklopedia Powszechna / *Stefan Baley*. – Warszawa : PWN, 1962. – T. 1. – S. 568.
23. Baley S. Wprowadzenie do psychologii społecznej / *Stefan Baley*. – Warszawa: PWN, 1959. – 227 s.
24. Baley S. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka / *Stefan Baley*. – Lwów; Warszawa : Książnica-Atlas, 1935. – 424 s.
25. Błachowski S. O «Psychologii wychowawczej» Stefana Baleya / S. Baley // Psychologia wychowawcza w zarysie / *Stefan Błachowski*. – Warszawa, 1958. – S. V–X.
26. Czerniewski W. Stefan Baley (4.XII.1885 – 13.XI.1952) / Wiktor Czerniewski // Ruch Pedagogiczny. – 1965. – № 5–6. – S. 86–89.
27. Craighead E. W. Between Two World Wars (1918 – 1939) / Edward W. Craighead, Charles B. Nemeroff // The Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science. – New York, 2002. – Vol. 3. – P. 1218.
28. Dobrowolska J. Wspomnienie o profesorze Stefanie Baleyu w 30. rocznicę śmierci / Janina Dobrowolska // Wychowanie w Przedszkole. – 1982. – № 7–8. – S. 358–361.
29. Gołąb A. Sesja Baleyowska w Warszawie / Andrzej Gołąb // Ruch Pedagogiczny. – 1968. – № 4. – S. 476–482.
30. Holowinski I. Special Education in Eastern Europe. Assesment and evalution in Poland / Ivan Holowinski // The Journal of Special Education. – 1975. – № 3. – pp. 435–437.
31. Jadczak R. Stefan Baley / Ryszard Jadczak // Mistrz i jego uczniowie. – Warszawa, 1997. – S. 68–70.
32. Jadczak R. Z międzywojennej działalności Stefana Baleya (1885-1952) na polu psychologii i pedagogiki / Ryszard Jadczak // Psychologia wychowawcza. – 1995. – № 3. – S. 204–215.
33. Kosnarewicz E. Stefan Baley / Elwira Kosnarewicz // Słownik psychologów polskich. – Poznań, 1992. – S. 19–21.
34. Kupisiewicz C. Poczec wybitnych nauczycieli: Stefan Baley / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://archiwalna.glos.pl/arch.php?idg=132&id=921>.
35. Mieszka B. Bibliografia podmiotowo-przedmiotowa prof. dr Stefana Baleya : [maszynopis] / Barbara Mieszka. – Łódź : Uniwersytet Łódzki, 1987. – 208 s. – (Praca magisterska dostępna w Katedrze Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej UŁ).
36. Mulligan K. Musils analyse des Gefühls / Kevin Mulligan // Swiss Philosophical Preprint Series. – 2009. – № 81. – S. 87–110.
37. Pawlowski W. Fragen der Erziehung und Selbstverwirklichung des Menschen im wissenschaftlichen Nachlass und in der praktischen Arbeit von Stefan Baley / Wieslaw Pawlowski // Europa – Nachdenken und Vordenken: Regionale, nationale und europäische Identitäten Persönlichkeiten im europäischen Bildungswesen. – Berlin, 2007. – S. 279–287.
38. Roszak J. Social Psychology In Poland / Joanna Roszak // Bulletin Of The British And East European Psychology Group. – 2007/8. – № 26. – pp. 6–8.
39. Stefan Baley. Skala pisma dzieci szkol powschechnych // L'annee psychogique. – 1939. – Vol. 40, № 1. – P. 697–704.
40. Suchodolski B. Stefan Baley (1885–1952) / Bogdan Suchodolski // Nauka Polska. – 1953. – № 1. – S. 221–222.
41. Wojtyński W. Pamięci profesora Baleya / Waclaw Wojtyński // Psychologia Wychowawcza. – 1958. – № 1. – S. 4–8.
42. Żebrowska M. Od redakcji / Baley S. // Wprowadzenie do psychologii wspylczesnej / Maria Żebrowska. – Warszawa, 1959. – S. 5–7.
43. Ziemnowicz M. Stefan Baley na tle współczesnej epoki / Mieczysław Ziemnowicz // Roczniki Humanistyczne. – 1953. – T. IV. – S. 141–167.

**References:**

1. Balei Stefan, *Pedagogicheskaya enciklopediya: v 4 t. / [gl. red. I. A. Kairov]*, Moscow, Sovet. Encikl., 1964, Part 1, p. 163.
2. Vasyanovych G. P. Gumanizm idei pryrodovidpovidnosti u psykhologo-pedagogichnii spadshchyni S. Baleia, *Filosofski poshuky*, 1999, Vol. IX, pp. 9–15.
3. Vernykov M. M. *Zhyttia i naukova diialnist akademika Stepana Baleia: [peredm. do zibr. pr.]*, Lviv, O., 2002, Part 1, pp. 19–79.
4. Vernikov M. M. Spadshchyna Stepana Baleia v konteksti suchasnogo suspilnogo rozvytku i yogo tendentsii, *Filosofski poshuky*, 1999, Vol. IX, pp. 3–8.
5. Vernikov M. M. Filosofski i psykhologichni pogliady Stepana Baleia: do 110-richchia z dnia narodzhennia vchenogo, *Ukrainskyi osvittni zhurnal*, 1995, № 1, pp. 29–36.
6. Haponenko Ye. L. Rozrobka metodolohichnykh zasad psykhoanalizu Stepanom Baleiem, *Uchyonye zapiski Tavricheskogo natsionalnogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Seriya «Filosifiya. Kulturologiya. Sociologiya»*. Part 24 (65). 2012. № 4, pp. 347–353.
7. Zborovska N. V. *Psykhoanaliz i literaturoznavstvo: posibnyk*, Kyiv, Akademvydav, 2003, pp. 328–335.
8. Kvas O. Dytynstvo u psykhologo-pedagogichnykh doslidzhenniah Stepana Baleia, *Visnyk NTUU «KPI». Filosofii. Psykholoogia. Pedagogika*. Vol. 2'2010, pp. 143–145.
9. Luchko O. Pryrodovidpovidnist yak pryntsyp navchannia i vyhovannia u pratsiah Stepana Baleia, *Pedagogika i psykholoogia profesiynoi osvity*, 1999. № 5, pp. 22–23.
10. Maletskyi V. G. Spivvidnoshennia suspilstva i liudyyi v konteksti suspilnoi psykholoogii Stepana Baleia, *Visn. Nats. tehn. un-tu «Kharkivskyi politekhnichniy Instytut»*, 2008, № 11, tem vip. : Filosofii, pp. 110–118.
11. Pavlychko S. *Froidysm yak krytychnyi dyskurs: Stepan Balei*, [electronic resource], mode of access: [http://www.e-reading.link/chapter.php/1017952/50/Pavlichko-Teoriya\\_literaturi.html](http://www.e-reading.link/chapter.php/1017952/50/Pavlichko-Teoriya_literaturi.html)
12. *Stepan Balei u svitli providnykh filosifskykh napriamiv XX stolittia: monohrafiia*, Lviv: PP «Aral», 2014, 360 p.
13. Yatyshchuk A. Pytannia formuvannia i rozvytku osobystosti u naukovii spadshchyni Stepana Baleia, *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholoogii imeni H.S. Kostiuka NAPNU. Problemy zagalnoi ta pedagogichnoi psykholoogii*, part XIV, vol. 1, pp. 404–410.
14. Bach T. Sprawozdanie z uroczystej Sesji poswieconej dzialalnosci i dorobkowi naukowemu profesora Stefana Baleya w XV rocznicy jego smierci, *Psychologia Wychowawcza*, 1968, № 3, pp. 294–298.
15. Balei, Stepan [Balej] // *Encyclopedia of Ukraine*, Toronto : Toronto Press, 1984, Vol. 1, P. 165.
16. Baley S. Drogi samopoznanie / *Stefan Baley*. – [wyd. 2-e], Krakow: Wiedza. Zawod. Kultura, 1947, 178 p. – (O zyciu dla zycia).
17. Baley S. *Encyklopedia Powszechna / Stefan Baley*, Warszawa, PWN, 1983, p. 212.
18. Baley S. *Osobowosc*, Lwow : Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939, Part. 5, 36 p.
19. Baley S. *Psychologia kontaktu wychowawczego: [screpty z wykladow wygloszonych w trzym. jesiennym i zimowym roku akadem. 1930/1931] / Stefan Baley; [oprac. A. Poznanska]*, Warszawa: Kolo Pedagogiczne Studentow Uniwersytetu Warszawskiego, 1931, 72 p.
20. Baley S. *Psychologia wieku dojrzewania*, Lwow; Warszawa, Ksiaznica-Atlas, 1932, 262 p.
21. Baley S. *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa, PWN, 1958, 415 p.
22. Baley S. *Wielka Encyklopedia Powszechna*, Warszawa, PWN, 1962, T. 1, p. 568.
23. Baley S. *Wprowadzenie do psykholoogii wspolcznej*, Warszawa, PWN, 1959, 227 p.
24. Baley S. *Zarys psykholoogii w zwiazku z rozwojem psykhyki dziecka*, Lwow; Warszawa, Ksiaznica-Atlas, 1935, 424 p.
25. Blachowski S. O «Psychologii wychowawczej» Stefana Baleya, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa, 1958, pp. V–X.
26. Czerniewski W. Stefan Baley (4.XII.1885 – 13.XI.1952), *Ruch Pedagogiczny*, 1965, № 5–6, pp. 86–89.
27. Craighead E. W. Between Two World Wars (1918 – 1939), *The Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science*, New York, 2002, Vol. 3, p. 1218.
28. Dobrowolska J. Wspomnienie o profesorze Stefanie Baley w 30. rocznicy smierci, *Wychowanie w Przedszkole*, 1982, № 7–8, pp. 358–361.
29. Golab A. Sesja Baleyowska w Warszawie, *Ruch Pedagogiczny*, 1968, № 4, pp. 476–482.
30. Holowinski I. Special Education in Eastern Europe. Assessment and evaluation in Poland, *The Journal of Special Education*, 1975, № 3, pp. 435–437.
31. Jadcak R. Stefan Baley / Ryszard Jadcak, *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa, 1997, pp. 68–70.
32. Jadcak R. Z miedzywojennej dzialalnosci Stefana Baleya (1885–1952) na polu psykholoogii i pedagogiki, *Psychologia wychowawcza*, 1995, № 3, pp. 204–215.
33. Kosnarewicz E. Stefan Baley, *Slovník psykholoogow polskich*, Poznan, 1992, pp. 19–21.
34. Kupisiewicz C. *Poczet wybitnych nauczycieli: Stefan Baley*, [electronic resource], mode of access : <http://archiwalna.glos.pl/arch.php?idg=132&id=921>.
35. Meszka B. Bibliografia podmiotowo-przedmiotowa prof. dr Stefana Baleya : [maszynopis], Lodz, Uniwersytet Lodzki, 1987, 208 p. – (Praca magisterska dostepna w Katedrze Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej UL)
36. Mulligan K. Musils analyse des Gefuhls, *Swiss Philosophical Preprint Series*, 2009, № 81, pp. 87–110.
37. Pawlowski W. Fragen der Erziehung und Selbstverwirklichung des Menschen im wissenschaftlichen Nachlass und in der praktischen Arbeit von Stefan Baley, *Europa – Nachdenken und Vordenken: Regionale, nationale und europeische Identiteiten Personlichkeiten im europeischen Bildungswesen*, Berlin, 2007, pp. 279–287.

38. Roszak J. Social Psychology In Poland, *Bulletin Of The British And East European Psychology Group*, 2007/8, № 26, pp. 6–8.
39. Stefan Balei. Skala pisma dzieci szkol powszechnych, *L'annee psychologique*, 1939, Vol. 40, № 1, pp. 697–704.
40. Suchodolski B. Stefan Balei (1885–1952), *Nauka Polska*, 1953, № 1, pp. 221–222
41. Wojtynski W. Pamieci profesora Baleya, *Psychologia Wychowawcza*, 1958, № 1, pp. 4–8.
42. Zebrowska M. *Od redakcji / Balei S. // Wprowadzenie do psychologii wspulczesnej*, Warszawa, 1959, pp. 5–7.
43. Ziemnowicz M. Stefan Balei na tle wspulczesnej epoki, *Roczniki Humanistyczne*, 1953, Part. IV, pp. 141–167.

**Summary**

**Nataliia Fanenshtel**

**Stefan Balei's Psychological-Pedagogical Inheritance in the Foreign and Native Scientific Discourse**

*Historiografic analysis of Stefan Balei's creative inheritance has been done in the article. On the basis of analytical-synthetic approach the author systematized scientific researches, and as a result the branches of sciences were determined, in which the research was made. It is found out that the foreign scientists, specifically from Poland, research mostly Balei's separate achievements in general psychology, educational psychology, psychology of creation, philosophy and pedagogics. The first attempt to study and reconstruct scientist's inheritance systematically has been realized by Ukrainian philosopher M. Vernikov and continued by his followers. The analysis of scientific literature has shown that Balei's scientific approach is insufficiently represented in the native pedagogical science. This demands further thorough study of his scientific works.*

**Key words:** Stepan Balei, baleiscience, educational psychology, genetic pedagogics.

Дата надходження статті: «23» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «15» квітня 2015 р.

УДК 378.015.31.041:37.011.3-052(045)

**ВАЛЕНТИНА ФРИЦЮК,**  
кандидат педагогічних наук  
(м.Вінниця)

**Професійний саморозвиток як психолого-педагогічна категорія**

У статті на підставі теоретико-емпіричних досліджень проаналізовано проблему професійного саморозвитку майбутнього вчителя. Автором розглядається професійний розвиток і саморозвиток особистості як об'єкт досліджень психологів та педагогів; окреслено різні методологічні підходи до його розгляду. Наведено точки зору різних науковців стосовно тлумачень термінів «саморозвиток», «професійний саморозвиток» з урахуванням різних психологічних, педагогічних та інших підходів до розуміння сутності цього унікального явища; окреслено взаємозв'язок понять «самовдосконалення», «самовиховання» й «саморозвиток». Відображено аспект розгляду проблеми професійного саморозвитку педагога з позицій синергетичного підходу. Зроблено висновок, що професійний саморозвиток пов'язаний з внутрішнім поєднанням структурних складових психіки особистості, спрямованих на її конструктивну взаємодію з навколишнім середовищем шляхом отримання особистісно значущого та адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності. Визначено професійний саморозвиток як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її майбутня професія. Акцентовано увагу на доцільності розгляду проблеми професійного саморозвитку крізь призму готовності до його здійснення.

**Ключові слова:** майбутній вчитель, розвиток, професійний саморозвиток, професійний саморозвиток майбутнього педагога.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Соціально-економічні перетворення, що відбуваються нині в Україні, процеси глобалізації та інтеграції світової спільноти, прагнення нашої держави стати рівноправним членом міжнародного співтовариства зумовлюють гостру необхідність модернізації системи освіти, зокрема, підготовки майбутніх учителів. Це вимагає перегляду змісту основних положень педагогіки вищої школи щодо пріоритетів навчання та виховання молоді. Домінування у професійній підготовці випускників вищих педагогічних навчальних закладів репродуктивних методів навчання і, водночас, гостра потреба суспільства в особистості, здатній до творчості й професійного саморозвитку впродовж життя, утворюють сутнісну суперечність освітньої системи.



У зв'язку з цим виникає необхідність в організації такої системи фахової підготовки майбутніх педагогів, яка б забезпечувала цілеспрямований процес формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку. Безперервний професійний саморозвиток майбутнього педагога передбачає здатність постійно удосконалювати свої особистісні та професійні якості, що виявляється у бажанні та спроможності постійно підвищувати рівень професійної майстерності.

Досягти цього можна шляхом формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку. На жаль, у підготовці вчителів є ще багато неузгоджених питань, а в розробках її теоретичних основ чимало невирішених проблем, зокрема, підготовці майбутніх учителів до професійного саморозвитку відводиться недостатньо уваги.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Проблему професійної підготовки вчителів всебічно висвітлено в працях О.Абдулліної, О.Акімової, В.Андрущенка, Є.Барбіної, Н.Білик, Н.Волкової, С.Гончаренка, М.Гриньової, Р.Гуревича, І.Зязюна, М.Євтуха, Л.Кондрашової, В.Кременя, Н.Кузьміної, Н.Ничкало, С.Сисоевої, В.Сластьоніна, М.Сметанського, Г.Тарасенко та ін. Психологічні аспекти саморозвитку особистості висвітлювали К.Абульханова-Славська, І.Бех, Н.Бітянова, Д.Богоявленська, В.Зінченко, О.Леонтьєв, С.Максименко, В.Маралов, Б.Мастеров, В.Петровський, А.Фурман, Г.Цукерман та ін.; педагогічні аспекти – Б.Вульф, О.Газман, Г.Звенигородська, Л.Кулікова, А.Меренков, М.Ценко. Теоретико-методологічні засади саморозвитку особистості представлено в працях зарубіжних дослідників (Р.Бернс, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс, Д.Уотсон та ін.).

Значна частина сучасних наукових праць найчастіше присвячується окремим питанням професійного саморозвитку вчителів різних спеціальностей (А.Бистрюкова, О.Власова, О.Воронова, Л.Квашко, С.Пятаєва, Т.Стрітьєвич, Т.Тихонова, Б.Фішман, П.Харченко, Р.Цокур та ін.). Проте цілісне дослідження проблеми підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до професійного саморозвитку до цього часу залишається поза увагою вчених-педагогів як у теоретичному, так і в методичному аспектах, що негативно позначається на якості професійної підготовки студентів і діяльності учителів-практиків.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є аналіз проблеми професійного саморозвитку майбутнього педагога у психологічних та педагогічних дослідженнях й уточнення сутності поняття «професійний саморозвиток майбутнього педагога» як педагогічної категорії.

*Виклад основного матеріалу...* Зауважимо, що ідея саморозвитку особистості лежить в основі гуманістичного педагогічного світогляду. Спочатку вона була сформульована як пізнання особистістю себе задля творчого перетворення навколишнього світу і самотворення. Згодом вона трансформується в педагогічний принцип визнання здатності особистості до саморозвитку, прагнення її до самовдосконалення. Даний постулат отримує в педагогіці подальший розвиток як принцип поваги до особистості учня, необхідності розвитку в ньому творчої активності й надання йому допомоги в оволодінні способами творчого самовираження та самовдосконалення.

Для визначення особливостей процесу підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку важливе значення має урахування різних філософських, психологічних, педагогічних та інших підходів до розуміння сутності цього унікального явища. Складність та багатогранність цієї проблеми у тому, що вона є об'єктом вивчення багатьох наук.

Саморозвиток, на думку Е.Кокаревої [8], – це усвідомлений і керований особистістю процес, у результаті якого відбувається удосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності. Він сприяє самовдосконаленню та самореалізації особистості. Зовнішніми факторами саморозвитку є впливи середовища та цілеспрямований навчальний процес.

Саморозвиток, з одного боку, як процес, зумовлений природними чинниками, з іншого, – як процес, що детермінується особливостями середовища розвитку, виховання, особистісними факторами (цінностями, волею, цілями людини) визначає Л.Кулікова [4]. Науковцем саморозвиток розглядається як інструмент духовного зростання, як фактор інкультурації, як шлях соціалізації людини, як критерій зрілості особистості.

Питання взаємозв'язку саморозвитку особистості з самопізнанням знайшли відображення у змісті зарубіжних теорій особистості А.Маслоу, К.Роджерса, провідною ідеєю яких є залежність процесу особистісного розвитку від чинників, що складають внутрішній світ людини, а дійові прояви зумовлені внутрішньою готовністю сприйняти зовнішній вплив і відреагувати на нього. Співзвучні погляди на дану проблему мають А.Анциферова, А.Брушлінський, І.Кон. Отже, проблему професійного саморозвитку доцільно розглядати крізь призму готовності до його здійснення. Про актуальність даної проблеми свідчать наукові пошуки у галузях педагогіки і психології. П.Перепелиця, В.Рибалка розглядають готовність до професійної праці у сучасних умовах. Здійснюються пошуки в напрямі вирішення проблеми готовності вчителів до самоосвіти (Н.Ковалевська, Н.Редковець), продовжуються дослідження з формування готовності до різних видів педагогічної діяльності (Н.Лисенко).

У розкритті педагогічного аспекту поняття «саморозвиток» підкреслюється суб'єктивність особистості, розвиток людиною власної «самості», здатність її до самотворення, можливість створити свій образ в цілому образі світу, самоактуалізуватися, самовдосконалюватися й самостверджуватися в процесі самореалізації в діяльності та спілкуванні [4]. Про саморозвиток можна говорити, як про фундаментальну здібність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого власного життя. З цієї точки зору О.Власова визначає саморозвиток як процес свідомої, якісної та незворотної зміни особистістю своїх моральних якостей, інтелектуальних і соціальних здібностей та можливостей, своїх фізичних, психічних і духовних сил з метою «добудувати» себе до ідеального образу цілісної особистості.

Варто зазначити, що в педагогіці більш поширеними є поняття «самовдосконалення» й «самовиховання», ніж «саморозвиток».

Основна відмінність процесів «саморозвитку» і «самовиховання», на думку В.Андреева [1], полягає в тому, що в процесі самовиховання особистість виступає по відношенню до себе педагогом, а в процесі саморозвитку – і педагогом, визначаючи методи самовпливу, і філософом, вибираючи цілі самовдосконалення, і психологом, рефлексуючи з приводу змін, що відбуваються у власному внутрішньому світі. На цій підставі автор робить правомірний висновок про те, що другий підхід є більш широким, цілісним по відношенню до особистості, він включає в себе самовиховання як один з компонентів саморозвитку. Педагогіка творчого саморозвитку в даний час обґрунтовує не тільки необхідність суб'єктного підходу до особистості в процесі її навчання, поступово посилюється акцент на зміні позиції учня на суб'єкту по відношенню до власного розвитку.

Дотичними до проблеми саморозвитку є праці, які стосуються самовдосконалення особистості (І.Бех, Н.Бітянова, О.Блінова, І.Донцов, С.Єлканов, Л.Рувинський, Г.Селевко, М.Сметанський та ін.). Вищезазначені вчені розробили теоретичні основи самовдосконалення особистості, загальну концепцію його педагогічного стимулювання, особливості та функції самовдосконалення в професійній діяльності, обґрунтували взаємозв'язок між самовдосконаленням і ефективною професійною діяльністю тощо.

Професійний розвиток майбутнього або чинного фахівця забезпечується передусім наявною в суспільстві системою професійної освіти. Функціонування цієї системи спрямоване на формування якостей, набуття кваліфікацій, необхідних для успішного виконання відповідних професійних функцій, принаймні в період працездатного віку. Крім процесу навчання, професійні компетентності (знання, уміння, навички, цінності, інші функціональні характеристики, їхня профілізація тощо) формуються шляхом включення у відповідну практичну діяльність, загальною атмосферою контекстного середовища [12].

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень виявив, що поняття «професійний саморозвиток» у науковій психолого-педагогічній літературі не має чіткого узгодженого визначення через різні методологічні підходи до його розгляду. Процес професійного саморозвитку майбутніх фахівців розглядається науковцями з позицій суб'єктного, акмеологічного, аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного підходів.

Професійний розвиток майбутнього або чинного фахівця забезпечується передусім наявною в суспільстві системою професійної освіти. Функціонування цієї системи спрямоване на формування якостей, набуття кваліфікацій, необхідних для успішного виконання відповідних професійних функцій, принаймні в період працездатного віку. Крім процесу навчання, професійні компетентності (знання, уміння, навички, цінності, інші функціональні характеристики, їхня профілізація тощо) формуються шляхом включення у відповідну практичну діяльність, загальною атмосферою контекстного середовища [7].

Професійний саморозвиток є невід'ємною складовою особистісного саморозвитку. Професійний саморозвиток здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та способів інтенсифікації цього процесу [6, с.802].

Як динамічний і неперервний процес самозміни особистості в позиції суб'єкта навчальної діяльності, що пов'язано з реалізацією внутрішньої потреби у самовдосконаленні, самотворенні та якісній професійній підготовці трактує професійний саморозвиток Г.Полоз [10].

Стосовно поняття «професійний саморозвиток учителя» в наукових працях чітко простежуються три підходи: синергетичний, суб'єктний та акмеологічний.

Погоджуємося з С.Кузіковою [8, с.7], яка, спираючись на дослідження В.Бодрова, Є.Климова, В.Семиченко та ін., стверджує, що саморозвиток особистості відбувається переважно в контексті професійної діяльності, наповнюється її змістом, а професійна спрямованість є фактором особистісного зростання, тому вивчення особливостей формування суб'єкта особистісного саморозвитку неможливе поза контекстом його професійного становлення.

Нині процес переорієнтації педагогічної системи на ідеї самоосвіти, самовиховання і саморозвитку створює значні труднощі методологічного осмислення понять, що змінюють своє значення відповідно до нових цінностей освіти, наголошує М.Костенко [9]. Поняття «саморозвиток» вводиться практично в кожну освітню програму як основний орієнтир, але досі немає чіткого розуміння цього терміну, зокрема, у «Філософській енциклопедії», «Психологічному словнику» та ін. він відсутній. Це призводить до різних трактувань терміну «саморозвиток». Серед найбільш поширених науковець виділяє такі:

- природозумовлений процес самореалізації індивіда;
- соціокультурний процес свідомої самоосвіти особистості;
- активність суб'єкта щодо зміни власних здібностей;
- діяльність, спрямована на створення своєї індивідуальності, розвиток «самості»;
- пошук свого місця в суспільстві, розвиток загальнолюдського в кожному;
- умови і результат самоосвіти тощо [9].

Під професійним саморозвитком О.Власова [4] розуміє багатокомпонентний особистісно та професійно значимий процес, що сприяє формуванню індивідуального стилю професійної діяльності, котрий допомагає осмисленню передового досвіду і власної самостійної діяльності, а також є засобом самопізнання і самовдосконалення.

Погоджуємося з М.Вієвською та Л.Красовською [3, с.90] у тому, що професійний саморозвиток пов'язаний з внутрішнім поєднанням структурних складових психіки особистості, спрямованих на її конструктивну взаємодію з навколишнім середовищем шляхом отримання особистісно значущого та адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності. Науковці вважають, що цей процес є постійним й не обмежується змістом набутого досвіду. Його підґрунтям є актуалізоване прагнення до професійного зростання, що проявляється в інтересах, прагненнях, переконаннях, здібностях особистості, активній позиції щодо пізнання довкілля, а також самопізнання, розкриття духовного та інтелектуального потенціалу.

Під професійним саморозвитком педагогічного працівника В.Хрипун [16] розуміє свідому роботу щодо вдосконалення своєї особистості, яка реалізується в житті як професіонал, спрямовану на розвиток своїх професійних знань, умінь і навичок, які забезпечують зростання професійної компетентності; неперервний особистісний розвиток і успішну професійно-творчу реалізацію.

Розгляд професійного саморозвитку з позицій аксіологічного, синергетичного і компетентнісного підходів дає змогу Л.Бондаренко [2, с.29] сформулювати визначення саморозвитку особистості як процесу самотворення людини внаслідок взаємодії й обміну інформацією та енергією із зовнішнім середовищем, в основі якого розкриття та реалізація його внутрішніх потенцій, набуття нових особистісних якостей.

Отже, на підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження під *професійним саморозвитком* розумітимемо свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її майбутня професія.

Професійний саморозвиток майбутнього вчителя, на думку О.Пехоти [9], характеризується здатністю студента глибоко усвідомлювати власну відповідальність за процес професійного розвитку та вмінням його регулювати, сприймати себе як суб'єкта професійного розвитку, що виявляється в бажанні та здатності постійно аналізувати, коригувати та вдосконалювати власне професійне зростання, прагнення до самостійності у виборі методів та прийомів організації навчально-виховного процесу.

Саморозвиток майбутнього вчителя передбачає усвідомлення себе як майбутнього наставника, а також самостійне вдосконалення знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективність майбутньої професійної діяльності, зазначає Ю.Драгнев [5]. Складовими саморозвитку науковець визначає: особистісний розвиток, креативний розвиток, інтелектуальний розвиток, професійне зростання тощо. На його думку, професійний саморозвиток характеризується цілеспрямованою роботою над собою у процесі фахової підготовки у ВНЗ.

З позицій синергетичного підходу Р.Цокур [17] професійний саморозвиток педагога розглядає як внутрішню здібність щодо вищого в собі, надбудовування із себе нових якостей, які необхідні для його виживання й ефективного функціонування в кардинально нових чи змінених умовах соціально-економічного середовища. З позицій суб'єктного підходу (Т.Березіна, І.Бех, В.Маралов, Є.Ісаєв, В.Слободчиков, О.Тихомиров та ін.), розуміє саморозвиток, по-перше: як фундаментальну здібність педагога ставати і бути дійсно суб'єктом свого життя, обертати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення; по-друге: як одну з найскладніших форм роботи внутрішнього світу педагога, зокрема і з його перетворення, поряд з обробкою досвіду, виробленням власних позицій і переконань, постановкою життєвих цілей, пошуком шляхів самовизначення у процесі її просування своїм життєвим шляхом, у межах якого особистість виявляє і будує себе, досягає сенсу свого існування.

Цілоком погоджуємося з В.Семиченко [11, с.46], яка стверджує, що в системі професійної діяльності завдання активізації саморозвитку особистості має особливе значення, оскільки від неперервного зростання та вдосконалення фахівців безпосередньо залежить і розвиток суспільства, й благополуччя його громадян, адже лише неперервний професійний розвиток і саморозвиток можуть забезпечити відповідність фахівця як потребам безпосередньої діяльності, так і вимогам соціуму.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дозволив нам прийти до висновку, що в історії вищої школи накопичено значний досвід з підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

**Висновки...** Отже, на підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження вважаємо, що «професійний саморозвиток майбутніх педагогів» – це динамічний процес, спрямований на самоорганізацію прогресивних змін у сфері внутрішнього світу особистості та педагогічної діяльності на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму.

Перспективними для подальших досліджень є питання, що стосуються організації самоосвітньої діяльності студентів як складової їхньої готовності до професійного саморозвитку, а також визначення педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх педагогів.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Андреев В. И. Педагогика: Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
2. Бондаренко Л. А. Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. А. Бондаренко. – К., 2014. – 20 с.
3. Вієвська М. Г. Мотивація професійного саморозвитку у реалізації стратегії формування управлінських компетенцій / М. Г. Вієвська, Л. І. Красовська // Вища школа. 2010. – № 3/4. – С. 89–104.
4. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов / Е. А. Власова // Социальная работа и социальная политика: состояние и перспективы : сб. науч. трудов. – Балашов : Николаев, 2005. – С. 14–16.
5. Драгнев Ю. Професійний і особистісний саморозвиток майбутнього вчителя фізичної культури як необхідна умова професійного вдосконалення / Ю. Драгнев // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2011. – № 4. – С. 132–138.
6. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://refdb.ru/look/1238872-p6.html>.
8. Кокарева Е. О. Евристичне навчання як засіб творчого саморозвитку майбутніх педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Е. О. Кокарева. – Тернопіль, 2012. – 19 с.
9. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. А. Костенко. – Харків, 2002. – 20 с.
10. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб. / С. Б. Кузікова. – Суми : МакДен, 2011. – 149 с.
11. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Благовещенск : изд-во БГПУ, 2001. – 342 с.
12. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391с.
13. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Костенко, О. М. Любарська та ін.]. – К. : А.С.К., 2003. – 255 с.
14. Полоз Г. М. Педагогічні умови професійного саморозвитку курсантів-пілотів в процесі вивчення авіаційної психології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. М. Полоз. – Черкаси, 2011. – 20 с.
15. Семиченко В. А. Проблема особистісного розвитку і саморозвитку у в контексті неперервної професійної освіти / В. А. Семиченко // Педагогіка і психологія. 2010. – № 2. – С. 46–57.
16. Хрипун В. І. Використанням ІКТ та мережі Інтернет у процесі професійного саморозвитку педагогічного працівника дошкільного навчального закладу [Електронний ресурс] / В. І. Хрипун. – Режим доступу : [oroprr.ed-sp.net/metod/1524/1524\\_1.doc](http://oroprr.ed-sp.net/metod/1524/1524_1.doc). – Загол. з екрану.
17. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Р. М. Цокур. – Одеса, 2004. – 20 с.

#### **References:**

1. Andreev V. Y. *Pedagogika: Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoi lychnosti*, Kazan' : izd-vo KGU, 1988, 238 p.
2. Bondarenko L. A. *Formuvannia hotovnosti maybutnoho vchytelia muzyky do profesiinoho samorozvytku u protsesi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky*, Kyiv, 2014, 20 p.

3. Viyevska M. G. Motyvatsiia profesiinoho samorozvytku u realizatsii stratehii formuvannia upravlynskykh kompetencii, *Vyshcha shkola*. 2010, № 3/4, pp. 89–104.
4. Vlasova E. A. Professyonal'noe samorozvitye budushhyx socy'al'ny'x pedagogov, *Socy'al'naya rabota y' socy'al'naya poly'ty'ka: sostoyani'e y' perspekty'vy : sb. nauch. trudov*, Balashov, Nykolaev, 2005, pp. 14–16.
5. Dragnyev Yu. Profesiinyi i osobystisnyi samorozvytok maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury yak neobkhidna umova profesiinoho vdoskonalennia, *Pedagogika i psykholohiia profesiinoi osvity*, 2011, № 4, pp. 132–138.
6. *Entsyklopediia osvity* [gol. red. V. G. Kremen ; Akad. ped. nauk Ukrainy], Kyiv, Yurinkom Inter, 2008, pp. 10–40.
7. *Knyha natsionalnoi osvity Ukrainy* / Akad. ped. nauk Ukrainy ; za red. V. H. Kremenia, Kyiv, 2009, [electronic resource], mode of access: <http://refdb.ru/look/1238872-p6.html>.
8. Kokaryeva E. O. *Evrystychno navchannia yak zasib tvorchoho samorozvytku maibutnikh pedahohiv*, Ternopil, 2012, 19 p.
9. Kostenko M. A. *Pedahohichni umovy profesiino-tvorchoho samorozvytku maibutnoho vchytelia*, Kharkiv, 2002, 20 p.
10. Kuzikova S. B. *Psykholohiia samorozvytku : navch. posib.*, Sumy, MakDen, 2011, 149 p.
11. Kuly'kova L. N. *Problemy' samorozvitiya lichnosti*, Blagoveshhensk : y'zd-vo BGPU, 2001, 342 p.
12. Leont'ev A. N. *Izbranny'e psixologicheskie proizvedeniya*. V 2-x t, Moscow, Pedagogika, 1983, Vol. 1, 391p.
13. Piekhota O. M. *Osvitni tekhnolohii : navch.-metod. posib.*, Kyiv, A.S.K., 2003, 255 p.
14. Poloz G. M. *Pedahohichni umovy profesinoho samorozvytku kursantiv-pilotiv v protsesi vyuchennia aviatsiinoi psykholohii*, Cherkasy, 2011, 20 p.
15. Semychenko V. A. Problema osobystisnoho rozvytku i samorozvytku u v konteksti nepererвної profesiinoi osvity, *Pedahohika i psykholohiia*. 2010, № 2, pp. 46–57.
16. Khrypun V. I. *Vykorystanniam IKT ta merezhi Internet u protsesi profesinoho samorozvytku pedahohichnoho pratsivnyka doshkilnoho navchalnoho zakladu*, [electronic resource], mode of access : [oipop.ed-sp.net/metod/1524/1524\\_1.doc](http://oipop.ed-sp.net/metod/1524/1524_1.doc). – Zagol. z ekranu.
17. Tsokur R. M. *Formuvannia potentsialu profesiinoho samorozvytku v maibutnih vykladachiv vyshhoi shkoly u protsesi mahisterskoi pidhotovky*, Odesa, 2004, 20 p.

#### **Summary**

**Valentyna Frytsiuk**

#### **Professional Self-Development as a Psychological and Pedagogical Category**

*The article is based on theoretical and empirical research analyzes the problem of professional self-development of future teachers. The author considered professional development and individual self-development as an object of research of psychologists and teachers; she outlines the different methodological approaches to its consideration. This view of different scholars regarding interpretation of the terms «self-development», «professional self» with regard to various psychological, pedagogical and other approaches to understanding the nature of this phenomenon; interconnection outlines the concepts of «self-development», and «professional self-development». Displaying aspect to address the problem of teacher professional self-development position synergistic approach. It is concluded that professional self-development is related to a combination of internal structural components of the individual psyche aimed at its constructive interaction with the environment by getting personally meaningful and adequate requirements of society result profession. Defined as professional self conscious human activity aimed at complete fulfillment themselves as individuals in the social sphere, which determines its future profession. Attention is focused on the feasibility address of the problem of professional self-development through the prism of readiness for implementation.*

**Key words:** future teacher development, professional self-development, professional self-development of the future pedagogue.

Дата надходження статті: «20» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «15» квітня 2015 р.

**Теоретико-методологічна стратегія професійного саморозвитку  
концертмейстера вищого навчального закладу**

*Основна увага в статті акцентується на теоретико-методологічній стратегії, яка розкриває напрямки й загальний план дослідження процесу саморозвитку концертмейстера вищого навчального закладу і представлена аксіологічним, гуманістичним й акмеологічним підходами. Аксіологічний підхід щодо професійного саморозвитку концертмейстера розкриває необхідність формування системи ціннісних орієнтацій, які задають загальну спрямованість інтересам і прагненням особистості, ієрархію індивідуальних переваг, мотиваційну програму діяльності і, в решті решт, визначають рівень готовності фахівця до реалізації життєвих і професійних планів. Гуманістичний підхід передбачає гуманізацію усіх аспектів діяльності концертмейстера, а саме: створення умов щодо його професійного зростання, саморозвитку, творчої самореалізації, розкриття своїх природних здібностей та можливостей, власного потенціалу. Визначаються очікувані результати гуманістичного підходу до саморозвитку концертмейстера: самовизначення в оточуючому середовищі, творче застосування сформованих компетентностей, особистісні якості, позитивна життєва позиція. Акмеологічний підхід спрямовує концертмейстера на самовдосконалення особистості, на саморозвиток та просування до вершини професійного, духовно-морального та фізичного розвитку.*

**Ключові слова:** теоретико-методологічна стратегія, саморозвиток, аксіологічний підхід, гуманістичний підхід, акмеологічний підхід.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Пріоритетною парадигмою вищої школи в галузі музичної освіти стає цілеспрямована орієнтація концертмейстера вищого навчального закладу на усвідомлення цінностей і стратегій професійної творчості, що сприяє не лише виконанню ним професійних функцій, але й розвитку творчої особистості, здатної до саморозвитку і самореалізації. В умовах сучасної кризи економічної, політичної, соціальної, наукової, культурної та інших сфер життєдіяльності українського суспільства, що передбачають стрімкі, глибинні кількісні та якісні зміни, особливе значення для особистісного та професійного розвитку концертмейстера вищого навчального закладу набуває рівень розвитку його мотивації до професійного самовдосконалення. Саме прагнення фахівця до постійного саморозвитку, самоактуалізації, самопізнання в умовах соціально-професійної нестабільності забезпечує, з одного боку, його професійну стійкість, відповідний рівень фахової компетентності, з іншого, – постійний професійний розвиток. Відтак, готовність концертмейстера до професійної діяльності у вищому навчальному закладі ґрунтується на мотиваційному компоненті щодо саморозвитку.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Аналіз психолого-педагогічної й методичної літератури свідчить про те, що проблема саморозвитку концертмейстера вищого навчального закладу є предметом ґрунтовного аналізу таких науковців, як К.Абульханової-Славської, М.Боритка, І.Зязюна, Ю.Кулюткіна, Л.Мітіної, В.Сластьоніна, П.Харченка та ін. Проте, на жаль, наукові дослідження недостатньо висвітлюють питання саморозвитку концертмейстера вищого навчального закладу як чинника підвищення якості освіти, що у свою чергу негативно позначається на ефективності результатів професійної діяльності самого концертмейстера, який не завжди повною мірою використовує свій потенціал у навчальному процесі.

*Формулювання цілей статті...* Отже, **метою статті** є розкриття сутності та методологічних підходів до процесу саморозвитку концертмейстера вищого навчального закладу як чинника підвищення якості освіти. Мета статті конкретизувалася в таких завданнях: проаналізувати теоретико-методологічні основи дослідження професійного саморозвитку концертмейстера вищого закладу освіти та виокремити та обґрунтувати напрямки щодо забезпечення його професійного саморозвитку

*Виклад основного матеріалу...* Професійний саморозвиток концертмейстера вищого навчального закладу є складним процесом, осмислення якого має здійснюватися з різних позицій. Тому одним із завдань дослідження процесу професійного саморозвитку концертмейстера вищого навчального закладу є вибір методологічних основ, які доцільно розглядати на двох напрямках: теоретико-методологічній стратегії та практично орієнтованій тактики.

Теоретико-методологічна стратегія розкриває напрямки й загальний план дослідження професійного саморозвитку концертмейстера вищого навчального закладу. Вона представлена аксіологічним, гуманістичним й акмеологічним підходами.

Аксіологічний підхід передбачає ставлення до людини як суб'єкта пізнання, спілкування й творчості. Ключовим поняттям аксіологічного підходу є поняття «цінність», яке активно використовується в різних наукових дисциплінах і, як правило, застосовується для позначення об'єктів і явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, які відображають моральні ідеали. Цінності в науковій літературі визначаються за допомогою конкретного комплексу ідей, але не зводяться до них, оскільки між ідеєю і цінністю є певна відмінність [2; 4; 7].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виявити багатоаспектність поняття «цінність» у філософських, психолого-педагогічних і соціологічних дослідженнях. У педагогіці цінності виступають моральним принципом виховання і сприяють формуванню етичних стосунків між людьми, є засобом професійного саморозвитку. Виконуючи орієнтаційну функцію, вони складають основу індивідуальних і колективних суджень та вчинків. Поняття «цінність» – це категорія самосвідомості, що є системоутворюючим компонентом саморегуляції особистості й організації педагогічної взаємодії суб'єкт-суб'єктного характеру. Вона задає внутрішні координати рейтингу пріоритетів і формує особливу значущість ставлення концертмейстера вищого навчального закладу до професійної діяльності, пов'язаної з досвідом творчої діяльності як орієнтиру творчого і професійного саморозвитку [2; 6; 7].

Разом з поняттям «цінність» аксіологічний підхід активно використовує термін «ціннісні орієнтації». Ціннісні орієнтації – відносно стійке, соціально зумовлене, вибіркоче ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних благ й ідеалів, які розглядаються як предмети або засоби задоволення потреб життєдіяльності особистості [2; 4]. Ціннісні орієнтації є глобальною психологічною характеристикою індивіда. Вони виявляються в певній спрямованості свідомості й поведінки, є їхнім орієнтиром, визначаючи структуру мотиваційної сфери людини. Механізм дій і розвитку ціннісних орієнтацій пов'язаний з необхідністю вирішення суперечностей і конфліктів в мотиваційній сфері особистості. У ціннісних орієнтаціях акумулюється життєвий досвід, накопичений в індивідуальному розвитку людини, який і визначає її стосунки з іншими, перетворення особистості, у тому числі й по відношенню до самої себе.

Ціннісні орієнтації визначають духовний стрижень людини, впливають на спрямованість й зміст її соціальної активності. Більш того, ціннісні орієнтації є одним з основних джерел засвоєння людиною духовної культури суспільства, аксіологічних знань, а також перетворення культурних цінностей на стимули й мотиви поведінки. Відповідно до такого розуміння цінностей та ціннісних орієнтацій можна стверджувати, що аксіологічний підхід, як один з методологічних основ процесу професійного саморозвитку концертмейстера, дозволяє виявити провідні ціннісні орієнтації в структурі його професійної діяльності, досліджувати перспективні шляхи їх досягнення. Аксіологічний підхід дає можливість вивчити провідні ціннісні орієнтації концертмейстера з точки зору його природних здібностей та можливостей для вдосконалення його професійної діяльності, розглянути ціннісні орієнтації з позиції їхньої значущості для професійного саморозвитку.

Процес саморозвитку передбачає вдосконалення особистісних і професійних якостей, яке відбувається не на зовнішньому рівні, а через внутрішнє незадоволення своїм «Я», коли ініціатором цього процесу є сама особистість (В.Андреев). Синтезуючи різноманітні погляди вчених: (А.Кирьянної [4], Є.Климова, А.Маркової, Л.Митіної, А.Петрівського, В.Сластьоніна) можна виокремити такі складові: позитивна мотивація до професійної діяльності через особистісно значущі цінності, прагнення до підвищення власної майстерності, професійного й творчого саморозвитку в різних видах професійної діяльності.

Аналіз теорії і практики дозволив виявити, що орієнтації концертмейстера вищого навчального закладу на професійний саморозвиток – це складний процес осмислення, вибору рангу і систематизації особистісних цінностей, які орієнтують концертмейстера на успішну співтворчість і забезпечують активність у різних видах творчої професійної діяльності за допомогою проектування «Я-концепції» професійного саморозвитку в процес самопізнання, самопрограмування, самовиховання, самонавчання, самовдосконалення, самоаналізу, самокорекції та самопозиціонування. При цьому цінність задає «змістовну матрицю координат відповідного виду діяльності, а сенс – глибину їх розуміння» [4, с.65]. В контексті означеної проблеми виокремлено загальні для концертмейстера цінності, що впливають на його ставлення до професії та викликають мотиви досягнення професійної майстерності, а саме: гуманно-моральні цінності (внутрішня гармонія, альтруїзм, толерантність, емоційне позитивне ставлення до себе, людей, світу), цінності співпраці (прагнення до особистого й професійного саморозвитку, здатність до опанування нових стратегій поведінки, прагнення до максимальної творчої самореалізації у професійній діяльності, імпровізація, інтуїція і відкритість до спілкування), ціннісні орієнтації на творчість (стратегія

творчого саморозвитку, здатність генерувати нові ідеї, цінність творчого саморозвитку, внутрішня мотивація до професійного саморозвитку, креативність, цілеспрямованість, автономність мислення, поведінки й діяльності, високий інтелектуальний рівень, наявність досвіду вирішення творчих і професійних завдань), соціальні цінності (здоров'я, прагнення до самовизначення, уміння долати труднощі, лідерство тощо).

Таким чином, аксіологічний підхід дає можливість розглядати професійний саморозвиток концертмейстера як соціально-педагогічний феномен, що характеризується такими категоріями як універсальність і фундаментальність гуманістичних цінностей. Аксіологічний підхід передбачає можливість існування уявлень про професійний саморозвиток в контексті розробки проблеми ідеалів, тобто узагальнених уявлень про досконалість в різних сферах громадського життя. В цьому випадку процес професійного саморозвитку концертмейстера вищого навчального закладу може бути представлений у вигляді певної «досконалої моделі», орієнтація і прагнення до якої утворюються в концертмейстерському колективі вищого навчального закладу.

*Гуманістичний підхід* співвідноситься з принципом гуманізму, сутнісний аспект якого ґрунтується на філософському тлумаченні гуманізму. Слід констатувати, що в публікаціях різних авторів доводиться зустрічатися з численними трактуваннями гуманізму. Аналіз різноманіття уявлень про гуманізм, що склалися в суспільстві, дозволяє конкретизувати зміст цього поняття відповідно до нашого дослідження. Розвиток уявлень про цей феномен має свою історію. Можна з достатньою впевненістю стверджувати, що гуманізм в освіті в тій чи іншій мірі проявляється в житті кожного, зокрема в традиціях педагогіки. Дослідники вітчизняної історії педагогіки, вирішуючи науково-теоретичні й соціально-практичні завдання, розглядали його зміст у відповідності з рівнем розвитку соціально-економічних умов суспільства та його культури. Найчастіше термін «гуманізм» застосовується у значенні суспільного чи особистого погляду на життя у філософській формі, або в судженнях щодо ставлення до людини та її інтересів. Сучасний гуманізм є, в першу чергу, гуманістичним світоглядом, на якому ґрунтується наукова, освітньо-виховна, культурно-просвітницька та організаційна діяльність. Це також світоглядна позиція, яка пропонує людині усвідомлення людського життя як цінності й самоцінності, установка на людяність. Гуманізація є одним з шляхів модернізації вищої освіти. Вона є ключовим елементом нового педагогічного мислення, що стверджує суб'єктивну сутність процесу діяльності у вищих навчальних закладах. Звідси гуманізація передбачає єдність загальнокультурного, соціально-морального і професійного саморозвитку особистості.

З позиції особистісно-професійного розвитку концертмейстера гуманістичний підхід дозволяє досягнути й визначити шлях його професійного зростання а саме: актуалізуються мотиви досягнення високого результату праці, зростає потреба у виконавській майстерності, творчої активності та самореалізації, певного рівня набуває власний досвід концертмейстерської діяльності – методична компетентність, тобто розвиваються та розширюються професійно орієнтовані знання щодо специфіки роботи з вокалістами, хореографами, диригентами, інструменталістами; опановуються алгоритми вирішення професійних завдань, завдяки чому підвищується креативність діяльності; розвиваються власні здібності та професійно-важливі якості, що визначаються специфікою діяльності концертмейстера, а саме: самостійність, дисциплінованість, активність, наполегливість у досягненні цілей, стійкість до подолання труднощів тощо.

Отже гуманістичний підхід до процесу професійного саморозвитку концертмейстера спрямований на утворення для фахівця умов щодо реалізації ним своїх природних здібностей, розкриття власного потенціалу й застосування його у професійній діяльності. До того ж гуманістичний підхід вимагає використання таких видів творчої діяльності, як звітні концерти, фестивалі, конкурси, олімпіади із залученням до них студентів.

Основою *акмеологічного* підходу є ідея утворення всебічно розвиненої людини яка передбачає удосконалення своєї особистості, досягнення нею вершини фізичного, духовного, морального й професійного розвитку, орієнтація на життєвий успіх та розвиток творчого потенціалу. Це своєрідний стан людини, який завжди фіксує, наскільки індивід склався як громадянин, як фахівець у певній сфері діяльності, як член колективу тощо.

Акмеологічний підхід характеризується системністю до професійної діяльності концертмейстера та дозволяє визначити стратегію його професійного саморозвитку. Основною сутнісною якістю акмеологічного підходу за визначенням А.Деркача [3] є прагнення до відновлення цілісності суб'єкта, який проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні й суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в усіх взаємозв'язках для того, щоб сприяти досягненню вищих професійних рівнів.

Акмеологічний підхід розглядає саморозвиток людини упродовж усього її життя. В якості таких теорій, зокрема, розглядаються: теорія життєвого шляху (С.Рубінштейн, Е.Еріксон, Ш.Бюлер), теорія життєвого циклу (Б.Ананьев). Основний аспект цих теорій полягає у вияві найважливіших



якісних новоутворень на кожному з етапів життєдіяльності людини, а також в обґрунтуванні ролі і місця особистої зрілості на цьому життєвому шляху. За своєю сутністю акмеологічний підхід є системою принципів, прийомів і методів, що дозволяють вирішувати акмеологічні проблеми й завдання. Його реалізація в професійній освіті (зокрема в процесі саморозвитку концертмейстера вищого навчального закладу) зумовлює прогресивні зміни у змісті та ступені спрямованості особистості концертмейстера на рівні його професійної самосвідомості, творчого мислення та професійних умінь. Утворюється реальна можливість виявлення та плідного використання особистісних ресурсів концертмейстера щодо досягнення успіху в професійній діяльності за рахунок формування «акмеологічної спрямованості» (А. Деркач) індивіда. Можна вважати, що формування у концертмейстера «акмеологічної спрямованості» є ключовим результатом реалізації акмеологічного підходу до професійного саморозвитку. При цьому необхідно виходити з того, що «акмеологічна спрямованість» є якісною характеристикою загальної спрямованості особистості, яка орієнтує концертмейстера на прогресивний розвиток, на максимальну самореалізацію. При цьому мова йдеться не лише про саморозвиток в професійній сфері, але й в життєдіяльності взагалі.

Як показує аналіз наукової літератури і власної практики концертмейстерської діяльності у вищому навчальному закладі, акмеологічний підхід дозволяє зрозуміти шляхи розкриття усіх здібностей та можливостей концертмейстера, а саме: інструментально-технічної досконалості (тобто вільного володіння фортепіанною фактурою), ансамблевої майстерності та ансамблевого партнерства, власного уявлення про характер музики та виконавської ерудиції, розуміння образно-смыслового задуму твору та його технічних можливостей, артистичної гнучкості, здатність до виразної інтерпретації, імпровізації тощо. Це положення ще рельєфніше розкриває роль акмеологічного підходу в дослідженні процесу професійного саморозвитку концертмейстера вищого навчального закладу. Важливо підкреслити, що в якості узагальнених показників ефективності реалізації акмеологічного підходу в процесі професійного саморозвитку концертмейстера розглядаються творчий і самостійний характер його методичної, інноваційної, наукової діяльності та акмеологічної орієнтації професійної діяльності в цілому.

*Висновки...* Представлені підходи фокусують увагу на концертмейстерові вищого навчального закладу як на суб'єктові змін та вдосконалення, котрий проходить через усі етапи саморозвитку, кожен з яких характеризується виявом конкретних психологічних новоутворень й досягнень. Погляд на досліджувану проблему з позиції представлених підходів розкриває внутрішні здібності та резерви особистості концертмейстера. При цьому з'являється реальна можливість виявити зв'язок між мірою розвитку суб'єктивних характеристик особистості та успішністю проходження різних етапів її професійного зростання. Вивчення таких досягнень концертмейстера, міри розвитку його професійних здібностей, самосвідомості й творчого мислення дозволяє визначити напрями його професійного вдосконалення і професійного саморозвитку.

Розглянуті підходи у своїй сукупності забезпечують методологічну основу (зокрема розкривають теоретико-методологічну стратегію) процесу професійного саморозвитку концертмейстера вищого навчального закладу. Ця стратегія фіксує спрямованість на вивчення істинних і відмітних ознак процесу професійного саморозвитку концертмейстера і представлена аксіологічним, гуманістичним та акмеологічним підходами. При цьому кожен з них виконує свою унікальну функцію.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – [3-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006.
2. Бездухов В. П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя / В. П. Бездухов, А. В. Бездухов. – Самара : изд-во Сам. гос. пед. ун-та, 2000. – 185 с.
3. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований : [моногр.] / А. А. Деркач. – М. : изд-во РАГС, 1999. – 391 с.
4. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей : [моногр.] / А. В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с.
5. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – [2-е изд., испр. и доп.]. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.
6. Михальцова Л. Ф. Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования : [моногр.] / Л. Ф. Михальцова. – Казань : Центр инновационных технологий, 2011. – 360 с.
7. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
8. Розов Н. С. Ценности гуманитарного образования / Н. С. Розов // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 85–88.

#### **References:**

1. Andreev V. Y. Pedahohyka: Uchebny'j kurs dlya tvorcheskoho samorazvitiya, Kazan', Centr innovacionny'x tehnolohiy, 2006.

2. Bezduxov V. P. *Cennostny'j podxod k formirovaniyu gumanisticheskoy napravlenosti studenta – budushhego uchitelya*, Samara : yzd-vo Sam. hos. ped. un-ta, 2000, 185 p.
3. Derkach A. A. *Metodologo-prikladny'e osnovy' akmeologicheskix issledovaniy : [monohr.]*, Moscow. : yzd-vo RAHS, 1999, 391 p.
4. Kir'yakova A. V. *Teoriya orientacii lichnosti v mire cennostej* : [monohr.], Orenburg, 1996, 188 p.
5. Kuz'mina N. V. *Predmet akmeologii*, SPb. : Polytekhnika, 2002, 189 p.
6. Mixal'cova L. F. *Formyrovaniye cennostno-smy'slovy'x orientacij budushhix pedagogov na tvorcheskoe samorazvitiye v usloviyax neprery'vnogo obrazovaniya*, Kazan', Centr innovacionny'x texnologiy, 2011, 360 p.
7. Nikitina N. N. *Osnovy' professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti*, Moscow, Masterstvo, 2002, 288 p.
8. Rozov N. S. *Cennosti gumanitarnogo obrazovaniya*, *Vy'sshhee obrazovanie v Rossii*, 1996, pp. 85–88.

**Summary**

**Yuliia Kharchenko**

**Theoretic-Methodological Strategy of Professional Self-Development of the Leader of an Orchestra in the System of Higher Education**

*The article presents some ways of the theoretical-methodological strategy that reveals trends and general research plan of self-development leader of an orchestra in the system of higher education. The theory is represented by axiology, humanistic and acmeology systems of training. In accordance with the idea of axiology in the process of professional approach to self-development of the leader of an orchestra, there is the necessity of the formation of system of value orientations that define the overall direction of the interests and aspirations of the personality, a hierarchy of individual benefits, motivational program activities and finally, determine the level of preparation of the specialist to implement life and professional plans.*

*Humanistic system involves the humanization of all aspects of the leader of an orchestra, namely: the creation of conditions for its professional development, self-development, creative self-realization, disclosure of their natural abilities and capabilities of their own potential. The expected results of the humanistic approach to self-development of the leader of an orchestra are: self-expression, self-knowledge, creativity, achievement of the physiological harmony, in communication, positive life attitude.*

*Acmeology system of training directs the leader of an orchestra to the self-development, self-education and self-expression of personality. This method incorporates a dynamic variety of spiritual, psychological, mental and physiological aspects of human nature.*

**Key words:** *theoretic-methodological strategy, self-development, axiology approach, humanistic approach, acmeology approach.*

Дата надходження статті: «01» квітня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «23» квітня 2015 р.

УДК 378.43(045)

**ЧЖАН ЦЗЯНАНЬ,**  
аспірант  
(м.Київ)

**Специфіка виконавського дихання музиканта-духовика**

*У статті розглянуто питання постановки та функціонування правильного виконавського дихання музикантів, які виконують музичні твори на духових інструментах, що є фізіологічною та технічною основою для реалізації всіх інших компонентів музично-виконавського процесу. Висвітлено типи виконавського дихання музиканта-духовика та визначено найоптимальніший з них, змішаний, для виконання складних художніх завдань, які висуває сучасна композиторська творчість. Деталізовано особливості фізіологічних процесів виконавського вдиху та видиху музиканта. Розглянуто закономірні шляхи опанування гри на духових інструментах із застосуванням м'язової опори. У статті запропоновано доцільний методичний комплекс, який сприяє повноцінному теоретичному осмисленню та практичному розвитку оптимального виконавського дихання музиканта-духовика. Запропоновано постійно розвивати здатність керування своїми дихальними м'язами та діафрагмою, що з'являється в процесі постійних занять, спрямованих на розвиток виконавського дихання.*

**Ключові слова:** *дихання, виконавське дихання, методичний комплекс.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді... Духове музичне мистецтво сьогодення, постійно розвиваючись та трансформуючись, ставить перед професійними музикантами-виконавцями все більш складні художні завдання, вирішення яких, у свою чергу, без глибокого теоретичного осмислення самого музично-виконавського процесу стає майже неможливим. Надскладні оркестрові*

партії, чималий сольний концертний репертуар – потребують від музикантів тембрально якісного та динамічного звуку, високої виконавської техніки, витримки губного апарату, вільного володіння всіма регістрами духового інструмента, а також знань та умінь, що дозволять творчо підходити до вирішення інтерпретаційних особливостей музичного матеріалу.

Загальновідомо, що шлях до виконавської майстерності пролягає через тривалі та кропіткі заняття. Майбутньому фахівцю необхідно оволодіти спеціальним виконавським диханням, динамікою, штрихами, артикуляцією, регістрами, розуміти взаємодію певних компонентів звуковидобування та навчитися раціонально організовувати самостійні заняття на обраному музичному інструменті.

На сучасному етапі теорія духового музично-виконавського мистецтва спрямована вже не тільки на вирішення суто прикладних технічних завдань, як, у свою чергу, і мистецтво гри на духових інструментах досягло такого рівня, коли подальший його прогрес потребує активної теоретичної підтримки. Тому розвиток науково обґрунтованої теорії духового музично-виконавського мистецтва є однією з актуальних проблем сучасного мистецького володіння духовими інструментами.

Однією з найважливіших проблем і, в той же час, недостатньо розробленим аспектом теорії і методики духового музично-виконавського мистецтва є питання постановки та функціонування правильного виконавського дихання, від якого залежить успіх реалізації всіх інших компонентів музично-виконавського процесу.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Загальні закономірності фізіології людського дихання досліджували М.Сергієвський, Т.Уолтер, В.Чернігівський та ін. Специфіку виконавського дихання вокального мистецтва викладено в працях Л.Дмитрієва, К.Злобина, Р.Юссона та ін. Автори відмічають тотожність виконавського дихання вокалістів і духовиків.

Методична література в галузі виконавства на духових інструментах, що накопичувалась протягом кількох століть, містить чималий досвід вирішення різних питань, котрі виникають в процесі музично-виконавської діяльності у духовиків (Ж.Арбан, Г.Абаджян, В.Апатський, К.Берман, Ф.Блатт, Д.Буль, Й.Вундерліх, І.Гишка, С.Гібсон, С.Горовий, Ю.Должиков, Л.Допра, Ф.Дювернуа, Ж.Галле, В.Качмарчик, Й.Кванц, А.Клінг, Г.Клозе, І.Кобець, Ю.Козлек, В.Луб, Й.Мюллер, Е.Оці, В.Подольчук, В.Посвалюк, Е.Роутел та ін.). У той же час, більшість цих праць має поверхнєве тлумачення щодо вирішення тих чи інших проблем, зокрема, що стосуються специфіки виконавського дихання, бо їх результати основані переважно лише на деяких емпіричних методах дослідження і, відповідно, виникають певні протиріччя в самих методичних підходах, принципах тощо.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – на підставі аналізу наукової літератури визначити специфіку виконавського дихання музиканта-духовика. Разом з тим, вивчення, узагальнення та систематизація викладених положень стосовно специфіки виконавського дихання музиканта-духовика в науковій та навчально-методичній літературі дозволить побудувати необхідний методичний комплекс для повноцінного осмислення та подальшої можливості формування оптимального виконавського дихання духовика.

*Виклад основного матеріалу...* Важливі положення щодо узагальнення фізіологічних процесів виконавського і звичайного дихання містять праці В.Апатського [1]. Виконавське дихання музиканта-духовика суттєво відрізняється від звичайного фізіологічного як місткістю і подовженістю вдихуваного і видихуваного повітря, так і особливостями виконання вдиху і видиху (при звичайному диханні вдих і видих робиться через ніс, а при виконавському – переважно через рот). Володіти диханням треба таким чином, щоб у певний момент гри, якщо потрібно, зуміти зробити вдих досить швидко і достатньої повноти, а видих – потрібної інтенсивності і тривалості. Для цього необхідно ясно усвідомлювати роботу дихальної мускулатури, знати переваги і недоліки різних видів дихання, доцільність використання того чи іншого з них в певній музичній фразі.

Дихальні рухи – вдих і видих – зумовлені періодичною зміною об'єму грудної порожнини і, в свою чергу, пов'язані з роботою дихальних м'язів – міжреберних, діафрагми, м'язів черевного пресу і самої тканини легенів. Якість видиху значною мірою регулюється діафрагмою. Це – грудочеревна перешкода куполоподібної будови. Найбільший об'єм повітря набирається при максимальному скороченні діафрагми.

Розрізняють декілька типів виконавського дихання.

1. Грудне, ключичне або костальне. Вдих-видих проводиться за рахунок верхніх і середніх ребер – дихання обмежене й важко кероване. Причина цього – недостатня рухливість ребер, відносна пасивність головного дихального м'язу – діафрагми, а також мускулатури черевного пресу. Таким диханням можна користуватись лише для виконання коротких музичних побудов, які потребують невеликого, швидкого вдиху й нетривалого видиху.

2. Черевне, діафрагмальне, абдомінальне, нижньореберне чи нижньореберне-діафрагмальне, під час якого активно діють тільки нижні ділянки легенів, і кількість повітря, що поглинається ними, невелика, але, як і діафрагма, мускулатура черевного пресу дає змогу робити вдих легко і швидко, а видих – щільно і гнучко. На практиці таким диханням користуються особливо під час виконання негучних наспівних фраз середньої тривалості.

3. Змішане, грудочеревне, грудодіафрагмальне чи костально-абдомінальне. Найбільш глибокий вдих і довгий видих відбуваються лише тоді, коли в дихальному акті беруть участь м'язи всієї грудної клітини, діафрагма й черевний прес. Спільні дії головної й допоміжної мускулатури дають змогу робити вдих досить легко, швидко й непомітно, набирати більше або менше повітря в легені, а видихати його швидше або повільніше, з потрібною компактністю та активністю [2, с.40].

Музикантами-духовиками переважно використовується змішаний тип дихання. Як зазначає В.Подольчук, при цьому типові дихання під час вдиху повітря повинне потрапляти не тільки до живота, а й в груди, боки та спину (мається на увазі нижній відділ легенів, при потраплянні повітря в який відчувається «розширення» у нижній поперековій області спини). Необхідно пам'ятати, що під час вдиху потрібно підтягувати низ живота. Переваги цього типу дихання дають можливість переконливо говорити про нього як про найбільш раціональний. У духовиків, які використовують при грі діафрагмальні м'язи, звільняються гортань і щелепа, не перетруджуються м'язи амбушуру і звук вдається легким, красивим і тембрально забарвленим [3, с.101].

Оскільки виконавське дихання музиканта-духовика складається з двох компонентів, а саме: вдиху та видиху, вважаємо за потрібне розглянути їх конкретно та більш детальніше.

Головна ідея постановки виконавського вдиху полягає у здібності музиканта керувати своїм диханням. Незважаючи на те, що переважна більшість дихальних м'язів – поперечнополосаті, здійснювати виконавський вдих достатньо складно. Це пов'язано з тим, що діафрагма, котра безпосередньо відіграє провідну роль під час виконавського вдиху (та видиху), не тільки не відчувається, а й майже не піддається свідомому управлінню. На відміну від фізіологічного дихання, котре протікає переважно підсвідомо, виконавське – повинне бути чітко контрольоване. Тільки в ході постійних тренувань можна оволодіти здібністю керувати своїми дихальними м'язами, зокрема й діафрагмою.

Починаючи роботу з постановки виконавського вдиху, слід дослідити всі переваги та недоліки фізіологічного дихання духовика і, відповідно намітити шляхи виправлення недоліків та визначити ступінь складності переходу до професійного дихання. Вченим В.Апатським запропонована наступна методика формування високого грудочеревного вдиху. Корпус – вільний, плечі розвернуті, груди дещо припідняті. Під час вдиху плечі і ключиці залишаються нерухомими, груди розширюються, особливо в області нижніх ребер, а також дещо піднімаються. Легені заповнюються повітрям з низу до гори. Для здійснення такого вдиху спочатку опускається сама рухомий дихальний м'яз – діафрагма, потім розширюється і дещо піднімається грудна клітина [1]. Видих здійснюється в зворотному напрямку. Спочатку опускається та звужується грудна клітина, потім підтягується верхня стінка живота. Виконавський видих потребує від музиканта-духовика великих фізичних зусиль і чіткої регуляції м'язового процесу.

Головне у виконавському видиху – це опора. Гра на опорі вдається за рахунок рівномірного напруження м'язів як вдиху, так і видиху. Завдяки такому видиху стовп повітря неначе спирається на черевні м'язи, і в інструмент подається добре контрольований, сконцентрований повітряний потік.

У відповідності до теорії виконавського дихання (Б.Діков, М.Платонов, А.Усов, А.Федотов, Ф.Шоллар та ін.), під час видиху на опорі черевний прес, скорочуючись тисне на нутрощі черевної порожнини, які, в свою чергу, піднімаючись, впливають на діафрагму, котра відповідно тисне на легені, завдяки чому з них виходить повітря. Зазначене теоретичне положення не завжди педагогами-практиками трактується однозначно. Маючи бажання якнайкраще здійснити процес видиху за рахунок збільшеного тиску черевним пресом на нутрощі, вони в момент атаки втягують стінку черевного пресу в напрямку хребта. Однак при пасивній діафрагмі такий виконавський видих є помилковим. Правильний видих на опорі оснований на певній протидії м'язів. Під час виконавського видиху напружуються як м'язи черевного пресу, так і протидіюча їм діафрагма, завдяки чому складається враження, що живіт рухається не до хребта, а навпаки вперед. Вміло поставлене і засвоєне виконавське дихання не повинно викликати ані особливих фізичних труднощів, ані будь-яких неприємних відчуттів під час гри на обраному духовому інструменті (запаморочення голови, передчасна втома дихальної мускулатури, задишка та ін.).

Кожен духовик повинен постійно працювати над диханням. Комплекс вправ для тренування вдиху і видиху на опорі викладено в працях В.Апатського [1, с.107–108], В.Подольчука [4, с.8–9], В.Посвалюка [5; 6] та багатьох ін. Попередній етап постановки видиху на опорі найзручніше виконувати без інструмента.

Повільно, через ніс провести вдих так, щоб ребра (особливо нижні) розсунулися, живіт трохи випнувся, а груди розширилися і піднялися (контролюється долонями рук, одну з яких кладуть на під'ямкову ділянку живота, а другу – на талію). Перед видихом повітря в легенях затримують, а потім, дещо піднявши середину язика і нижню щелепу (як при вимовлянні звука «с»), не швидко, але з тиском звільняють легені від повітря. Шия при цьому не повинна розширюватися і роздуватися.

Користуючись мішаним диханням, зробити вдих швидко і повно через рот і ніс одночасно. Після невеликої затримки вдиху і відчуття пружності (але не затиску) черевної мускулатури здійснюють тривалий, рівний видих щільним струменем через центр злегка стулених губ. Долоні рук під час видиху відчувають активність опору черевного преса розслабленню діафрагми. Видихаючи, слід стежити за тим, щоб корінь язика не піднімався і не перекривав горло. Воно повинно завжди бути відкритим. Головне фізичне навантаження при видиху лягає на діафрагму та інші дихальні м'язи, але ні в якому разі не на шийні.

Затримати повітря після спокійного повного видиху, а потім короткими, досить сильними кількаразовими поштовхами за рахунок грудних і черевних м'язів видихати його на склад «ху» через губи, складені в дудочку. Кожен видих-поштовх супроводжується скороченням видихальної мускулатури доти, поки легені повністю не звільняться від повітря [7, с.34].

Наступні практичні поради допомагають контролювати виконавське дихання в процесі гри на інструменті:

- перед початком гри можна надувати звичайну повітряну кульку, контролюючи при цьому напруження м'язів живота;
- взяти швабру, уперти її держак в кут, а перекладаю в живіт. Після вдиху упертися на перекладину і грати в цьому положенні (намагаючись зберегти положення м'язів як при вдиху);
- використовуючи дихальні м'язи і м'язи опори, треба видихувати як можна більше повітря;
- вдих робити тільки тоді, коли усе повітря вийде з легенів;
- займатися слід із гумовим паском, затягнутим навколо талії [3, с.103].

Слід зазначити, що спостереження за музично-виконавською діяльністю студентів-духовиків вищих мистецьких навчальних закладів, а також спілкування з їхніми викладачами дає підстави стверджувати, що не всі студенти, застосовуючи певні рекомендації викладача стосовно правильного виконавського дихання, можуть грати на опорі, або їхня м'язова «опора» дещо відрізняється від теоретичних положень відомих науковців. Традиційно такі випадки пов'язують з некоректною роботою інших груп м'язів, зокрема горла, ший тощо, котрі, на перший погляд, можуть заважати вільному виходу повітря з легенів. Але, окрім вказаного, на нашу думку, проблема полягає в ускладненому відчутті в своєму організмі потрібних для застосування правильного виконавського дихання м'язів. Відповідно сфера вирішення цього питання з площини духового музично-виконавського мистецтва і педагогіки переходить на фаховий рівень знань в галузі фізіології та анатомії людини.

*Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок...* Таким чином, джерелом звуку духового інструмента є дихання, яке в свою чергу поділяється на три типи: грудний, черевний та змішаний. Найоптимальніший тип виконавського дихання, що застосовують музиканти-духовики – змішаний. Значний вплив на формування якісного виконавського дихання має взаємодія діафрагми та м'язів черевного пресу. Така взаємодія дає виконавцю відчуття гри на опорі, що безпосередньо відображається на якості звучання інструмента. Здатність керування своїми дихальними м'язами та діафрагмою з'являється в процесі постійних занять, направлених на розвиток виконавського дихання. З метою досягнення оптимального результату в постановці виконавського дихання на духових інструментах потрібні глибокі знання як теорії та методики духового музично-виконавського мистецтва, так і фізіології та анатомії людини.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Апатский В. Н. Основы теории и методики духового музикально-исполнительского искусства : учеб. пособие / В. Н. Апатский – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2006. – 432 с.
2. Наймушина Ю. О. Основы теории і методики навчання гри на флейті : навч. посіб. / Ю. О. Наймушина, О. С. Плохотнюк. – Луганськ : вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 148 с.
3. Подольчук В. В. Роль виконавського дихання та артикуляції при гри на трубі / В. В. Подольчук // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – Ч. 2, № 7 (194). – С. 100–107.
4. Подольчук В. В. Навчання гри на трубі і виконавська практика : навч. посіб. / В. В. Подольчук – Донецьк : ТОВ «Цифрова типографія», 2009. – 106 с.
5. Посвалюк В. Т. Методика оволадення верхнім регистром на трубе : учеб. пособие / В. Т. Посвалюк – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2013. – 60 с.
6. Посвалюк В. Т. Щоденні самостійні вправи трубача : навч. посіб. / В. Т. Посвалюк – К. : Всеукр. брас-бюлетень, 2002. – 56 с.

7. Кобець І. М. Основи навчання гри на трубі / І. М. Кобець – К. : Муз. Україна, 1985. – 77 с.

**References:**

1. Apatskij V. N. *Osnovy teorii i metodiki duhovogo muzykal'no-ispolnitel'skogo iskusstva : ucheb. posobie / V. N. Apatskij*, Kiev. : NMAU im. P. I. Chajkovskogo, 2006, 432 p.
2. Naimushyna Iu. O. *Osnovy teorii i metodyky navchannia hry na fleiti : navch. posib. / Iu. O. Naimushyna, O. S. Plokhotniuk*, Luhansk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2011, 148 p.
3. Podolchuk V. V. Rol vykonavskoho dykhannia ta artykuliatsii pry hri na trubi, *Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka : Pedagogichni nauky*, 2010, Ch. 2, № 7 (194), pp. 100–107.
4. Podolchuk V. V. *Navchannia hry na trubi i vykonavska praktyka : navch. posib*, Donetsk : TOV «Tsyfrova typohrafiia», 2009, 106 p.
5. Posvalyuk V. T. *Metodika ovladeniya verxnim registrom na trube : ucheb. posobie*, Kiev, NMAU im. P. I. Chaikovskogo, 2013, 60 p.
6. Posvaliuk V. T. *Shchodenni samostiini upravy trubacha : navch. posib.*, Kyiv, Vseukr. bras-biulet, 2002, 56 p.
7. Kobets I. M. *Osnovy navchannia hry na trubi*, Kyiv, 1985, 77 p.

**Summary**

**Zhang Jianan**

**Specific of Performing Breathing of the Musician Playing the Wind Instruments**

*The question of forming and functioning of the correct performing breathing of the musicians, playing the music works with the help of the wind instruments instruments has been examined in the article. It is the physiological and technical foundation for realization of all other components of the music performing process. The types of music performing breathing of the musician playing the wind instruments have been cleared out, and the most optimal of them, mixed, for performing complicated artistic tasks, which offers modern composer's creative work, has been determined. The peculiarities of physiological processes of performing breathing in and breathing out of the musicians have been detailed. Natural ways of mastering playing the wind music instruments with the use of the muscle support have been studied. In the article the expedient methodical complex, which assists the hole theoretic cognitive and practical development for the best music performing breathing has been offered. It is proposed to develop constantly the ability to operate personal breathing muscles and diaphragm, which appears in the process of permanent work, directed for the development of performing breathing.*

**Key words :** *breathing, performing breathing, methodical complex.*

Дата надходження статті: «10» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «02» квітня 2015 р.

УДК 37.02:377.8(045)

**ІРИНА ЧЕМЕРИС,**

*соціального педагога, викладача*

*(м.Луцьк)*

**Використання інноваційних технологій  
у процесі виховної роботи педагогічного коледжу**

*У статті розглянуто проблему застосування інновацій у процесі виховної роботи у підготовці майбутніх вчителів до інноваційної професійної діяльності; проаналізовано тенденції розвитку інноваційної діяльності педагогічного коледжу; визначено дефініції «інновація», «інноваційна діяльність»; окреслено основні завдання інноваційної роботи; описано досвід виховної роботи з використанням інновацій у педагогічному коледжі; аналізується впровадження інноваційних технологій у виховний процес як одне з найважливіших питань, які сьогодні розглядаються в освіті, прослідковано позицію педагога у процесі використання нововведень, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час упровадження і поширення інновацій.*

**Ключові слова:** *інновація, інноваційна діяльність, педагог-новатор, технологія, самопізнання, інформаційно-комунікаційні технології.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді... Модернізація системи освіти пов'язана, насамперед, із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій, в основу яких покладені цілісні моделі навчально-виховного процесу, засвоєні на діалектичній основі єдності методології та засобів їх здійснення. Останнім часом досить широко увійшов у вжиток термін «інноваційні технології».*

*Аналіз досліджень і публікацій... Особливості інноваційної педагогічної діяльності досліджені в працях вітчизняних та зарубіжних науковців В.Загвазінського, В.Кан-Каліка, Л.Подимової,*

В.Сластьоніна, Н.Лапіна, Л.Даниленко, І.Дичківської, О.Козлової, О.Мармази, де проблема інноваційних процесів стала однією з пріоритетних [5; 6; 12; 10; 3; 4; 8; 11]. У їхніх працях систематизовано досвід управління інноваційними процесами, виділено цільовий аспект. На думку вчених, для успішного здійснення інноваційної діяльності необхідно вивчити передумови їхньої ефективності, тобто чинники, які сприяють або стимулюють ефективний перебіг і розвиток цього процесу.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей використання інноваційних технологій у процесі виховної роботи педагогічного коледжу.

*Виклад основного матеріалу...* Нововведення (інновації) не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду. Інноваційний процес у вихованні розпочинається з етапу вивчення об'єкта чи явища виховного процесу. Головною рушійною силою інноваційної виховної діяльності в педагогічному коледжі є викладач, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час упровадження і поширення нововведень. Педагог-новатор – носій конкретних нововведень, їх модифікатор. Він має широкі можливості і необмежене поле діяльності, оскільки на практиці переконується в ефективності наявних технологій виховання і може коригувати їх, проводити структурування досліджень виховного процесу, створювати нові форми та методи. Основна умова такої діяльності – інноваційний потенціал педагога, тому сьогодні на освітянській ниві потрібен учитель з яскраво вираженими творчими здібностями, здатний до реалізації поставлених цілей.

У процесі створення і розвитку інновацій власне виховної системи щоразу необхідно вирішувати низку конкретних завдань:

- формування у студентів цілісної і науково обґрунтованої картини світу;
- формування громадянської самосвідомості;
- прилучення до загальнолюдських цінностей, формування правил поведінки, адекватних цим цінностям;
- формування креативності, творчості як риси особистості;
- формування самосвідомості, допомога в самореалізації.

Загалом цей список можна продовжувати. Педагог-інноватор усвідомлює свою педагогічну місію – змінити на краще якість життя своїх вихованців. Він дбає не тільки про навчання та виховання, хоче відкрити студентам можливості творчого розвитку, готовий до пошуку, прагне до вдосконалення, ініціативний, активний, креативний, компетентний [8]. Серед особистісних показників виділяють також проектно-конструктивну свідомість. Педагог-інноватор знаходиться в постійному пошуку нових ідей, здатний їх оцінити, творчо використовує те, що придатне, у своїй роботі, може створити власний проект, свою освітню технологію.

Педагогічний колектив коледжу, керуючись у своїй роботі Конституцією України, «Законом України про освіту», Державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ ст.), Постановою Кабінету Міністрів України «Національна програма патріотичного виховання населення...», Концепцією виховання дітей і молоді в національній системі освіти, виховує громадянина-патріота своєї Батьківщини, готового до подальшої освіти і трудової діяльності, з вільними політичними і світоглядними переконаннями, формує творчу особистість студента, його свідоме ставлення до обов'язків, повагу до національних цінностей нашого народу, вироблення навичок здорового способу життя.

Для проведення дослідження визначеного нами питання було обрано процес виховної роботи Луцького педагогічного коледжу. Загальновизначено, що виховання як важлива складова педагогічного процесу має ґрунтуватись на справжньому інтересі й повазі до вихованця і створювати необхідні умови для кожного студента щодо пошуку власного життєвого шляху в суспільстві, формуванні, закріпленні соціального досвіду, взаємодії, зберігаючи при цьому його духовне, психофізичне здоров'я.

Оскільки виховний процес у коледжі органічно переплітається з навчанням студентів, опануванням основ наук, багатством національної і світової культури, методами, які ми обрали для практичного вивчення інновацій у виховній роботі, були порівняльний аналіз, аналіз документів, бесіда, спостереження, дедукція, індукція.

Серед педагогів коледжу давно утвердилась думка, що успіх виховного процесу залежить від стосунків між викладачем та студентом, які повинні будуватися на основі співдружності, співпраці та ділового партнерства; викладач має глибоко розуміти природу вихованців, їх індивідуальні риси і можливості, поважати особистість молодого людини, турбуватися про її гармонійний розвиток.

Колектив коледжу підвищує результативність виховання шляхом удосконалення традиційних форм роботи, пошуку нових систем виховання.

Для розбудови власної виховної системи навчального закладу необхідно віднайти відповіді на такі питання:

- Як навчити студента жити й орієнтуватись у динамічному світі?
  - Як сформувати вільну, самодостатню, успішну, творчу особистість, спроможну сприймати й творити зміни в професійній діяльності й соціальному житті?
  - Як спонукати студента до саморозвитку, самовиховання, самореалізації поставлених цілей?
- Коледж як один із інститутів соціалізації людини сприяє підготовці студентської молоді до ролі активних суб'єктів у майбутніх суспільних процесах, де молода людина повинна бути винятково уважною як до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, так і нововведень щодо змісту, форм та методів виховання.

Важливою ознакою інноваційного виховного середовища є наявність системи використання перспективних педагогічних технологій для забезпечення якісної освіти студентів [14]. В арсеналі нинішніх педагогів є безліч нових форм, методів, технологій виховання, але в їх основі покладено особистісно-орієнтований підхід до вихованця. До найбільш розповсюджених належать такі: технологія виховання духовної культури студента, технологія інтегрованого виховання, технологія виховання успішної особистості, технологія «Педагогічна підтримка», технологія професійного самовиховання, інтерактивні технології виховання, нові інформаційно-комунікаційні технології, технологія виховання культури взаємин студентів, ігрові технології (казкотерапія, психокорекційне малювання, технологія виховання рольовими іграми) та інші.

Отже, розвиток навчального закладу, тобто перехід його на новий якісний стан може здійснюватися тільки через інноваційний процес. Водночас, існує низка проблем, що призводять до невідповідності з сучасними вимогами освіти:

- недостатній рівень готовності викладачів до інноваційних процесів у вихованні;
- недосконалий організаційний методичний супровід щодо створення, поширення та використання нового;
- внутрішні протиріччя, що заважають створенню та застосуванню нового;
- непродуктивна пошукова практика викладача.

Виходячи з цього, метою педагогічного колективу є розкриття сутності інновацій у виховному процесі та визначення шляхів їх упровадження.

Основним напрямом виховної роботи є технологія виховання духовної культури студента. Під час занять, а також у позааудиторній роботі педагоги ставлять за мету сформувати свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людину з притаманними їй особистісними, духовними якостями і рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на розвиток демократичного громадянського суспільства. У групах проводяться бесіди: «Народе мій!», «Громадянин суверенної України», вечори: «Пісня – душа народу», «Без верби і калини – нема України», диспути: «Мое місто вчора, сьогодні і завтра», «Чи потрібен я Україні таким, яким є сьогодні?», «Українська держава: історія і сучасність». Патріотичне виховання продовжується і в повсякденній роботі. Коледж має власну символіку – статут і прапор. Це виховує у молоді почуття гордості за свою альма-матер.

Найпоширенішою інноваційною технологією є інформаційно-комунікаційна, яку все частіше стали використовувати не лише при вивченні навчальних предметів, а й в організації виховної роботи. Інформаційно-комунікаційні технології – це форми і методи передачі й опрацювання інформації за допомогою новітніх засобів та пристроїв зв'язку (телебачення, комп'ютеризація, Інтернет та мобільна мережа) [1]. Сучасних студентів уже мало цікавлять традиційні виховні години – сьогодні молодь надає перевагу інформаційно-комунікаційним технологіям. Доведено, що 80% інформації людина отримує через зорові відчуття. Використання мультимедійної наочності дає змогу не лише швидко сприйняти нову інформацію, а також за допомогою картинок, ілюстрацій посилити ефективність сприйняття матеріалу. Важливо зазначити, що у тиждень методичного об'єднання кураторів груп було проведено чимало виховних заходів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій: тематична виховна година «Віртуальна подорож до парку Софіївка», інформаційна акція «Соціальні ризики сучасної молоді», радіогазета, присвячена Міжнародному Дню студента та ін.

Під час проведення методичного тижня кураторів навчальних груп ми проводили опитування, чи використовують інноваційні технології, які саме, і як вони впливають на якість і результативність їхньої роботи. Опитування серед кураторів навчальних груп показало, що 91% респондентів використовують інформаційно-комунікаційні технології у своїй професійній діяльності; 75% використовують відеоматеріали та презентації під час проведення виховних годин, 100% опитаних підтвердили, що використання інформаційно-комунікаційних технологій позитивно впливає на якість та ефективність проведення виховних годин. Цю технологію також використовуємо й у проведенні тренінгових занять на різну соціально-психологічну тематику, де використовуємо не лише традиційні форми проведення тренінгів, а й відео-, аудіоматеріали та інші спеціальні технічні засоби, і у проведенні виховних годин.



У цій технології широко вивчається питання про гендерну освіту молоді. Гендерне виховання – цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки та з метою побудови громадянського суспільства [9]. Студенти та викладачі коледжу були учасниками двох проєктів: «Гендер в школу», «Вчимося себе захищати». Під час першого проєкту було проведено тренінги як у школах нашого міста, так і в коледжі серед студентів. Особливістю було те, що студенти самі проводили ці тренінги і серед своїх однолітків, і серед викладачів коледжу. У ході проєкту піднімали такі питання: гендерна рівність, гендер, закон і ми, гендер і насильство, гендерні стереотипи в освіті, також був проведений міський Громадський форум з протидії гендерному насильству під назвою «Гендерна рівність: бажане та дійсне». Вперше відбулася презентація вистав Гендерного інтерактивного театру «Дзеркало», де наші студенти показали дві вистави «Квіти життя» – про проблему абортів, та «Скалки дзеркал тролів» – проблема насильства. Участь у другому проєкті передбачала поширення серед дітей та молоді знань про права дитини та навичок щодо їх захисту. Також були проведені тренінги, дебатні ігри серед учнів шкіл та студентів I–II рівнів акредитації, круглі столи. По завершенню відбувся Всеукраїнський громадсько-мистецький форум, де наш театр презентував нові вистави, присвячені проблемам торгівлі людьми та самотній старості.

Технологія формування культури міжособистісних взаємин передбачає одночасний вплив на свідомість студента та включення його у діяльність. Важливою умовою розвитку культури взаємин студентів є включеність у різнобічну діяльність, задоволення потреб у самоствердженні, самовизначенні. Виховуючи у студентів трудові навички, позитивне ставлення до праці як єдиного засобу забезпечення гідного існування і морального задоволення, викладачі залучають їх до суспільно корисної праці. Також однією з поширених форм міжособистісного спілкування є проблемний діалог куратора та студента або студентів між собою. У ньому створюються всі необхідні умови для прояву активності та самостійності вихованців.

Важливим аспектом технології інтерактивного виховання особистості є почуття групової належності, що дає змогу невпевненим у собі студентам почувати себе безпечно, долати труднощі. Студенти відчувають емоційну підтримку. Організація цієї технології виховання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор у виховній роботі, спільне розв'язання наявних проблем на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Обов'язковим є те, що під час розгляду виховних ситуацій як викладач, так і студенти можуть висловлювати власну думку, вони є рівноправними. Інтерактивна технологія ефективна для вироблення ієрархії цінностей особистості, створення позитивної групової атмосфери взаємодії.

Технологія інтегрованого виховання передбачає художньо-естетичну освіченість і вихованість особистості. Виховуючи у студентської молоді естетичні погляди, смаки, які ґрунтуються на народній естетиці та на найкращих надбаннях цивілізації, педагогічний колектив прагне виробити у студентів естетичну активність, бажання вносити прекрасне у життя, примножувати культурно-мистецькі надбання народу. Формування інтелектуальної діяльності молоді завжди було і залишається одним з основних загальноосвітніх та виховних завдань. Їх тематикою може бути: «У чому сила любові», «Подорож країною музичних інструментів», «У світі вокально-хорової музики» та інші.

Оволодіння технологією професійного самовиховання допоможе майбутньому педагогу продуктивно організувати самостійну підготовку до професійної діяльності. Робота із самовиховання починається із самопізнання, самовивчення, усвідомлення своїх успіхів і невдач, аналізу своїх переживань, психічних станів. Цьому сприяють сформовані рефлексивні вміння, які дають змогу об'єктивно аналізувати власні думки і вчинки.

Самопізнання – процес цілеспрямованого отримання інформації про розвиток якостей своєї особистості. Основне його правило – шукати в собі істинне «Я». Самопізнання необхідне не для задоволення власної цікавості від процесу пізнання, не заради пошуку істини, а заради певної мети, зокрема, для самовдосконалення, тобто формування себе відповідно до власних намірів, ідеалу. Воно є підставою для адекватного (такого, що відповідає можливостям особистості) оцінювання самого себе.

Займаючись самовихованням, студент насамперед виявляє ті особливості свого характеру, які допомагають успішно навчатися, плідно працювати, легко й компетентно спілкуватися. Важливим елементом процесу самопізнання є самовизначення власної спрямованості, темпераменту, здібностей, особливостей і мотивів поведінки, вчинків тощо.

Нині поширений такий метод пізнання власного «Я» як самотестування, тобто застосування різноманітних тестів для визначення якостей власного характеру, особливостей пам'яті, уваги, мислення тощо, який проводять як куратори груп, так і практичний психолог. Однак тести, які

можна віднайти у науково-популярних виданнях, газетах, журналах, не завжди достатньою мірою науково обґрунтовані й часто мають не так пізнавальний, як розважальний характер, а тести з наукової літератури громіздкі і не цілком придатні для самостійного використання. Проте всі тести можуть дати певні уявлення про здібності, схильності, уміння, тому нехтувати ними не варто. Завдяки самопізнанню і самооцінці майбутній педагог усвідомлює необхідність самовиховання, поступово створює модель майбутньої роботи над собою [2].

*Висновки...* Організація позанавчальної роботи зі студентами є ефективною, оскільки добираються цікаві, емоційно насичені форми її реалізації. Під час проведення виховних заходів кожен студент виступає активним учасником виховного процесу. Для цього куратори академічних груп забезпечують самостійну творчу діяльність студентів, задовольняють їхні творчі потреби, інтереси, захоплення та ініціативність. К. Д. Ушинський писав: «... у вихованні все повинно базуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, хоч би як хитро він був придуманий, не може замінити особистості в справі виховання» [13].

Тож педагогічний колектив впевнений у тому, що виховання студентської молоді в коледжі організоване правильно і насправді формує повноцінну цілісну особистість, індивідуальність і громадянина України.

#### Список використаних джерел і літератури:

1. Бібік С. П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / С. П. Бібік, Г. М. Сюта. – Харків : Фоліо, 2006. – 623 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. [для студ. вищих навч. закл.] / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2003. – 576 с.
3. Даниленко Л. І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії та практиці / Л. І. Даниленко // Педагогічні інновації : зб. наук. праць. – К. : ІЗМН, 2000. – С. 612.
4. Дичківська І. Д. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. Д. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990. – С. 46–55.
6. Кан-Калик В. И. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. И. Кан-Калик. – М., 1997. – 64 с.
7. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Г. Козлова. – К., 1999. – 40 с.
8. Козлова О. І. Основні стратегії педагогічного впливу при традиційному та інноваційному підходах до навчання / О. І. Козлова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць / ред. кол. Л. І. Даниленко та ін. – К. : Логос, 2000. – С. 239–245.
9. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
10. Лапин Н. И. Интенсификация инновационных процессов – стратегическая задача теории и практики нововведений / Н. И. Лапин // Инновационные процессы. – М. : ВНИИСИ, 1982. – С. 5–18.
11. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Харків : Основа, 2004. – 240 с.
12. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
13. Ушинський К. Д. Вибрані твори : у 2-х тт. / К. Д. Ушинський. – К., 1983. – Т. 1.
14. Химинець В. В. Інноваційно-освітня діяльність / В. В. Химинець. – Ужгород, 2007. – 364 с.

#### References:

1. Bibik S. P. *Slovnýk inšomovnyh sliv: tľumachennia, slovotvorennia ta slovovzhyvannia*, Kharkiv : Folio, 2006, 623 p.
2. Volkova N. P. *Pedahohika: Posibnyk dlia studentiv vishhykh navchalnykh zakladiv*, Kyiv, Vydavnychi tsentr «Akademiia», 2003, 576 p.
3. Danylenko L. I. *Osnovni problemy osvitoi innovatyky v suchasni teorii ta praktytsi, Pedahohichni innovatsii: Zb. nauk. pr.*, Kyiv, IZMN, 2000, p. 612.
4. Dychkivska I. D. *Innovatsiini pedahohichni tehnolohii: Navch. posib.*, Kyiv, Akademvidav, 2004, 352 p.
5. Zagv'jazinskij V. I. *Innovacionny'e processy' v obrazovanii i pedagogicheskaja nauka, Innovacionny'e processy' v obrazovanii*, Tyumen', 1990, pp. 46–55.
6. Kan-Kalik V. I. *Pedagogicheskaya deyatel'nost' kak tvorcheskij process*, Moscow, 1997, 64 p.
7. Kozlova O. G. *Pidhotovka vchytelia do innovaciinoi diialnosti v systemi pisladyplomnoi osvity*, Kyiv, 1999, 40 p.
8. Kozlova O. I. *Osnovni stratehii pedahohichnoho vplyvu pry tradytsiinomu ta innovatsiinomu pidhodah do navchannia, Pedagogichni innovacii: ideii, realii, perspektivi: Zb. nauk. pr.*, Kyiv, Logos, 2000, pp. 239–245.
9. Kravets V. P. *Genderna pedahohika. Navch. posib.*, Ternopil, Dzhura, 2003, 416 p.
10. Lapin N. I. *Intensifikaciya innovacionny'x processov – strategicheskaya zadacha teorii i praktiki novovvedenii, Innovacionny'e processy'*, Moscow, VNIISI, 1982, pp. 5–18.
11. Marmaza O. I. *Innovatsiini pidhody do upravlinnia navchalnym zakladom*, Kharkiv, Osнова, 2004, 240 p.

12. Slastenin V. A. *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'*, Moscow, Magistr, 1997, 224 p.
13. Ushynskii K. D. *Vybrani tvoriy u 2 tomakh*, Vol. 1, Kyiv, 1983.
14. Khymynech V. V. *Innovatsiino-osvitnia diialnist*, Uzhgorod, 2007, 364 p.

**Summary**

**Iryna Chemerys**

***The Use of Innovative Techniques in the Educational Process of Pedagogical College***

*The problem of the use of innovative techniques in the educational process in preparation of the future teachers to innovative professional activity has been studied in the article; the tendencies of innovative activity development of pedagogical college have been analyzed; the definitions «innovation», «innovative activity» have been determined; the main tasks of innovative work have been cleared out; the experience of educational work with the use of innovations in pedagogical college has been described; introduction of innovative technologies into the educational process as one of the most important questions, which are studied worldwide nowadays, has been examined; the position of a teacher in the process of use of innovation, as a subjective factor is crucial during the introduction and spread of innovation, has been traced.*

**Key words:** *innovation, innovative activity, pedagogue-innovator, technology, self-knowledge, information and communication technologies.*

Дата надходження статті: «01» квітня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «23» квітня 2015 р.

УДК 37.018.46(045)

**ОЛЕНА ЧУБАРУК,**  
старший викладач  
(м. Біла Церква)

**Професійна компетентність вчителів української мови і літератури  
як психолого-педагогічна проблема**

*Представлено матеріали теоретичного дослідження проблеми професійної компетентності вчителів української мови і літератури у психолого-педагогічній науці. Виокремлено складові компетентнісного підходу, до яких віднесено цілі освіти, особливості освітнього процесу, зміст освіти, інтегрований результат освіти в діяльнісному вимірі. Уточнено зміст поняття «професійна компетентність». На основі теоретичних досліджень проаналізовано внутрішню і зовнішню структуру професійної компетентності вчителів української мови і літератури. За результатами проведеного аналізу наукової літератури зроблено висновок, що у зарубіжних і вітчизняних нормативних документах, психолого-педагогічних працях визначено типові пріоритетні ідеї, принципи, функції, складові компетентнісного підходу, професійних компетентностей, які є концептуальними щодо створення майбутньої цілісної теорії компетентнісного підходу.*

**Ключові слова:** *компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, професійна компетентність, структура професійної компетентності вчителів української мови і літератури.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Суспільні зміни, які відбуваються в Україні та світі, зумовлюють визначення сучасних підходів до вирішення питань освітньої науки і практики. Загальна стратегія державної освітньої політики спрямована на забезпечення якості освіти, інтеграції до загальноєвропейського та світового співтовариства. Саме тому процес, спрямований на впровадження системи компетентностей, сприяє утвердженню України в міжнародному освітньому просторі [8]. Пошук шляхів вирішення актуальних питань сучасної освіти пов'язаний із впровадженням компетентнісного підходу. Це, у свою чергу, визначає необхідність підготовки педагогічних працівників у системі післядипломної освіти до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Аналіз психолого-педагогічної літератури вказує на те, що на сучасному етапі розвитку компетентнісної освіти існує чимала кількість праць вітчизняних і зарубіжних учених, присвячених дослідженню сутності поняття «**компетентнісний підхід**»: Т.Агейкіна-Старченко, О.Антонова, В.Байденко, Н.Бібік, В.Болотов, Л.Васильченко, А.Вербицький, І.Гришина, Г.Данилова, О.Дубасенюк, Е.Зеєр, І.Зимня, І.Зязюн, В.Кремень, Н.Кузьміна, С.Лісова, О.Локшина, Л.Маслак, А.Маркова, Г.Мартинюк, Л.Мітіна, Н.Ничкало, О.Овчарук, О.Пометун, Дж.Равен, О.Савченко, В.Свистун, Г.Селевко, А.Хуторський, С.Шишов, В.Ягупов та ін.

Спільна думка вітчизняних і зарубіжних науковців зводиться до розуміння сутності

компетентнісного підходу в освіті як набуття особистістю практико зорієнтованих знань і розвиток компетентностей, необхідних для повноцінного соціального життя і успішної професійної діяльності, узгодження нових умов і перспектив, вибір нових стратегій, перехід у професійній освіті від орієнтації на відтворення знання до застосування й організації знання, міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу [3; 4; 7].

У цілому науковці не протиставляють компетентнісний підхід традиційному знанневому, а суттєво розширюють його зміст особистісними складовими, визначають його гуманістичну спрямованість і практичну зорієнтованість [5].

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики постає завдання підготовки фахівців на засадах компетентнісного підходу, що передбачає посилення практичної спрямованості освіти при збереженні її фундаментальності [1]. У працях учених виокремлюються складові компетентнісного підходу, до яких відносяться цілі освіти, відповідно до них визначаються особливості освітнього процесу, зміст освіти, інтегрований результат освіти в діяльнісному вимірі.

Здійснений аналіз зарубіжних і вітчизняних нормативних документів і матеріалів, психолого-педагогічних праць переконує нас у тому, що ідеї, принципи, положення компетентнісного підходу є визначальною стратегією державної освітньої політики, пронизують всі рівні системи неперервної освіти в Україні, і стосуються кожної особистості, кожного навчального закладу і педагогічного колективу тощо.

*Формулювання цілей статті...* Розгляд, аналіз, осмислення та визначення змісту понять дослідження, присвяченого проблемі професійної компетентності вчителів української мови і літератури, потребує з'ясування сутності понять, які є базовими для здійснюваного нами наукового пошуку. Ціллю статті є представлення матеріалів, що визначають сутність понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність вчителів української мови і літератури». Для висвітлення проблеми дослідження важливим є також з'ясування структури професійної компетентності вчителів української мови і літератури, видів професійної компетентності. У ході здійсненої роботи ми переконались у тому, що в історії становлення вищезазначених наукових понять виявляється вся неоднозначність, поліструктурність, багатокомпонентність, складність їх трактування й самої ідеї компетентнісного підходу, які складались у процесі досить тривалого періоду часу [3].

*Виклад основного матеріалу...* Обґрунтування понятійно-термінологічного апарату дослідження з проблеми управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури сприяє об'єктивному пізнанню та оцінюванню фактичного стану проблеми, отриманню результатів авторського теоретичного пошуку. У ході здійсненої роботи з'ясовано, що дослідники визначають такі особливості компетентнісного підходу: залучення педагогів до вирішення професійних завдань і ситуацій, у результаті чого вони створюють важливий для професійної діяльності продукт; здійснення взаємодії між викладачем і слухачами в звичайному соціальному середовищі, в якому цілі освіти є об'єктивно актуальними; автентична, критеріально-орієнтована оцінка освітнього процесу, що передбачає розподіл всього навчального предмета на професійно значущі блоки, метою яких є формування не певної суми знань, а компетентності, актуальної для реальної професійної діяльності; створення умов для розвитку почуття відповідальності за результат, за діяльність інших людей; багатовимірність, надпредметність і міждисциплінарність, різнофункціональність і суб'єктність; цілеспрямований розвиток системи характеристик, які дають можливість працівнику ефективно вирішувати актуальні й потенційні професійні завдання; акцент на засвоєнні професійної діяльності в професійно важливих ситуаціях; поєднання змісту і результатів навчання, визначення структури і змісту компетентностей.

Таким чином, на основі проведеного аналізу наукової літератури приходимо до висновку, що в нормативних зарубіжних і вітчизняних документах, психолого-педагогічних працях визначені типові пріоритетні ідеї, принципи, функції, складові компетентнісного підходу, які, на нашу думку, можуть стати концептуальними щодо створення майбутньої цілісної теорії компетентнісного підходу.

Звернемось до тлумачення основних інших понять нашого дослідження, а саме: **«компетенція»** і **«компетентність»** та розкриємо певні думки вчених про їх сутність і розбіжності. Підкреслюємо, що компетенція і компетентність – це два різних поняття, однак у науковій літературі вони нерідко вживаються як синоніми. Автори по-різному трактують означені терміни, що вказує на складність, системність, міжпредметність, інтегративність, варіативність, соціальну і особистісну значимість проблеми. Поняття «компетенції» сприймається як похідне, вужче від поняття «компетентність». На основі аналізу контексту вживання поняття «компетенції» Н.Бібік розглядає його як соціально закріплений освітній результат, виводить їх із реальних вимог до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [2].

Зазначимо, що у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці тривають науково-теоретичні пошуки щодо пояснення та розмежування понять «компетенція» і «компетентність». Основними характеристиками, які відрізняють поняття «компетенція», дослідники визначають соціальну вимогу до освітньої підготовки особистості, необхідну для якісної продуктивної діяльності в певній галузі; здатність до мобілізації в професійній діяльності своїх знань, умінь, узагальнених способів виконання дій, досвіду, цінностей і нахилів; знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей і ставлень, які виявляються в компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах тощо.

На підставі власного теоретичного пошуку поняття «компетенція» ми розглядаємо як готовність використовувати комплекс знань, умінь, навичок, уявлень, ставлень, здібностей, узагальнені способи виконання дій, досвід, цінності й нахили, методи й засоби діяльності, якості особистості, які забезпечують можливість виконувати поставлені завдання й досягати мети у професійній діяльності.

За основу визначення поняття «компетентність» у нашому дослідженні взято теоретичні положення О.Антонової, А.Вербицького, Н.Бібік, Г.Данилової, А.Дахіна, І.Зимньої, В.Кальнея, І.Коновальчук, Г.Кравченко, Н.Кузьміної, С.Лісової, В.Лугового, Л.Маслак, А.Маркової, Г.Мартинюк, Л.Мітіної, Н.Ничкало, О.Овчарук, Ю.Пелеха, О.Пометун, Дж.Равена, Ю.Рашкевича, О.Савченко, В.Свистун, Г.Селевко, Н.Сирятова, Ю.Татура, А.Хуторського, С.Шишова та ін. У тлумаченні поняття «компетентність» дослідники називають такі основні характеристики: здатність, знання, вміння й навички, досвід у певному виді діяльності, способи і прийоми діяльності, прагнення, способи мислення, цінності, ставлення, особистісні якості, досягнення результату, відповідальність, здібності, рефлексія, готовність, позиції, підготовленість тощо.

Заслуговує на увагу спільна думка зарубіжних і вітчизняних учених про те, що розгляд компетенцій і компетентностей не зводиться до конкретних знань, умінь і навичок за предметно сформованими дисциплінами навчального плану ЗНЗ, ВНЗ, закладу післядипломної педагогічної освіти. Компетентність характеризується складністю, системністю, ситуативністю, міжпредметністю, інтегративністю, варіативністю, культуровідповідністю, соціальною і особистісною значимістю, надпредметністю, практико-зорієнтованістю, вмотивованістю використання [3]. Вони однозначно підкреслюють діяльнісну, актуальну сутність компетентності, відзначають особистісну, зокрема – мотиваційну характеристику компетентності, фіксують складний характер визначення й оцінювання цього явища.

Важливим для нашого дослідження є положення про те, що не всі компетентності будуть повністю сформовані і розвинені під час навчання. Їх розвиток буде продовжуватись упродовж професійної діяльності вчителя у формальному, неформальному та інформальному навчальних контекстах. Таким чином, розвиток компетентностей учителів української мови і літератури в системі ППО здійснюється впродовж усієї професійної діяльності вчителя.

Як бачимо, існує розмаїття підходів, думок, характерних особливостей у визначенні дефініцій та розумінні феномену компетентності. На наш погляд, це пояснюється тим, що у науці ще не створена цілісна теорія компетентнісного підходу, відсутня чітко визначена класифікація компетентностей, у якій одні науковці виділяють у їх структурі різні групи й рівні, інші – категорії, складові, особливі характеристики тощо.

У результаті здійсненого аналізу літератури та самостійного наукового пошуку поняття «компетентність» ми розуміємо як інтегровану якість особистості, яка проявляється в прагненні реалізувати свій потенціал, що ґрунтується на професійних знаннях, предметних навичках, вміннях зі спеціальності, досвіді і способах мислення, цінностях і ставленнях, позитивних схильностях, інтересах і прагненнях, здатності й готовності приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію у процесі професійної діяльності.

**Професійна компетентність** спеціаліста як педагогічна проблема є предметом розгляду в роботах сучасних зарубіжних і вітчизняних дослідників, а саме: американських вчених І.Московіц, С.Оттер, Р.Ашер, І.Стекіч, канадських науковців Є.Джимез, М.Леннон, П.Мерсер, Х.Мурей і М.Робінсон, які розглядають професійну компетентність як знання свого предмета, своєї діяльності (змістова компетентність), а також як комунікабельність, здатність до вибору ефективних методів діяльності, забезпечення можливості для практики й зворотного зв'язку, вміння працювати з різними людьми [1].

Теоретико-методологічні засади дослідження професійної компетентності визначені в працях В.Байденка, В.Безпалька, О.Дубасенюк, І.Зимньої, І.Зязюна, В.Калініна, Л.Карпової, Н.Лобанової, М.Лук'янової, А.Маркової, О.Пометун, Л.Пуховацької, О.Савченко, Л.Хоружої, А.Хуторського та ін. Питання професійної компетентності стали предметом пильної уваги психологічної науки (Е.Зеер, Л.Максименко, А.Маркова, Л.Мітіна, М.Пряжников та ін.).

Дослідники проблеми професійної компетентності відзначають, що вона залежить від рівня розвиненості, освіченості, цілісності особистості, спрямована на розкриття життєвих функцій.

Вітчизняні дослідники розглядають професійну компетентність як одну із ключових компетентностей [1].

У сучасних підходах до визначення професійної компетентності відсутня однозначність в тлумаченні цього поняття. На основі аналізу наукової літератури нами виділено кілька позицій, з яких трактується це поняття. У численних роботах науковців професійна компетентність учителя пов'язується з сумою знань, умінь і якостей особистості, які забезпечують оптимальність, варіативність і результативність навчально-виховного процесу (В.Адольф, А.Акімова, Ю.Кричевський). Поширеним є також підхід, за яким компетентність розглядається як інтегральна характеристика сукупності компетентцій. З цієї позиції професійна компетентність вчителя є сукупністю професійно-педагогічних компетенцій, як-от: соціально-психологічна, комунікативна, предметна, рефлексивно-педагогічна, кваліметрична, креативна компетентності [6].

На основі проведеного аналізу констатуємо, що професійна компетентність є системним утворенням, яке поєднує різні види компетентностей.

У психологічних працях досить часто ототожнюють компетентність з професіоналізмом. Разом з тим професіоналізм як вищий рівень виконання діяльності забезпечується компетентністю, а також професійною спрямованістю і професійно важливими здібностями. Вченими доведено, що на початкових стадіях становлення фахівця прослідковується відносна автономність цього процесу. У процесі професійного становлення компетентність все більш об'єднується з професійно важливими якостями, такими як спостережливість, уважність, результативність, рішучість, самоконтроль, різні види пам'яті тощо. Основними показниками професійної компетентності суб'єкта діяльності стають навченість, професійна підготовленість, професійний досвід і професіоналізм.

Проведений аналіз наукової літератури дає підстави для визначення в нашому науковому дослідженні поняття **«професійна компетентність»** як здатність педагога виконувати професійну діяльність на основі набутих знань, навичок, умінь зі спеціальності, досвіди, сформованих способах мислення, особистісних якостях, цінностях і ставленнях, інтересах і прагненнях, здатності й готовності нести відповідальність за реалізацію прийнятих рішень у процесі професійної діяльності.

У низці інших праць дослідників відводиться увага визначенню структури професійної компетентності. Підходи науковців щодо цього питання також неоднозначні. Дослідники визначають у структурі компетентності як складного інтегративного утворення різні складові: елементи, аспекти, компоненти, підструктури, характеристики, блоки тощо. Важливими для нашого дослідження є положення В.Сластьоніна, І.Саєва, А.Міщенко, Е.Шиянова, які визначають у структурі професійної компетентності педагога зовнішні і внутрішні компоненти. До зовнішніх компонентів науковці відносять мету, засоби, об'єкт, суб'єкт, результат діяльності, до внутрішніх – мотивацію, зміст, операції [9].

Структура професійної компетентності педагогічних працівників відображена в дослідженнях О.Антонової, Н.Глузмана, С.Демченко, І.Зимньої, І.Зязюна, В.Калініна, Л.Карпової, Г.Кравченко, С.Лісової, Н.Лобанової, В.Лугового, А.Маркової, Г.Мартинюк, Л.Маслак, Л.Мітіної, Г.Назаренко, Л.Отрощенко, Ю.Пелеха, О.Савченко, Н.Тализіної, О.Шапран, А.Щербакова.

У ході наукового пошуку нами визначено взаємозв'язок між окремими аспектами структури професійної компетентності, визначеними різними дослідниками. Зокрема, у багатьох роботах дослідників визначено такі підструктури професійної компетентності, як мотиваційна, когнітивна, змістова, поведінкова, ціннісно-смістова, процесуальна. Окремі аспекти визначаються авторами під різними назвами, однак є подібними за суттю, взаємодоповнюють і розширюють одна одну. Наприклад, мотиваційний і мотиваційно-ціннісний; когнітивний і когнітивно-творчий; змістовий і пізнавально-змістовий; діяльнісна, операційно-діяльнісна й особистісно-діяльнісна; емоційно-вольова, саморегулятивно-вольова і саморегулятивна; рефлексивна і рефлексивно-перцептивна.

У структурі професійної компетентності представлені складові, які у класифікаціях різних науковців входять до різних підструктур або мають різні назви, однак взаємопов'язані і взаємодоповнюють одна одну. Окремі складові структури тотожні за значенням, але мають різне формулювання в роботах учених, як-от: мотиваційно-ціннісний аспект поєднує смислову і вольову підструктури; разом з тим вольова підструктура співвідносна з емоційно-вольовою і саморегулятивно-вольовою, саморегулятивною.

Цілісність професійної компетентності як якості особистості визначається сукупністю різних видів компетентностей, які характеризують здатність педагога на основі практичного досвіду, знань і вмінь ефективно вирішувати професійні завдання. Дослідження видів професійної компетентності педагогічних працівників висвітлено в низці документів Ради Європи, роботах багатьох науковців, а саме: Т.Агейкіної-Старченко, В.Антипової, Т.Базарова, Г.Беліцької, Л.Васильченко, І.Гришиної, В.Калініна, В.Кальнея, К.Колесіна, І.Коновальчук, В.Кричевського, Н.Кузьміної, Е.Зеєр, І.Зимня, А.Маркової, О.Овчарук, Г.Пахомової, Дж.Равена, А.Радченко, Клауса Скала, В.Хутмахера, А.Хуторського, Т.Шамової, С.Шишова, М.Ярмистогота ін.

Теоретичною основою визначення груп компетентностей є положення про людину як суб'єкт спілкування, пізнання, праці (Б.Ананьєв); вияв людини в системі відношень до суспільства, інших людей, до себе, праці (В.М'ясищев); компетентність людини як вектор акмеологічного розвитку (Н.Кузьміна, А.Деркач); про компетентності як складові професіоналізму (А.Маркова).

У результаті наукового пошуку нами визначено структуру професійної компетентності вчителів української мови і літератури. Обґрунтуємо власну позицію щодо розв'язання цієї проблеми. У нашому дослідженні ми виходимо з того, що професійна компетентність має внутрішню і зовнішню структуру. До внутрішньої структури компетентності відносимо її аспекти, які поєднують окремі підструктури, складові. Зовнішня структура представлена різними групами й видами професійної компетентності.

До першого рівня внутрішньої структури професійної компетентності вчителів української мови і літератури відносимо такі складові: готовність до вияву компетентності, володіння знанням змісту компетентності, пізнавальні і практичні навички, досвід вияву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях, ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування, цінності та етику, емоційно-вольову регуляцію процесу й результату вияву компетентності. Другий рівень внутрішньої структури професійної компетентності вчителів цієї спеціальності утворюють мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий і процесуально-результативний аспекти.

Зовнішня структура професійної компетентності вчителів української мови і літератури представлена трьома групами: особистісні, соціальні, когнітивно-діяльнісні. Група особистісних професійних компетентностей поєднує ціннісно-смыслову, інтелектуальну, громадянську, полікультурну, здоров'язбережувальну, рефлексивну. Група соціальних професійних компетентностей представлена соціально-психологічною, комунікативною, організаційною компетентностями. До групи когнітивно-діяльнісних компетентностей нами віднесено когнітивний і діяльнісний види професійної компетентності. Когнітивні компетентності утворюють підгрупу, до складу якої входять методологічна, педагогічна, фахова й методична компетентності. Діяльнісні компетентності також є підгрупою, до якої віднесено аналітичну, проектну, управлінську, дослідницьку, інформаційно-технологічну компетентності.

Таким чином, цілісна структура професійної компетентності вчителів української мови і літератури відображає інтегративну єдність зовнішньої і внутрішньої структури професійної компетентності.

*Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі...* У ході наукового пошуку з'ясовано, що на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики постає завдання підготовки фахівців на засадах компетентнісного підходу, що передбачає посилення практичної спрямованості освіти при збереженні її фундаментальності, переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з позиції затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності відповідати новим запитам ринку, відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих і професійних питань, розширення змісту освіти порівняно із традиційним знанневим підходом.

Компетентнісний підхід є новою стратегією державної освітньої політики, основою модернізації та якісних змін національної системи неперервної освіти на всіх її рівнях. Науковці досліджують та виокремлюють різні аспекти, сторони, етапи, ідеї, принципи, положення, функції компетентнісного підходу, неоднозначно тлумачать сутність його базових і похідних понять та визначають типи, групи, структуру та підструктуру професійних компетентностей тощо.

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки прослідковується відсутність чіткого наукового уявлення про класифікацію та зміст понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність вчителів української мови і літератури», структури професійної компетентності вчителів української мови і літератури, їх видів. Також ще не створена цілісна науково обґрунтована теорія компетентнісного підходу.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури нами уточнено сутність і здійснено авторську трактовку базових і похідних понять «компетентнісний підхід», «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність вчителів української мови і літератури», що є основою для організації та проведення дисертаційного дослідження з проблеми управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Антонова О. Є. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади / О. Є. Антонова, Л. П. Маслак // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : [моногр.] / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. – С. 81–109.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів. Школа першого ступеня /

Н. М. Бібік // Теорія і практика : зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип. 10. – С. 18–26.

3. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции : учеб. / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.

4. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры : материалы Всемирной конференции по высшему образованию / ЮНЕСКО. – Париж, 1998. – 108 с.

5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

6. Зязюн І. А. Учитель XXI століття: чарівник, добротворець, любомудр, працелюб / І. А. Зязюн // Міжнародна виставка «Сучасні навчальні заклади – 2011». – К., 2011. – С. 18–19.

7. Лісова С. В. Компетентнісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід / С. В. Лісова // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : [моногр.] / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. – С. 34–53.

8. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

9. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 2002. – 576 с.

#### References:

1. Antonova O. Ye., Maslak L. P. Yevropeiskiy vymir kompetentnisnogo pidkhodu ta yoho kontseptualni zasady, *Profesiina pedahohichna osvita, kompetentnisnyi pidkhid, monografiia, za red. O. A. Dubasenyuk*. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU imeni I. Franka, 2011, pp. 81–109.

2. Bibik N. M. Kompetentnisnyi pidkhid do presentatsii osvityvnikh rezultativ. *Shkola pershoho stupenia: teoriia i praktyka: zbirnyk naukovykh prats Pereiaslav-Khelnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Hryhoriia Skovorody*. Pereiaslav-Khelnytskyi. 2004, pp. 18–26.

3. Verbitskij A.A. Larionova O.H. *Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integratsyi: uchebnik*. Moscow, Logos, 2010, 336 p.

4. Vy'sshee obrasovanie v XXI veke. *Podhody i prakticheskie mery: materialy Vsemirnoj konferentsyi po vy'sshemu obrasovaniiu*, YUNESKO. Parizh, 1998, 108 p.

5. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak resultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moscow, Issledovatelskij tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004, 40 p.

6. Ziazun I.A. Uchytel XX stolittia: charivnyk, dobrotvorets, liubomudr, pratseliub. *Mizhnarodna vystavka «Suchasni navchalni zaklady – 2011»*. Kyiv, 2011, pp. 18–19.

7. Lisova S.V. Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii osviti: zarubizhnyi dosvid, *Profesiina pedahohichna osvita, kompetentnisnyi pidkhid, monografiia, za red. O. A. Dubasenyuk*. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU imeni I. Franka, 2011, pp. 34–53.

8. Ovcharuk O.V. Kompetentnosti yak kliuch do onovlennia zmistu osvity, *Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini: Rekomendatsii z osvitynoi polityky*. Kyiv, K.I.K., 2003, 296 p.

9. Slastenin V.A., Isaiev I. F. , Mishchenko A.I. , Shyianov Ye. N. *Pedahohika: uchebnoie posobiie dlia studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii*. Moscow, Shkola-Pres, 2002, 576 p.

#### Summary

Olena Chubaruk

#### *Professional Competence of Teachers of Ukrainian Language and Literature as Psychological and Pedagogical Problem*

*The work offers materials on theoretical research of professional competence of teachers of Ukrainian language and literature in psychological and pedagogical literature. The study clarifies the matter of competence approach, which has the following structural components: objectives of education, content of education, peculiarities of educational process, integral educational results within the activity theory of learning. The content of the notion «professional competence» has been specified. The paper analyses internal and external structure of professional competence of teachers of Ukrainian language and literature on the basis of theoretical research. By the results of the conducted analysis of scientific literature, we came to the conclusion that typical priority ideas, principles, functions, components of the competence approach, professional competences, which are conceptual as for the forming integral theory of the competence approach, have been mentioned in the foreign and national normative documents, works on psychology and pedagogics.*

**Key words:** *competence approach, competency, competence, professional competence, structure of professional competence of teacher of Ukrainian language and literature.*

Дата надходження статті: «02» березня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «26» березня 2015 р.



**Внесок університетських учених  
у розвиток української географічної науки та освіти**

*В статті проаналізовано розвиток географічної науки як передумови становлення шкільної географічної освіти в Україні. Географія з набору розрізнених відомостей перетворюється на систему наукових знань, що сприяє становленню шкільної географічної освіти в Україні. Розглянуто діяльність Київського, Львівського та Харківського університетів. Представлено внесок у розвиток української географічної науки С.Шараневича (започаткував викладання географічних дисциплін), О.Кольберга (досліджував Покуття та Волинь), В.Шухевича (етнографічні дослідження Гуцульщини), С.Рудницького (проводив дослідження з географії України), І.Леваковського (заснував Харківську школу геоморфологів), А.Краснова (створив природо-географічну школу), П.Броунова (став одним із організаторів метеорологічної сітки у Придністров'ї), К.Феофілактова (сформував геологічну наукову школу), А.Колосовського (заснував мережу метеорологічних пунктів на південному заході Росії та Одеську магнітно-метеорологічну обсерваторію) та ін. Висвітлено роль у розвитку географічної науки наукових товариств таких, як-от: Російське географічне товариство, Польське товариство природників ім. М.Коперника, Кримське товариство, Київське товариство дослідників природи тощо.*

**Ключові слова:** географія, наука, освіта, вклад, наукова школа, наукове товариство.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Повернення дослідників до розгляду попереднього розвитку науки є закономірним проявом двох основних тенденцій, що певною мірою можуть бути простежені на кожному етапі її еволюції: це, по-перше, прагнення знайти у минулому витоки провідних ідей сучасності й, по-друге, необхідність перегляду та переоцінки у світлі даних сучасної науки тих концепцій і теорій, що раніше відкидалися як помилкові. Впродовж років географія з набору розрізнених відомостей перетворилася на систему наукових знань. Розвиток географічної науки сприяв становленню шкільної географічної освіти

*Аналіз досліджень і публікацій...* Вивченню історії географії присвятили свої розвідки автори, які розглядали цей феномен у контексті історико-педагогічної науки (Я.Жупанський, В.Корнєєв, Л.Круглик, Л.Мельниченко, О.Шаблій, Е.Шипович, П.Шищенко та ін.).

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – проаналізувати внесок університетських учених у розвиток української географічної науки та освіти в ХХ столітті.

*Виклад основного матеріалу...* У розвитку географічних досліджень в Україні важливу роль відіграли університети, що діяли на її території. Викладання географії розпочалося у Київському (1834), Львівському (1882), Харківському (1889) університетах.

Викладання географічних дисциплін у Львівському університеті започаткував ще в 1870-х рр. історик С.Шараневич, котрий займався історичною географією. Систематичні ж географічні дослідження розпочалися пізніше, коли 1882 р. у Львівському університеті відкрили кафедру географії у складі філософського факультету. Її очолив польський ботанік і географ А.Реман – дослідник Карпат і прилеглих до них земель, а з 1908 р. – польський географ, картограф С.Ромер, фахівець у галузі геоморфології, кліматології, палеогеографії, шкільної географії, картографії. С.Ромер працював тут до 1941 р. і разом з учнями провів ряд досліджень на заході України [5, с.274].

Етнографію та географію України вивчав також польський вчений і викладач цього університету О.Кольберг (1814–1890). Результати його досліджень подані в книзі «Народ, його звичаї та спосіб життя» (1857–1890), в чотиритомнику про Покуття (1882–1889) та в нарисі про Волинь (1907). Фундаментальну етногеографічну роботу в 5-ти томах «Гуцульщина» (1899–1908) видав В.Шухевич (1849–1915). Вона має наукову цінність і в наш час, оскільки містить цікавий матеріал про життя, звичаї населення цього регіону. З 1908 р. у Львівському університеті читав лекції з курсу загальної географії, а з 1913 р. – з географії України, проводив наукову роботу відомий український географ С.Рудницький [7, с.358].

17 січня 1805 р. було відкрито університет у Харкові, де функціонували 4 факультети. В 1811 р. зі складу університету виділився педагогічний інститут, що став базою з підготовки кадрів викладачів для самого університету, а згодом – учительських кадрів для шкіл російської частини українських земель. Університет було засновано завдяки організаційній діяльності В.Каразіна, який доклав чимало зусиль до вивчення клімату України. В університеті працювали такі відомі

вчені в галузі географічних і споріднених наук, як етнографи А.Метлинський і М.Сумцов, економіст В.Левитський, статистик О.Рославський-Петровський, ботаніки В.Арнольд, В.Палладін, А.Краснов, геологи Н.Борисяк та І.Леваківський. Цей університет закінчив відомий статистик і географ П.Кешпен [4, с.1–90].

Основоположником геологічної та географічної наукової школи в Харківському університеті був професор геології І.Леваковський (1828–1883), котрий вивчав питання геології і геоморфології, зокрема утворення річкових долин півдня Росії, асиметричну будову Кримських гір. Він також започаткував геоморфологічне вивчення України і заснував Харківську школу геоморфологів, до якої входили М.Дмитрієв, Я.Едельштейн, А.Рейнгард та ін. Досліджуючи гідрологію України, геоморфологію і тектоніку Правобережжя Дніпра, І.Леваковський видав «Атлас Дніпра» і «Матеріали до вивчення чорнозему» (1871) [4, с.80].

Організатором географічної освіти в Харківському університеті став доктор географічних наук А.Краснов (1862–1914). Випускник Петербурзького університету, друг і однокласник В.Вернадського, А.Краснов більше 20 років (1889–1911) завідував в університеті кафедрою географії. Працюючи на межі наук географії та біології, досліджував трав'янисті степи північної півкулі, дав визначення географічній науці і був автором одного з перших підручників землезнавства. А.Краснов створив велику природо-географічну школу, звідки вийшли В.Талієв, Є.Лавренко та ін. На основі вивчення і порівняння трав'янистих степів північної півкулі він розвинув геоморфологічну гіпотезу безлісся степів. У 1894 р. вперше в Росії публічно захистив дисертацію на ступінь доктора географії, працював в Україні. Залишивши Харків за станом здоров'я (1912), став засновником і директором Батумського ботанічного саду (1912–1914) [1, с.200].

Як відомо, Київський університет створений зусиллями вчених Росії та України, в тому числі першого ректора М.Максимовича. У 1855 р. тут почала діяти перша в Україні метеорологічна обсерваторія (1855), дослідження якої сприяли розвитку географічної науки. В кінці XIX – на початку XX ст. в обсерваторії працювали відомі вчені – М.Авенаріус, К.Жук, П.Броунов, І.Косоногов. Випускник Петербурзького університету М.Авенаріус (1835–1895) завідував кафедрою фізики і одночасно очолював обсерваторію, займався вивченням річного і добового ходу основних елементів клімату Києва (температури повітря та ґрунту, атмосферних опадів тощо). Як фізик, він був засновником спеціальних метеорологічних досліджень в Україні (актинометричні дослідження, атмосферна електрика).

П.Броунов (1853–1927) – перший завідувач кафедри географії Київського університету (1890) – закінчив Петербурзький університет, де отримав ступінь доктора метеорології та фізичної географії і став одним з організаторів метеорологічної сітки у Придністров'ї та кліматологічних і агрометеорологічних досліджень у Росії та Україні. Зусиллями М.Авенаріуса і П.Броунова в Києві створена школа метеорології, агрокліматології та кліматології (М.Авенаріус, П.Броунов, К.Жук, І.Половко, Є.Корнієнко), яка мала значний вплив на розвиток метеорологічних досліджень і прогнозування погоди [3, с.200].

Географо-геоморфологічний напрям у Київському університеті бере початок від геологічної наукової школи, представники якої зробили вагомий внесок у розвиток української геології та геоморфології. У другій половині XIX ст. сформувалася геологічна наукова школа на чолі з К.Феофілактовим (1818–1901). Він уклав геологічну карту Київської губернії та геологічну карту Києва, одним з перших почав проводити інженерно-геологічні дослідження окремих районів Києва, з'ясував причини зсувів на правому березі Дніпра. Займаючись проблемами тектоніки, стратиграфії та гідрології, звернув увагу на четвертинні відкладення та їх значення у географічному середовищі.

Першим професором геології (1837–1842) Київського університету був Е.Гофман (1801–1871) – один з піонерів геологічного і геоморфологічного вивчення Київської, Подільської, Херсонської і Таврійської губерній. Згодом він перевівся на роботу в Санкт-Петербург. У 1849 р. за дослідження Полярного Уралу в Росії удостоєний Костянтинівської Золотої медалі Російського географічного товариства [3].

У 1850–1880 рр. у Київському університеті працював Н.Бунге (1803–1895). Професор кафедри політекономії та статистики і поліцейського права тричі обирався ректором університету. Автор книг та підручників з економічних досліджень Н.Бунге з 1863 р. призначений викладачем фінансів і економіки майбутнього царя, спадкоємного принца Миколи Олександровича. В 1881–1887 рр. очолював Міністерство фінансів, а в 1887–1895 рр. – уряд Росії. За участь у роботі Російського географічного товариства 1885 р. обраний його почесним членом. У 1890 р. удостоєний звання академіка.

У 1865 р. за ініціативи М.Пирогова на базі колишнього Ришельєвського ліцею було створено Новоросійський університет. Становлення в ньому географічного факультету пов'язано з іменами А. Колосовського і Г. Танфільєва.

А.Колосовський (1848–1917) – вихованець Київського університету – отримав звання доктора фізичної географії у 1884 р. Він написав ґрунтовні праці з кліматології Росії та України, проаналізував режим погоди, а також температуру і солоність Чорного моря. Працюючи у Новоросійському університеті (1880–1907), заснував мережу метеорологічних пунктів на південному заході Росії (з 1886), Одеську магнітно-метеорологічну обсерваторію (1892), підготував групу вчених (М.Аганін, А.Ігнат'єв, В.Оболенський, П.Пасальський, С.Попруженко, І.Точидловський), котрі згодом стали професорами Новоросійського та інших університетів країни.

У 1865 р. відкрито університет в Одесі. З початку його існування географічні проблеми досліджували та викладали професори кафедри фізики В.Лапшин, Ф.Шведов, О.Клосовський. В.Лапшин займався питаннями математичної географії і сейсмології, уклав підручник з космографії, організував кабінет фізичної географії й метеостанцію. Ю.Шведов ввів у науку методи дендрокліматології і дендрохронології. Метеорологічний напрям тривалий час тут очолював О.Клосовський, який заснував магнітно-метеорологічну обсерваторію, організував метеорологічну мережу південного заходу Росії. Йому належать праці «Грози в Росії» і «Метеорологія» (1908) [6, с.150].

Вчені Одеського університету багато уваги приділяли вивченню Чорного моря (донних відкладів – В.Лапшин; температурного режиму, щільності води і коливання рівнів моря – О.Клосовський; зараженості шарів сірководнем – С.Попруженко). Під керівництвом професора О.Набоких велося дослідження ґрунтів Причорномор'я, Харківщини, Поділля. Тут працював професор Г.Танфільєв – автор чотири томної «Географії Росії, України...» (1914), що розробив одну з перших схем фізико-географічного районування українських земель.

У другій половині ХІХ ст. позитивний вплив на розвиток географічної науки мали спеціальні наукові експедиції, які комплексно вивчали водні та суходутні об'єкти природи. Так, у 1874–1879 рр. І.Жилинський очолював експедицію, яка вивчала питання осушення поліських боліт. Результат цієї експедиції – численні праці з проблем меліорації. Гідролог В.Лохтін був начальником Дніпровської пошукової експедиції (1882–1892), що вивчала гідрологічні та водогосподарчі проблеми. У цей період виходить його монографія «Сучасні питання щодо методів покращення рік» (1886), праця «Річка Дніпро» (1886). Цікавою була робота гідролога і гідротехніка Н.Максимовича «Дніпро та його басейн» (1901), написана на основі даних відповідної експедиції, де подано детальну характеристику річкового басейну. Дослідження цих вчених сприяли розвитку гідрології [3, с.150].

Доцент Київського політехнічного інституту Е.Опшюков у 1894–1898 рр. працював у складі експедиції з вивчення Полісся під керівництвом І.Жилинського, в 1905–1913 рр. вивчав гідрологічний режим рік басейну Дніпра, а в 1913 – болота Полісся. За гідрологічні дослідження Е.Опшюков першим з українських учених у 1916 р. нагороджений Російським географічним товариством Великою Золотою медаллю імені Ф.Літке, пізніше керував кафедрою гідрології Київського університету.

Важливу роль у розвитку географічної науки в Україні відіграло Російське географічне товариство, засноване 1845 р. Одним з його фундаторів був випускник Харківського університету П.Кешпен (1793–1864). У 1853 р. за створення етнографічної карти Росії він отримав Костянтинівську Золоту медаль. Російське географічне товариство проводило дослідження в галузі етнографії і статистики (економічної географії) Європейської Росії, зокрема України [2, с.146]. У 1869 р. Товариство організувало свою першу експедицію в Україні. Під керівництвом П.Чубинського учасники експедиції виконали етнографо-статистичні дослідження ряду районів України. У 1849–1873 рр. дослідники, географи з України одержали 15 нагород [2, с.102].

Друга половина ХІХ ст. характеризується збільшенням природничих досліджень і розвитком природничих наук. Цей процес супроводжувався, з одного боку, створенням наукових товариств, з іншого, – виникненням науково-дослідних інститутів, лабораторій, дослідних станцій тощо. Низка товариств дослідників природи виникає при університетах (Київському – 1869 р., Харківському – 1869 р.). Були засновані Польське товариство природників ім.М.Коперника у Львові (1886) та Кримське товариство (1910). Члени цих товариств – переважно професори університетів – видали низку праць регіонального географічного змісту.

Ініціаторами заснування Київського товариства дослідників природи стали К.Кеслер і О.Ковалевський. Тут працювали зоологи, ботаніки, палеонтологи, хіміки (від 22 до 184 осіб). Товариство організовувало дослідження природних багатств України, флори і фауни Чорного та Азовського морів, далекі експедиції. Видавалися наукові записки, де висвітлювалися результати географічних досліджень [5, с.100].

Харківське товариство дослідників природи, засноване 1869 р. при Харківському університеті, в різні роки об'єднувало від кількох десятків до понад 200 чоловік (зоологи, ботаніки, фізіологи, геологи), котрі вивчали флору і фауну Харківщини й сусідніх територій, досліджували геологічну

будову України, зокрема Донецького краю. В 1914 р. при Товаристві створена Донецька гідробіологічна станція. Видавалися «Праці Товариства дослідників природи при Харківському університеті», в яких повідомлялося про останні наукові дослідження.

Створення Одеського (Новоросійського) товариства природознавців ініціював Л.Ценковський. В його роботі брали участь зоологи, ботаніки, фізіологи, геологи, які вивчали фауну і флору, гідрологію Чорного моря, корисні копалини, геологічну будову Півдня України. Було відкрито першу в Росії Севастопольську біологічну станцію (1871–1872), організовано перші Чорноморські експедиції (1890, 1891), публікувалися наукові записки [5, с.105].

Краєзнавчий характер роботи мало Товариство дослідників Волині, члени якого вивчали природу краю і популяризували природничі знання.

1873–1876 рр. у Києві працював Південно-Західний відділ Російського географічного товариства на чолі з Т.Галаганом (1818–1888), котрий вивчав етнографію та статистику, досліджував природні умови України, геологічну будову, рельєф (К.Феофілакт), клімат (А.Клосовський), географію населення та етнографію українських земель (П.Чубинський).

У роботі відділу брали участь такі відомі вчені й діячі культури, як М.Зібер, М.Лисенко, П.Мирний, М.Старицький, Ю.Федькович, Ф.Вовк, М.Драгоманов, О.Русов, В.Антонович, П.Житецький, О.Локачевський, К.Михальчук, О.Кістяківський, І.Руденко та ін. Відділ видав два томи «Записок» (1874, 1875), в яких опублікував матеріали з народної творчості, сільського господарства, промисловості, природи України. Детально було описано населення Києва (перепис 1874 р.), стан хлібної торгівлі на Правобережжі (М.Яснопольський), кліматичні особливості Києва (О.Колосовський), опубліковано бібліографічний покажчик праць про природу. У 1876 р. відділ ліквідували, а заступника голови П. Чубинського вислали з Києва.

Слід зазначити, що географічні дослідження середини ХІХ ст. виконувалися переважно фахівцями споріднених наук. Так, статистик П. Кеппен досліджував фізико-географічні особливості Півдня України, склав етнографічну карту Європейської Росії; німецький географ Й.Коль – географічний опис України «Подорож до південної Росії» (1841). Рельєф вивчали геологи М.Борисяк, О.Гуров, В.Ласкар'єв, І.Леваківський, І.Сінцов, М.Соколов, Г.Танфільєв, П.Тутковський, К.Феофілакт, гідролог М.Максимович. Відомі дослідження науковців В.Докучаєва і Ю.Висоцького, біогеографів А.Краснова, Й.Пачоського, Г.Танфільєва та ін. В Галичині географічні дослідження проводили німецькі і польські дослідники (А.Реман, Є.Ромер та ін.).

Чимало українських вчених отримали нагороди (В.Завойко, П.Чубинський, А.Руссов). П.Чубинський, один із засновників географічного товариства в Україні, брав участь у етнографічно-статистичних експедиціях по Україні, Білорусі, Бессарабії, результати яких опубліковані в 7 томах. В.Антонович створив велику наукову школу археології, історії з елементами історичної географії України, надбання якої використовують і сучасні дослідники [8].

У 1878–1917 рр. Російським географічним товариством був відзначений 41 український вчений, що свідчило про великий внесок українців у розвиток географії. Серед лауреатів – В.Антонович, А.Краснов, П.Броунов, Л.Лутугин, М.Кудрицький, Р.Савельєв, А.Фомін, Д.Зеленин, В.Резніченко, Ф.Вовк та ін.

У передреволюційний час в українській географічній науці працювали С.Подолінський, Д.Тімірязєв, А.Міклашевський, В.Кошовий, В.Варзар, які досліджували її природу та господарство. С.Подолінський (1850–1891) проаналізував економічні відносини в сільському господарстві («Про хліборобство», 1874) та промисловості («Ремесла та фабрики на Україні», 1880). Д.Тімірязєв вперше показав українські землі в «Статистичному атласі головних галузей фабрично-заводської промисловості Європейської Росії», що було досить важливим у вивченні цих територій. Дослідження розвитку сільського господарства подавалось у праці «Нариси сільського господарства Малої Росії» (1887) А.Міклашевського. Обґрунтування національно-територіальних кордонів України здійснив у 1907 р. В.Кошовий.

Становлення української національної географії датується кінцем ХІХ – початком ХХ ст. і пов'язано з діяльністю Наукового товариства ім.Шевченка, а також із творчістю С.Рудницького і П.Тутковського – засновників української національної географічної школи [9]. Товариство ім. Шевченка, створене у Львові 1873 р. спільними зусиллями українців з Наддніпрянщини та Галичини під керівництвом О.Кониського, відіграло роль Національної академії наук. У 1893 р. за ініціативи О.Кониського й В.Антоновича Товариство було трансформоване в Наукове товариство ім. Шевченка (НТШ) з метою подальшої його реорганізації в Українсько-російську академію наук. Першим головою Товариства обрано О.Барвінського. Велику роль у розгортанні наукової і видавничої діяльності НТШ відіграли друкарня, бібліотека, музеї, книгарня Товариства.

При Товаристві діяло три секції. Географічні дослідження організовувалися математико-природописно-лікарською секцією. Завдяки її зусиллям нового змісту набули дослідження з природничих наук. Праці українських та іноземних членів секції друкувалися у наукових збірниках

(з 1897 р.). Про високий рівень наукової діяльності НТШ свідчать понад тисячу томів наукових праць, широкі міжнародні контакти [3, с.105].

За зразком Наукового товариства ім. Шевченка 1907 р. в Києві було засноване Українське наукове товариство, яке опікувалося важливими проблемами української літератури й етнографії.

*Висновки та перспективи подальшого розвитку проблеми...* Впродовж XIX століття географія з набору розрізнених відомостей щодо окремих країн, їхнього географічного положення та природних умов перетворилася на систему наукових знань про різні аспекти реальності, включаючи елементи біологічні, геологічні, економічні, соціальні, політичні та ін., від якої поступово відокремлювались інші наукові галузі. В Україні склалися наукові школи і центри географічних знань. Українські вчені зробили значний внесок у розвиток географічної науки всієї імперії. Розвивалась вища географічна освіта, розпочалась підготовка кваліфікованих кадрів, котрі могли викладати географію в школі.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Багалей Д. И. Очерки истории Харьковского университета / Д. И. Багалей. – Х., 1894. – Т. 1 : 1802–1815. – 204 с.
2. Безобразов В. П. Отчет императорского Руського географического общества за 1863 год / В. П. Безобразов. – С.-Пб., 1864. – 146 с.
3. Берг Л. С. Очерки по истории географических открытий / Л. С. Берг. – М. : изд-во АН СССР, 1946. – 358 с.
4. Дело об открытии Харьковского императорского университета, 1803–1805 гг. // Российский государственный исторический архив. – Ф. 733. – Оп. 95. – Д. 946. – Л. 1–93.
5. Жупанський Я. І. Історія географії в Україні / Я. І. Жупанський. – Львів : Світ, 1997. – 264 с.
6. Жупанський Я. Географія в Україні в нові часи / Я. Жупанський. – Чернівці, 1993. – 163 с.
7. Методика викладання з географії : посіб. для вчит. / за ред. Є. В. Шипович. – К. : Вища школа, 1981. – 192 с.
8. Состав императорского Руського географического общества. – С.-Пб., 1913. – 117 с.
9. Шаблій О. І. Академік Степан Рудницький / О. І. Шаблій. – Львів-Мюнхен, 1993. – 98 с.

#### **References:**

1. Bagalej D. Y. *Ocherki istorii Har'kovskogo universiteta*, X., 1894, Vol. 1 : 1802–1815, 204 p.
2. Bezobrazov V. P. *Otchet imperatorskogo Rus'kogo geograficheskogo obshhestva za 1863 hod*, S.-Pb., 1864, 146 p.
3. Berh L. S. *Ocherky po istoriy geograficheskix otkry'tij*, Moscow, yzd-vo AN SSSR, 1946, 358 p.
4. *Delo ob otkry'tii Har'kovskogo imperatorskogo universiteta, 1803–1805 hh.*, Rossijskij gosudarstvenny'j istoricheskiy arxiv, F. 733., Op. 95., D. 946., L. 1–93.
5. Zhupanskui Ya. I. *Istoriia heohrafii v Ukraini*, Lviv, Svit, 1997, 264 p.
6. Zhupanskui Ya. *Heohrafia v Ukraini v novi chasy*, Chernivtsi, 1993, 163 p.
7. *Metodyka vykladannia z heohrafii : posib. dlya vchyt.*, Kyiv, Vyshcha shkola, 1981, 192 p.
8. *Sostav imperatorskogo Rus'kogo geograficheskogo obshhestva*, S.-Pb., 1913, 117 p.
9. Shablui O. I. *Akademik Stepan Rudnytskyi*, Lviv-Myunken, 1993, 98 p.

#### **Summary**

**Inna Shorobura**

#### ***Contribution of University Scientists into the Development of Ukrainian Geographic Science and Education***

*Development of geographic science as a precondition of forming school geographic education in Ukraine has been analyzed in the article. Geography from the set of separated data turns into the system of scientific knowledge, which favours forming school geographic education in Ukraine. Activity of Kyiv, Lviv, and Kharkiv Universities has been studied. Contribution into the development of Ukrainian geographic science of S.Sharanevych (initiated teaching geographic disciplines), O.Kolberh (studied Pokuttia and Volyn), V.Shukhevych (ethnographic studies of Hutsulshchyna), S.Rudnytskyi (conducted researches on geography of Ukraine), I.Levakovskyi (initiated Kharkiv school of geomorphologists), A.Krasnov (founded natural-geographic school), P.Brounov (became one of the organizers of meteorological network in Prydnistrovya), K.Feofilaktov (formed geologic scientific school), A.Kolosovskyi (founded network of meteorological points in the South-West of Russia and Odesa magnate- meteorological observatory) and others has been offered. The role in the development of geographic science of such scientific societies as: Russian geographic society, Polish society of naturalists named after M.Kopernik, Crimean society, Kyiv society of researchers of nature etc. has been cleared out.*

**Key words:** *geography, science, education, contribution, scientific school, scientific society.*

Дата надходження статті: «22» січня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «12» лютого 2015 р.

**Міжвузівська науково-практична конференція**

**«Вчений на межі». Творчість Степана Балея у філософсько-педагогічному вимірі»**

Наукове зібрання, яке відбулося 13 травня 2015 р. у м. Хмельницькому, об'єднало дослідників з Одеси, Харкова, Львова, Кам'янця-Подільського, Тернополя, Варшави, Кракова, Щеціна навколо імені Степана Балея – видатного українсько-польського психолога, філософа, літературного критика та педагога з більш як сорокарічним стажем. Співorganizаторами конференції виступили Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія та Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. На пленарному засіданні вітання учасникам конференції виголосив проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії доктор педагогічних наук, професор О.Галус, який підкреслив значущість наукового зібрання й запросив усіх до творчої і конструктивної роботи.

У вступному слові професор О.Галус відзначив актуальність теми конференції, яка обумовлена тим, що поповнення української педагогічної скарбниці новими а також несправедливо замовчуваними іменами є важливою складовою інтеграції системи освіти України в єдиний Європейський освітній простір. С.Балей – представник двох культур: української і польської, у кожній з них він залишив свій вагомий внесок. З оприлюдненням праць вченого цей внесок стає спільним надбанням.

Змістовну доповідь «Співвідношення суб'єкта та істини у філософії Степана Балея» виголосила О.Гончаренко, кандидат філософських наук, доцент кафедри соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Доповідач здійснила теоретичну реконструкцію творчої спадщини С.Балея, визначила світоглядно-методологічний потенціал його філософсько-педагогічної концепції та її значення для модернізації освітньої системи України. У своїй доповіді О.Гончаренко відзначила, що філософія освіти С.Балея ґрунтується на такому розумінні образу людини, який в онтологічному аспекті пов'язаний з уявленням про багатоедину цілісність та динамічність особистості; у епістемологічному – зорієнтований на антропологізацію знання, що передбачає участь і відповідальність людини за вироблене знання; у антропологічному – враховує її ірраціональну природу; в аксіологічному – порушує питання про свободу та духовність людини як її засадничу сутність та світовідношення.

Обговорення доповіді О.Гончаренко розпочав С.Іваник, доктор філософії, викладач кафедри логічної семіотики Інституту філософії Варшавського університету. У своєму виступі «Степан Балей і аналітична філософія» доповідач зосередився на аналізі наукового доробку С.Балея як психолога. С.Іваник виокремив чотири напрямки, які розвивав учений у царині психології. Якщо у психології музики, у психоаналізі С.Балея був учнем та послідовником своїх відомих учителів – К.Твардовського, К.Штумпфа та З.Фрейда, то в галузі педагогічної психології, на думку С.Іваника, С.Балея був учителем, який виховав плеяду своїх учнів.

Виголошуючи доповідь «Психологічні основи виховного контакту у педагогічних студіях Степана Балея», аспірантка кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії Н.Фаненштель зазначила, що центральною проблемою педагогічної психології С.Балея є проблема об'єктивного вивчення дитини, що передбачає здобування правдивих знань про дитину шляхом спостереження за її поведінкою без орієнтації на загальноприйнятий ідеал.

Психологічні основи тестування стали предметом уваги доповіді кандидата психологічних наук, доцента, завідувача кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії В.Вовка «Психолого-педагогічна спадщина С-М.В.Балея».

Думка про актуальність деяких ідей в науковій спадщині С.Балея в умовах сучасних викликів України прозвучала у виступі Г.Гамрецької, кандидата філософських наук, доцента, завідувача кафедри суспільних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Доповідач звернула увагу присутніх на те, що воєнний конфлікт на Донбасі робить затребуваними дослідження С.Балея, пов'язані з психологічними ефектами Другої світової війни. А також за умов гібридної війни у науковій спадщині С.Балея не можна не помітити його розмірковувань над технікою пропаганди.

Підбиваючи підсумки конференції, О.Галус відзначив, що зацікавлений обмін думками, щире прагнення учасників зібрання до вивчення наукової спадщини несправедливо замовчуваного в Україні видатного вченого стали основою конструктивної розмови, яка відбулася в її рамках. Учасники заходу зазначили, що подальші дослідження наукових праць С.Балея мають потужний теоретико-методологічний потенціал для вітчизняної гуманістики.

**БОГДАН КРИЩУК,**

*начальник наукового відділу, доцент кафедри педагогіки та психології  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії,  
кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)*

**Inter-University Scientific-Practical Conference «The Scientist on the Verge». Stepan Balei's Creativity in Philosophical and Pedagogical Dimension»**

Scientific meeting, which took place on May 13, 2015 in Khmelnytskyi, united researchers from Odesa, Kharkiv, Lviv, Kamyanets-Podilskyi, Ternopil, Warsaw, Krakow, Shchetsin around the name of Stepan Balei – famous Ukrainian-Polish psychologist, philosopher, literary critic and teacher with more than forty years experience.

The conference was organized by Khmelnytskyi humanitarian-pedagogical academy and National academy of State border service of Ukraine named after Bogdan Khmelnytskyi.

The welcoming speech was taken by O.Halus, pro-rector of the scientific work in Khmelnytskyi humanitarian-pedagogical academy, doctor of pedagogical sciences, professor, who stressed the importance of scientific meeting and invited all to creative and constructive work.

In his remark, professor O.Halus noted the relevance of the conference topic. It is caused by the need to the replenishment of Ukrainian education treasure trove with new as well as unfair ignored names. This is an important part of the education system of Ukraine's integration into European educational space. S.Balei is representative of two cultures: the Ukrainian and Polish, in each of them he has made his significant contribution. With the publication of works of scientist's works this contribution becomes a shared heritage.

The substantive report «The ratio of subject and the truth in S.Balei's philosophy» was said by O.Honcharenko, PhD, Associate Professor of social and economic disciplines, National Academy of State border service of Ukraine named after Bogdan Khmelnytskyi. Rapporteur has carried out a theoretical reconstruction of S.Balei's creative heritage, identified world-methodological potential of his philosophical and pedagogical concept and its significance for the modernization of the educational system of Ukraine. In her report O.Honcharenko said that S.Balei's philosophy of education is based on the following understanding of the image of the man who in ontological aspect is associated with the representation of variety integrity and dynamism of personality; in epistemological it is orientated on antropologization of knowledge that involves the participation and responsibility of man for the produced knowledge; in anthropological aspect it considers its irrational nature; in axiological aspect it raises the question about freedom and spirituality of human as his or her basic essence and worldview.

The discussion of O.Honcharenko's report has began S.Ivanyk, PhD, lecturer of the department of logical semiotics Institute of philosophy of the University of Warsaw. In his speech, «Stepan Balei and analytical philosophy» the speaker focused on the analysis of Balei's scientific achievement as a psychologist. S.Ivanyk has allocated four trends, which were developed by the scientist in the field of psychology. If in the psychology of music and in psychoanalysis S. Balei was a disciple and follower of his renowned teachers – K.Tvardovsky, K.Shtumpf and Z.Freud, then in the field of educational psychology, according to S.Ivanyk, S.Balei was a teacher who has trained a galaxy of his students.

The report «Psychological basis of educational contact in Stepan Balei's pedagogical studies» was said by N.Fanenshtel, postgraduate student of the Department of pedagogy and psychology of Khmelnytskyi humanitarian-pedagogical academy. The speaker has noted that the central problem of S.Balei's pedagogical psychology is the problem of an objective study of the child, which includes acquiring true knowledge about the child by observing its behaviour without orientation to a common ideal.

Psychological basis of testing have become the subject of attention in the report «Psychological and pedagogical heritage of S.Balei», made by V.Vovk, candidate of psychological Sciences, Associate Professor, head of Department of pedagogy and psychology of Khmelnytskyi humanitarian-pedagogical academy.

Opinion about the relevance of some ideas in S.Balei's scientific heritage in the face of modern challenges of Ukraine was heard in the speech of H.Hamretska, PhD, Associate Professor, head of Department of social sciences of Khmelnytskyi humanitarian-pedagogical academy. The speaker drew attention to the fact that military conflict in the Donbas makes claimed S.Balei's research associated with the psychological effects of the Second World War. As well in conditions of hybrid war S.Balei's reflections on the techniques of propaganda cannot stay out of sight.

Summing up the conference, O.Halus has noted, that a genuine desire of participants to study the scientific heritage of outstanding researcher, unfair ignored in Ukraine, became the basis for constructive conversation.

Participants have noted that further research of S.Balei's scientific works have a powerful theoretical-methodological potential for Ukrainian humanities.

**BOHDAN KRYSHCHUK,**

*chief of the research department, assistant professor of the department of pedagogics and psychology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)*

**АВТОРИ ВИПУСКУ**

**Антонович Євген** – завідувач кафедри етнодизайну і дизайну реклами, ректор Інституту реклами, кандидат педагогічних наук, професор (м.Київ)

**Барановська Валентина** – доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

**Василенко Людмила** – доцент кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, доцент (м.Мелітополь)

**Вдовченко Віктор** – професор кафедри етнодизайну і дизайну реклами Інституту реклами, старший науковий співробітник відділу технологічної освіти та допрофесійної підготовки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, член Спілки дизайнерів України, доктор філософії в галузі дизайну (м.Київ)

**Вовк Валентин** – завідувач кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат психологічних наук, доцент (м.Хмельницький)

**Вовк Олена** – професор кафедри англійської філології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, доцент (м.Черкаси)

**Волощук Аліна** – завідувач кафедри образотворчого мистецтва Закарпатського художнього інституту, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Ужгород)

**Врода Людмила** – здобувач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**Гавриленко Тетяна** – докторант Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Київ)

**Гапченко Олена** – доцент кафедри філософії і політології Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

**Гасюк Ігор** – завідувач кафедри теорії і методики фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор наук з державного управління, професор (м.Хмельницький)

**Гладкова Валентина** – професор кафедри управління освітніми закладами та державної служби Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, доктор педагогічних наук, професор (м.Одеса)

**Голуб Олена** – доцент кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Бердянськ)

**Дарманська Ірина** – завідувач кафедри менеджменту освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

**Діденко Наталія** – учитель Київської загальноосвітньої школи № 256, аспірант кафедри української мови Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка (м.Київ)

**Долінська Наталія** – аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка (м.Львів)

**Желанова Вікторія** – професор кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доктор педагогічних наук, доцент (м.Старобільськ)

**Зданевич Лариса** – завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор (м.Хмельницький)

**Казакова Наталія** – начальник відділу педагогічної практики, доцент кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

**Комишан Анатолій** – доцент кафедри педагогіки та психології Національного фармацевтичного університету, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (м.Харків)

**Короленко Віктор** – викладач Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського, кандидат педагогічних наук (м.Миколаїв)

**Крива Марія** – асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук (м.Львів)

**Курок Віра** – завідувач кафедри педагогіки і методики технологічної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, доктор педагогічних наук, професор (м.Глухів)

**Лапо Віолетта** – доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», кандидат педагогічних наук, доцент (м.Івано-Франківськ)



**Левченко Людмила** – директор Навчально-наукового інституту педагогіки і психології, професор кафедри педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Суми)

**Лисак Галина** – доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

**Матвієнко Юлія** – доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», кандидат педагогічних наук (м.Київ)

**Мацько Віталій** – професор кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор філологічних наук, професор (м.Хмельницький)

**Мачинська Наталія** – завідувач кафедри педагогіки Львівського державного університету внутрішніх справ, доктор педагогічних наук, доцент (м.Львів)

**Михайлишин Романа** – старший викладач кафедри корекційної освіти та інклюзії Львівського національного університету імені Івана Франка (м.Львів)

**Назаренко Тетяна** – головний науковий співробітник відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник (м.Київ)

**Нітенко Ольга** – професор кафедри іноземних мов Національної академії внутрішніх справ, докторант Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, кандидат філологічних наук, доцент (м.Київ)

**Олізько Юлія** – старший викладач Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», кандидат педагогічних наук (м.Київ)

**Осадчий Іван** – ректор Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, доктор педагогічних наук (м.Біла Церква)

**Пекала Анна** – директор Інституту дошкільної та шкільної освіти Академії імені Яна Длугоша в Ченстохові, доктор наук гуманістичних в галузі педагогіки, доцент (м.Ченстохова)

**Пірошенко Світлана** – доцент кафедри зарубіжної літератури та культурології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат філологічних наук, доцент (м.Хмельницький)

**Пожарський Святослав** – професор Санкт-Петербурзького інституту психології та акмеології, кандидат психологічних наук, професор (м.Санкт-Петербург)

**Постоян Тетяна** – доцент кафедри правління освітніми закладами та державної служби Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Одеса)

**Саркісова Оксана** – доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», кандидат педагогічних наук (м.Київ)

**Свистак-Яроцька Оксана** – здобувач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**Лі Сіюнь** – аспірантка Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (м.Київ)

**Слоневська Ірина** – завідувач кафедри зарубіжної літератури та культурології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат філософських наук, доцент (м.Хмельницький)

**Стократний Сергій** – здобувач, викладач кафедри природничо-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**Столяр Валентина** – доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

**Стражнікова Інна** – доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника», кандидат педагогічних наук, доцент (м.Івано-Франківськ)

**Суховірський Олег** – доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

**Таможська Ірина** – голова циклової комісії мови та літератури Харківського автотранспортного технікуму імені С.Орджонікідзе, кандидат педагогічних наук (м.Харків)

**Тичина Ірина** – аспірантка Житомирського державного університету імені Івана Франка, викладач Житомирського військового інституту імені С.П.Корольова Державного університету телекомунікацій (м.Житомир)

**Толкачова Анжеліка** – старший викладач кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук (м.Бердянськ)

**Третякова Ольга** – старший викладач кафедри педагогіки та методики викладання суспільствознавчих дисциплін Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського, кандидат історичних наук (м.Миколаїв)

**Трішкіна Ніна** – директор Хмельницького торговельно-економічного коледжу Київського національного торговельно-економічного університету, кандидат економічних наук, доцент (м.Хмельницький)

**Фаненштель Наталія** – аспірантка кафедри педагогіки та психології, викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**Фрицюк Валентина** – доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук (м.Вінниця)

**Харченко Юлія** – концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м.Мелітополь)

**Чжан Цзянань** – аспірант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (м.Київ)

**Чемерис Ірина** – соціальний педагог, викладач педагогічних дисциплін Луцького педагогічного коледжу (м.Луцьк)

**Чубарук Олена** – аспірантка ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, проректор з наукової роботи, старший викладач кафедри управління освітою Комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів» (м.Біла Церква)

**Шоробура Інна** – ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, заслужений діяч науки і техніки України, дійсний член Академії наук вищої школи України, доктор педагогічних наук, професор (м.Хмельницький)

**Ярова Марина** – доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

**AUTHORS OF THE VOLUME**

**Antonovych Yevhen** – head of the department of ethno design and advertisement design, rector of the Institute of advertisement, candidate of pedagogics, professor (city Kyiv)

**Baranovska Valentyna** – assistant professor of the department of natural and mathematical disciplines of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (city Khmelnytskyi)

**Vasylenko Liudmyla** – assistant professor of the department of theory and methods of music education and choreography of Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University, doctor of pedagogics, assistant professor (city Melitopol)

**Vdovychenko Viktor** – professor of ethno design and advertisement design of the Institute of advertisement, senior research worker of the department of technological education and pre-professional preparation of the Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, member of the Union of designers of Ukraine, doctor of philosophy on the sphere of design (city Kyiv)

**Vovk Valentyn** – head of the department of pedagogics and psychology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of psychology, assistant professor (city Khmelnytskyi)

**Vovk Olena** – professor of the department of English philology of Cherkasy National Bohdan Khmelnytskyi University, doctor of pedagogics, assistant professor (city Cherkasy)

**Voloshchuk Alina** – head of the department of fine arts of Zakarpattia Institute of Arts, candidate of pedagogics, assistant professor (city Uzhhorod)

**Vroda Liudmyla** – degree-seeking student of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (city Khmelnytskyi)

**Havrylenko Tetiana** – doctoral candidate of the Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, candidate of pedagogics, assistant professor (city Kyiv)

**Hapchenko Olena** – assistant professor of the department of philosophy and politology of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogics (city Khmelnytskyi)

**Hasiuk Ihor** – head of the department of theory and methods of physical culture and valeology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of sciences of state management, professor (city Khmelnytskyi)

**Hladkova Valentyna** – professor of the department of management of educational establishments and state service of South Ukrainian National K.D.Ushynskyi Pedagogical University, doctor of pedagogics, professor (city Odesa)

**Holub Olena** – assistant professor of the department of pedagogics of Berdiansk State Pedagogical University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Berdiansk)

**Darmanska Iryna** – head of the department of management of education of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)

**Didenko Nataliia** – teacher of Kyiv general educational school № 256, postgraduate student of the department of Ukrainian language of Humanitarian Institute of Kyiv Borys Hrinchenko University (city Kyiv)

**Dolinska Nataliia** – postgraduate student of the department of general and social pedagogics of Lviv National Ivan Franko University (city Lviv)

**Zhelanova Viktoriia** – professor of the department of pre-school and primary education of State establishment «Luhansk National Taras Shevchenko University», doctor of pedagogics, assistant professor (city Starobilsk)

**Zdanevych Larysa** – head of the department of pre-school pedagogics, psychology and professional methods of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogics, professor (city Khmelnytskyi)

**Kazakova Nataliia** – head of the department of pedagogical practice, assistant professor of the department of pedagogics and psychology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)

**Komyshan Anatolii** – assistant professor of the department of pedagogics and psychology of National Pharmaceutical University, candidate of pedagogics, senior research worker (city Kharkiv)

**Korolenko Viktor** – teacher of Mykolaiv National V.O.Sukhomlynskyi University, candidate of pedagogics (city Mykolaiv)

**Kryva Mariia** – assistant of the department of general and social pedagogics of Lviv National Ivan Franko University, candidate of pedagogics (city Lviv)

**Kurok Vira** – head of the department of pedagogics and methodics of technological education of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, doctor of pedagogics, professor (city Hlukhiv)

**Lappo Violeta** – candidate of pedagogics, assistant professor, assistant professor of the department of pedagogics and psychology of Kolomyia Institute State higher educational establishment «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (city Ivano-Frankivsk)

**Levchenko Liudmyla** – director of Educational-Scientific Institute of Pedagogics and Psychology, professor of the department of pedagogics of high school and pedagogical management of Sumy State A.S.Makarenko Pedagogical University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Sumy)

**Lysak Halyna** – assistant professor of the department of practice of foreign language and methods of teaching of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)

**Matviienko Yuliia** – assistant professor of the department of pedagogics and psychology of State higher educational establishment «Kyiv National Vadym Hetman Economic University», candidate of pedagogics (city Kyiv)

**Matsko Vitalii** – professor of the department of Ukrainian language and literature of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of philology, professor (city Khmelnytskyi)

**Machynska Nataliia** – head of the department of pedagogics of Lviv State University of Internal Affairs, doctor of pedagogics, assistant professor (city Lviv)

**Mykhailyshyn Romana** – senior teacher of the department of correctional education and inclusion of Lviv National Ivan Franko University (city Lviv)

**Nazarenko Tetiana** – chief research worker of the department of teaching geography and economy of the Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, doctor of pedagogics, senior research worker (city Kyiv)

**Nitenko Olha** – professor of the department of foreign languages of National Academy of Internal Affairs, doctoral candidate of the Institute of Higher Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, candidate of philology, assistant professor (city Kyiv)

**Olizko Yuliia** – senior teacher of National Technical University of Ukraine «Kyiv Politechnical Institute», candidate of pedagogics (city Kyiv)

**Osadchy Ivan** – rector of Kyiv Regional In-Service Teacher Training Institute, doctor of pedagogics (city Bila Tserkva)

**Pekala Anna** – director of the Institute of Preschool and School Education of the Academy of Jan Dlugosz in Czestochowa, doctor of philosophy in pedagogy, assistant professor (city Czestochowa)

**Piroshenko Svitlana** – assistant professor of the department of foreign literature and culturology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of philology, assistant professor (city Khmelnytskyi)

**Postoian Tetiana** – assistant professor of the department of management of educational establishments and state service of South Ukrainian National K.D.Ushynskyi Pedagogical University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Odesa)

**Sarkisova Oksana** – assistant professor of the department of pedagogics and psychology of State higher educational establishment «Kyiv National Vadym Hetman Economic University», candidate of pedagogics (city Kyiv)

**Svystak-Yarotska Oksana** – degree-seeking student of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (city Khmelnytskyi)

**Li Siyung** – postgraduate student of M.P.Drahomanov National Pedagogical University (city Kyiv)

**Pozharskyi Sviatoslav** – professor of St.Petersburg Institute of psychology and acmeology, candidate of psychology, professor (city St.Petersburg)

**Slonevska Iryna** – head of the department of foreign literature and culturology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of philosophy, assistant professor (city Khmelnytskyi)

**Stokratnyi Serhii** – degree-seeking student, teacher of the department of natural-mathematical disciplines of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (city Khmelnytskyi)

**Stoliar Valentyna** – assistant professor of the department of natural-mathematical disciplines of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics (city Khmelnytskyi)

**Strazhnikova Inna** – assistant professor of the department of pedagogics named in honour of Bohdan Stuparyk State higher educational establishment «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», candidate of pedagogics, assistant professor (city Ivano-Frankivsk)

**Sukhovirskyi Oleh** – assistant professor of the department of natural-mathematical disciplines of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)

**Tamozhska Iryna** – head of the cycle commission of language and literature of Kharkiv Motor Transport Technical School named after S.Orzhonikidze, candidate of pedagogics (city Kharkiv)

**Tychyna Iryna** – postgraduate student of Zhytomyr State Ivan Franko University, teacher of Zhytomyr Military S.P.Koroliov Institute of State University of Telecommunications (city Zhytomyr)

**Tolkachova Anzhelika** – senior teacher of the department of pedagogics of Berdiansk State Pedagogical University, candidate of pedagogics (city Berdiansk)

**Tretiakova Olha** – senior teacher of the department of pedagogics and methods of teaching social science disciplines of Mykolaiv National V.O.Sukhomlynskyi University, candidate of history (city Mykolaiv)

**Trishkina Nina** – director of Khmelnytskyi Trade-Economic College of Kyiv National University of Trade and Economics, candidate of economy, assistane professor (city Khmelnytskyi)

**Fanenshtel Nataliia** – postgraduate student of the department of pedagogics and psychology, teacher of the department of foreign languages of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (city Khmelnytskyi)

**Frytsiuk Valentyna** – assistant professor of the department of pedagogics of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, candidate of pedagogics (city Vinnytsia)

**Kharchenko Yuliia** – concertmaster of the department of theory and methods of music education and choreography of Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University (city Melitopol)

**Zhang Jianan** – postgraduate student of M.P.Drahomanov National Pedagogical University (city Kyiv)

**Chemerys Iryna** – social pedagogue, teacher of pedagogical disciplines of Lutsk Pedagogical College (city Lutsk)

**Chubaruk Olena** – postgraduate student of State higher educational establishment «University of Management of Education» of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, pro-recor for research, senior teacher of the department of management of education of Communal educational establishment of Kyiv regional council «Kyiv Regional Institute of Post-Diploma Education of Pedagogues» (city Bila Tserkva)

**Shorobura Inna** – rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, honoured worker of science and technology of Ukraine, academician of Higher School of Ukraine, doctor of pedagogics, professor (city Khmelnytskyi)

**Yarova Maryna** – assistant professor of the department of theory and methods of music art of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)

### **Вимоги до написання та оформлення статей**

У «Педагогічному дискурсі» публікуються оригінальні (раніше ніде не опубліковані) статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання, розвитку, професійної орієнтації учнів та студентів в закладах освіти та позашкільних установах, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, педагогіки післядипломної освіти, ступеневої освіти, управління навчальними закладами тощо. Стаття повинна розкривати певну проблему в тій галузі, якій присвячена робота, та мати наукову новизну і цінність (теоретичну і (або) практичну).

#### **Вимоги до статей:**

При написанні та оформленні статей необхідно керуватись такими **вимогами** (приклад оформлення статті див. у рубриці сайту «Приклад оформлення статті»):

1. До друку приймаються статті, які відповідають тематиці збірника, що відображається у поставленому зверху зліва УДК.

2. Статті повинні бути написані українською (англійською, польською, російською) мовою в науковому стилі і не містити граматичних помилок (стаття має бути вичитаною і завіреною філологом).

3. Структура статті повинна мати такі елементи (відповідно до Постанови Президії Вищої атестаційної комісії України від 15.01.2003 р. №7-05/1, пункт 3 (*Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1. – С.2*)) [додаток 1]:

– постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;

– аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше питань загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;

– формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Стаття повинна містити список використаних джерел та літератури, оформлений згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання» (див. Приклади оформлення бібліографічного опису у списку джерел... (*Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 5. – С. 26–30*)); анотації і ключові слова (українською мовою після заголовка статті – 100-150 слів і англійською мовою після анотації і ключових слів українською мовою – 250-300 слів) (слова-маркери до анотацій див. у додатку 3). **Анотація англійською мовою завіряється підписом філолога.**

4. Автор статті несе відповідальність за правильність та достовірність поданого матеріалу, за точне цитування джерел і літератури та посилання на них, що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: *вичитано, відредаговано, дата, підпис.*

5. Рукопис статті подається на компакт-диску, що містить матеріали, набрані у вигляді документа MS Word 2003 (але не пізніших версій цієї програми). До диску додається підписаний автором роздрукований варіант рукопису. Текст на диску повинен бути ідентичним роздрукованому. Матеріали пересилаються у конверті формату А4.

6. Параметри документа: *формат листка* – А4 (орієнтація книжкова), *поля* – верхнє, нижнє, правє, лівє – 2 см, *шриффт* – Times New Roman, Сур, розмір 14, звичайного стилю, без переносів та табуляцій, *інтервали* – міжрядковий – півтора, відступ першого рядка – 1,25 см, вирівнювання абзаців – за шириною.

7. Увесь текст повинен бути набраний шрифтом одного типу і розміру в одну колонку. Не допускається використання вставок та гіперпосилань. Можна виділяти символи (фрагменти тексту) курсивом та (або) напівжирним шрифтом. Бажано уникати (там, де це можливо) набору тексту великими літерами. При наборі тексту необхідно дотримуватись правил комп'ютерного набору тексту, зокрема, необхідно використовувати кутові («») (французькі) лапки, круглі дужки (), розрізняти символи тире (–) і дефіса (-) (тире відокремлюється з обох боків пробілами та є більшим за довжиною від дефіса). Нумерація сторінок не проставляється (нумеруються сторінки олівцем на звороті роздрукованого примірника рукопису).

8. Ілюстрації (рисунок, таблиці, формули, графіки, схеми) друкуються шрифтом 10pt, розміщуються по центру, складові їх частини групуються в один об'єкт. Підписи до них та посилання на них в тексті є обов'язковими. Загальна кількість ілюстрацій не повинна перевищувати десяти (всі вони входять до загального обсягу статті).

9. Бібліографія до статті повинна включати мінімум 5 літературних джерел, оформлених у встановленому порядку з обов'язковим зазначенням кількості сторінок. У посиланні на використанні джерела та літературу зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [4, с.32]). Якщо автор використовує посилання на декілька літературних джерел, то це зазначається так: [4; 32]. Бібліографія складається в алфавітному порядку або за порядком посилання в тексті. Статті без бібліографії редакційною колегією розглядатися не будуть. Обов'язково в кінці статті подається транслітерація списку використаних джерел (правила транслітерації див. у додатку 4). Транслітерований список літератури є повним аналогом списку літератури та виконується на основі транслітерації мови оригіналу латиницею. **Посилання на англomовні джерела літератури не транслітеруються.**

10. Обсяг статті повинен бути в межах 9–15 сторінок, набраних і оформлених відповідно до п.п.6-9.

11. Матеріали розташовуються у такій послідовності:

- 1) індекс УДК;
- 2) ініціали та прізвище автора(ів) (українською та англійською мовами);
- 3) науковий ступінь, вчене звання, посада (українською та англійською мовами);
- 4) місце роботи: назва країни, назва установи (скорочена), населеного пункту (якщо його назва не входить до складу назви установи) (українською та англійською мовами);
- 5) назва статті українською та англійською мовами (друкується малими літерами з першої великої);
- 6) анотації до статті та ключові слова українською та англійською мовами;
- 7) текст статті (з дотриманням усіх наведених вище вимог);
- 8) список використаних джерел та літератури, транслітерований список (references);
- 9) місце для запису дати надходження тексту рукопису до редколегії – «\_\_»\_\_\_\_\_201\_р.

**Статті, оформлені з порушенням наведених вище вимог, прийматися до розгляду не будуть.** Диски та роздруковані примірники статей авторам не повертаються.

**До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:**

- 1) стаття у відповідності до наведених вище вимог;
- 2) завірений витяг із засідання кафедри навчального закладу чи лабораторії науково-дослідної установи про рекомендацію статті до друку (для аспірантів, (здобувачів));
- 3) рецензія на статтю, підготовлена і підписана доктором наук, та завірена в установленому порядку;
- 4) на окремому аркуші відомості про автора(ів) за поданою нижче формою [додаток 2];
- 5) авторську угоду на публікацію;
- 6) чистий конверт з маркою для листування з редколегією.

Усі матеріали необхідно надсилати на **адресу редколегії:**

29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.

**E-mail:** kgpa\_nauka@ukr.net

**Тел.:** (0382) 79-59-45

**Контактні особи:** Галус Олександр Мар'янович, Кришук Богдан Степанович (067-914-74-98).

### **Demands to the writing and execution of the articles**

Original (not early published) articles of theoretical and experimental character on actual problems of theory of pedagogics, didactics, history of pedagogics, Educational process and school management, techniques, upbringing, development, professional orientation of pupils and students in educational establishments and out-of-school education facilities, comparative pedagogics, social pedagogics, postdiploma education, degrees education, management of educational establishments etc. have been published in collection of the scientific papers «Pedagogical Discourse». The article must expand some problem in that branch, to which it is dedicated, and must have scientific novelty and value (theoretical and (or) practical).

#### **Demands to the articles:**

The author must introduce such **demands** according to the writing of the article (the example of execution of the article the author can see in the triumphal column of website «The example of the execution of the article»):

1. The journal accepts papers that are relevant to the subject of the digest, which is reflected in the top left UDC.

2. The articles should be written in Ukrainian (English, Polish, Russian) language in a scientific style and don't contain grammatical errors (the article should be verify and signed by the philologist).

3. The structure of the article should have the following elements (according to the Decree of the Presidium of the Higher Attestation Commission of Ukraine from 15.01.2003 №7-05/1, paragraph 3 (*Bulletin of Higher Attestation Commission of Ukraine*, 2003, № 1, p. 2)) [Appendix 1]:

– statement of the problem in general and its connection with important scientific and practical tasks;

– analysis of recent researches and publications, which have begun solving this problem and relied upon by the author, highlighting the unsolved issues of the general problem considered in the article;

– the aim of the article (problem);

– presentation of the basic research material with full justification of scientific results;

– the conclusions of described research and perspectives for further research in this direction.

The article should contain the list of used sources and literature, executed in accordance with SSTC GOST 7.1:2006 «System of standards on information, librarianship and publishing. Bibliographic record. Citation. General requirements and rules» (see Examples of bibliographical descriptions in the source list... (*Bulletin of Higher Attestation Commission of Ukraine*, 2009, № 5, pp. 26–30)); abstract and key words (in Ukrainian under the title of the article is 100–150 words and in English after the abstract and key words in Ukrainian – 250–300 words) (words-markers for annotation, see Appendix 3). **Abstract in English should be signed by the philologist.**

4. The author of the article is responsible for the correctness and accuracy of submitted material, accurate citation of sources and references and links to them that he claims his signature on the back of the last page, stating: *verified, edited, date, signature*.

5. Manuscript submitted on a CD-ROM that contains materials accumulated in the form of a MS Word 2003 document (but not later versions of this software). The signed by the author printed version of the manuscript comes with the disc. The text on the disk must be identical to the printed. The materials should be submitted in the envelope of A4.

6. Document settings: *paper size* – A4 (portrait orientation), *margins* – top, bottom, right, left – 2 cm, *font* – Times New Roman, Cyr, size 14, regular style, without hyphens and tabs, *spacing* – line spacing – single, first line indentation – 1,25 cm, *the paragraph alignment* – justified.

7. The whole text of the article must be typed with the same type and size in one column. Do not use accents and hyperlinks. You can select the characters (text in italics or bold). It is desirable to avoid (where possible) typing in big letters. Author must follow the rules of computer typing, in particular, it is necessary to use angular (») (French) quotation marks, parentheses (), to distinguish the characters dash (–) and hyphen (-) (dash separated on both sides by spaces and more the length of the hyphen). The page numbering is not marked (the pages are numbered in pencil on the back of the hard copy of the manuscript).

8. Illustrations (figures, tables, formulas, graphs, charts) are printed in bold 10 pt, centered, component parts are grouped into a single object. Captions and references to them in the text are required. The total number of illustrations should not exceed ten (they all fall within the general scope of the article).

9. The bibliography should include at least 5 references, executed in the prescribed manner with the obligatory indication of the number of pages. In reference to the used sources and literature indicate their sequence number in the list of references and page, which fill in square brackets (example: [4, p. 32]). If the author uses references to several literary sources, it is indicated thus: [4; 32]. The



bibliography is arranged in alphabetical order or in the order of references in the text. The papers without the bibliography will not be considered by the editorial board. Definitely the transliteration of the list of references is given at the end of the article (transliteration rules, see Appendix 4). Transliterated list of references is a complete analog of the list of references and is based on the transliteration of the original in Latin. **Links to English-language sources are not transliterated.**

10. The size of the article should be in the range of 9–15 pages, typed and executed in accordance with clauses 6 to 9.

11. The materials are arranged in the following sequence:

- 1) UDC;
- 2) the initials and surname of author(s) (in Ukrainian and English);
- 3) academic degree, academic title, position (in Ukrainian and English);
- 4) place of work: name of country, name of organization (abbreviation), locality (if its name is not included with the name of the institution) (in Ukrainian and English);
- 5) the title of the article in Ukrainian and in English (typed in lowercase letters with uppercase first);
- 6) article abstract and key words in Ukrainian and English languages;
- 7) the text of the article (following all the above requirements);
- 8) the list of used sources and literature, transliterated list (references);
- 9) a place to record the date of receipt of the manuscript to the editorial board – «\_»\_\_\_\_\_201\_y.

**The articles, that do not conform to the above requirements, will be not accepted for consideration.** Disks and printed copies of the articles are not returned to the authors.

**The editorial board sent the following materials:**

- 1) the article in accordance with the above requirements;
- 2) a certified extract from the meeting of the department of the educational institution or laboratory research institution on the recommendation of the article for publication (for postgraduate students);
- 3) review of the article, prepared and signed by the Doctor of sciences and certified in the prescribed manner;
- 4) on a separate sheet an information about the author(s) in the following form [Appendix 2];
- 5) copyright agreement for publication;
- 6) net-addressed envelope for correspondence with the editorial board.

All materials must be sent to the address of **editorial board:**

29013, Khmelnytsky, Proskurivskoho Pidpillia str., 139, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.

E-mail: kgpa\_nauka@ukr.net

tel: +38(0382) 79-59-45

Contact person: Halus Oleksandr, Kryshchuk Bohdan +38-(067-914-74-98).

**Додаток 1 / Appendix 1**

**Про підвищення вимог до фахових видань,  
внесених до переліків ВАК України**

**(З постанови Президії ВАК України від 15.01.2003р. № 7-05/1)**

Необхідною передумовою для внесення видань до переліку наукових фахових видань України є їх відповідність вимогам пункту 7 постанови Президії ВАК України від 10.02.1999 р. № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію». Однак окремі установи-засновники таких видань не дотримуються вимог до складу редакційної колегії видань, не організовують належним чином рецензування та відбір статей до друку, не надсилають свої наукові видання до бібліотек, перелік яких затверджено постановою президії ВАК України від 22.05.1997 р. № 16/5, тим самим обмежуючи можливість наукової громадськості знайомитися із результатами дисертаційних досліджень. У зв'язку з цим Президія Вищої атестаційної комісії України

**ПОСТАНОВЛЯЄ:**

1. Попередити установи-засновники наукових фахових видань, що у разі відсутності видань у фондах визначених ВАК бібліотек вони будуть вилучені з переліку наукових фахових видань України, в яких дозволяється друкувати результати дисертаційних досліджень.

2. Установам-засновникам фахових видань оновити склади редакційних колегій так, щоб більшість у них становили фахівці, основним місцем роботи яких є установа-засновник фахового видання.

3. Редакційним колегіям організувати належне рецензування та ретельний відбір статей до друку. Зобов'язати їх приймати до друку у виданнях, що виходитимуть у 2003 році та у подальші роки, лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

4. Спеціалізованим ученим радам при прийманні до захисту дисертаційних робіт зараховувати статті, подані до друку, починаючи з лютого 2003 року, як фахові лише за умови дотримання вимог до них, викладених у п. 3 даної постанови.

5. Встановити обов'язковим подання до ВАК України разом із клопотанням про внесення видання до переліку фахових також копії свідоцтва про державну реєстрацію друкованого засобу.

6. Зобов'язати установи, які є засновниками фахових видань, протягом 2003 року надсилати до ВАК України один контрольний примірник видання із супровідним листом.

7. Експертним радам ВАК України провести до 1 січня 2004 року аналіз наукового рівня публікацій у фахових виданнях і подати президії ВАК України пропозиції щодо внесення відповідних змін до переліку фахових видань.

**Додаток 2**

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА(ІВ)**

Прізвище \_\_\_\_\_  
Ім'я, по батькові \_\_\_\_\_  
Науковий ступінь, вчене звання \_\_\_\_\_  
Місце роботи (повна назва) \_\_\_\_\_  
Посада \_\_\_\_\_  
Навчальний заклад, в якому навчається (для  
аспірантів (здобувачів)) \_\_\_\_\_  
Домашня адреса \_\_\_\_\_  
Контактні телефони \_\_\_\_\_  
Назва статті \_\_\_\_\_  
Дата \_\_\_\_\_  
Підпис \_\_\_\_\_

**Appendix 2**

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR(S)**

Surname \_\_\_\_\_  
Initials \_\_\_\_\_  
Scientific degree, academic title \_\_\_\_\_  
Place of work (full name) \_\_\_\_\_  
Position \_\_\_\_\_  
Educational establishment, where author is  
studying (for postgraduate students) \_\_\_\_\_  
Private address \_\_\_\_\_  
Contact telephones \_\_\_\_\_  
Article heading \_\_\_\_\_  
Date \_\_\_\_\_  
Signature \_\_\_\_\_

Додаток 3 / Appendix 3  
СЛОВА-МАРКЕРИ ДО АНОТАЦІЙ / WORDS-MARKERS FOR ANNOTATIONS

Акцентовано ( <i>увагу на</i> )	Запропоновано <i>заходи щодо...</i>
Апробовано <i>підхід</i>	Зафіксовано
Аргументовано, <i>що</i>	Здійснено
Безпосередньо <i>у Полтаві</i>	Знайдено
Введено <i>в науковий обіг</i>	Зосереджено <i>увагу</i>
Вдосконалено	Зроблено <i>висновок</i>
Виведено <i>формулу</i>	З'ясовано
Вивчено <i>вплив</i>	Модифіковано
Виділено <i>операції</i>	На базі
Визначено <i>методику, перспективи, шляхи, складові, умови, орієнтацію...</i>	На конкретних прикладах На основі <i>узагальнення</i>
Викладено <i>заходи, аспекти, авторську інтерпретацію, схему, методику...</i>	На підставі <i>теоретико-емпіричних досліджень</i> проаналізовано
Виконано <i>порівняльний аналіз,</i>	Наведено
Використано <i>документи, акти...</i>	Надано <i>оцінку</i>
Вирішено <i>проблему</i>	Обговорено <i>необхідність, неможливість, принципи роботи</i>
Висвітлено <i>питання, проблеми, досвід, роль...</i>	Обрано <i>метод</i> Обраховано <i>вартість</i>
Висновки <i>дослідження про склад, ...можна використовувати у курсах...</i>	Обумовлено Представлено Продемонстровано
Висунуто <i>пропозиції</i>	Прослідковано
Виходячи з <i>цього,</i>	Простежено <i>проблеми, методи...</i>
Виявлено <i>чинники</i>	Реалізовано <i>методику</i>
Відмічено	Рекомендовано
Віднайдено <i>матеріали</i>	Оцінено
Відображено	Розглянуто <i>особливості, підходи...</i>
Впродовж	Розкрито <i>зміст, суть, поняття...</i>
Враховано	Розроблено
Встановлено <i>можливість, критерії...</i>	Синтезовано
Доведено <i>високу ефективність...</i>	Систематизовано
Дозволено	Створено
Досліджено <i>вплив, властивості</i>	Сформовано
Досягнуто	У ході <i>експерименту обґрунтовано</i>
За <i>результатами спостережень</i>	Установлено <i>тенденції</i>
Задokumentовано	Уточнено <i>сутність поняття</i>
Залежно	

Додаток 4 / Appendix 4

Правила транслітерації списку використаних джерел /

Rules of the transliteration of the list of used sources

(відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. №55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» (для джерел українською мовою) та ГОСТу 7.79-2000 (ISO 9-95) (для джерел російською мовою))

Український/ російський алфавіт	Транслітерація російського алфавіту латиницею (ГОСТ 7.79-2000 (ISO 9-95))	Транслітерація українського алфавіту латиницею (Постанова Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. №55)	
		На початку слова	В інших позиціях
А	a	a	
Б	b	b	
В	v	v	
Г	g	h	
Ґ	–	g	
Д	d	d	
Е	e	e	
Є	yo	–	
Є	–	ye	ie
Ж	zh	zh	
З	z	z	
И	i	y	
І	–	i	
Ї	–	yi	i
Й	j	y	i
К	k	k	
Л	l	l	
М	m	m	
Н	n	n	
О	o	o	
П	p	p	
Р	r	r	
С	s	s	
Т	t	t	
У	u	u	
Ф	f	f	
Х	x	kh	
Ц	cz, c	ts	
Ч	ch	ch	
Ш	sh	sh	
Щ	shh	shch	
Ъ	“	–	
Ы	y’	–	
Ь	’	–	
Э	e’	–	
Ю	yu	yu	iu
Я	ya	ya	ia

При транслітерації російського алфавіту латиницею Ц передається латинською С, або буквосполученням CZ. Рекомендується вживати С перед буквами І, Е, У, Ж, а в інших випадках – CZ.

При транслітерації українського алфавіту латиницею:

1. Буквосполучення «зг» відтворюється латиницею як «zgh» (наприклад, Розгон – Rozghon, Згарок – Zgharok) на відміну від «zh», яке є аналогом української літери «ж».
2. М'який знак та апостроф латиницею не відтворюються.
3. Транслітерація прізвищ та імен осіб, а також географічних назв виконується за допомогою відтворення кожної літери латиницею.

**Приклади транслітерації (references):**

Лисенко Н. В. Етнокультурна компетентність сучасного педагога: психолого-педагогічний аспект / Н. В. Лисенко // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – Хмельницький : ХГПА, 2007. – Вип. 2. – С. 100–106.

Lysenko N. V. Etnokulturna kompetentnist suchasnoho pedahoha: psykhologo-pedahohichnyi aspekt (The Ethnocultural Competence of the Modern Pedagogue: Psycho-Pedagogical Aspect), *Pedahohichnyi dyskurs*, 2007, Vol. 2, pp. 100–106. [in Ukrainian]

Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.) / В. Є. Бенера. – Рівне : ПП ДМ, 2011. – 640 с.

Venera V. Ye. Samostiina robota studentiv u vyshchyi shkoli Ukrainy: istorychni transformatsii (druha polovyna XIX – kinets XX st.) (*Students independent work in higher education of Ukraine: historical transformation (second half XIX – the end of the twentieth century)*), Rivne, 2011, 640 p. [in Ukrainian]

*Volume – порядковий номер журналу (збірника), Issue – номер видання, Part – номер тому.*

**Онлайн транслітератор**  
<http://translit.kh.ua/?passport>

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

# Педагогічний дискурс

## *Збірник наукових праць*

Випуск 18  
Видається двічі на рік  
Засновано в 2007 році

**Педагогічний дискурс** : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2015. – Вип. 18. – 293 с.

ISSN 2309-9127 (Друкована версія)  
ISSN 2313-8769 (Online)

**Комп'ютерний набір та упорядкування:** Крищук Б.  
**Літературні редактори:** Барташук О., Нагорний Я. (англійська мова)  
**Художнє оформлення:** Ільїнський С.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 29.05.2015 р. Здано до друку 29.05.2015 р.  
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн. друк. арк. 33,9.  
Друк різнографією. Тираж 100 прим. Зам. №29/05-15.

**Адреса редколегії:**  
29013 м.Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.  
тел. (0382) 79-59-45  
e-mail: kgpa\_nauka@ukr.net

---

Віддруковано у науково-видавничому відділі  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії  
29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139

Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

SCIENTIFIC EDITION

# Pedagogical Discourse

## *Collection of Scientific Papers*

Volume 18  
Published bi-yearly  
Founded in 2007

**Pedagogical Discourse** : Collection of scientific papers / editor in chief  
I. M. Shorobura. Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,  
2015, Vol. 18, 293 p.

ISSN 2309-9127 (Print)  
ISSN 2313-8769 (Online)

**Typesetting services and formation:** *Kryshchuk B.*  
**Literary editors:** *Bartashuk O., Nahorny Ya. (English)*  
**Artistic finish:** *Ilinskyi S.*

*The authors are responsible for reliability of facts, names, dates, references on literary sources etc. Editorial board doesn't always share their views.*

Passed for printing 29.05.2015. Submitted for publication 29.05.2015.  
Format 60 x 84/8. Typeface Century Schoolbook. Conventional printed sheet 33,9.  
Risography. Circulation 100 numbers. Order №29/05-15.

**Address of the editorial board:**

29013 Khmelnytskyi, Proskurivskoho Pidpillia Str., 139,  
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.  
tel. (0382) 79-59-45  
e-mail: kgpa\_nauka@ukr.net

---

---

Printed in scientific and publishing department  
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy  
29013 Khmelnytskyi, Proskurivskoho Pidpillia Str., 139  
tel.: (0382) 79-58-96